

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Збірник наукових праць

Виходить два рази на рік

Вип. 1–2 (3–4), 2014

Суми
ВВП «Мрія»
2014

УДК 37.016:7](082)

ББК 74.268.5я43

A43

Засновник, редакція (свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 19573-9337 Р)
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 4 від 24.11.2014)

Редакційна колегія:

Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор;
А. Єремус-Левандовська – професор, доктор хабілітований (Польща);
М. С. Жиров – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
О. К. Зав'ялова – доктор мистецтвознавства, професор;
М. Кісель – доктор хабілітований (Польща);
Н. Є. Миропольська – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор;
А. Пастернак – доктор хабілітований, професор (Польща);
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор;
Н. Є. Татаринцева – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
Я. Хаціньський – доктор музикології (Польща);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний редактор).

**Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових
А 43 праць : вип. 1–2 (3–4) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : видавничо-
виробниче підприємство «Мрія», 2014. – 248 с.**

**Current issues of art education : collection of scientific works : vol. 1–2
(3–4) / ed. by H. Nikolai. – Sumy : PPC Mriya, 2014. – 248 p.**

ISBN

У збірнику наукових праць відображено результати актуальних досліджень теоретико-методологічних основ розвитку мистецької педагогіки, історичної ретроспективи мистецької освіти, міжнародного виміру хореографічної освіти, інноваційних технологій і практики викладання мистецьких дисциплін та музично-педагогічної освіти.

©СумДПУ імені А. С. Макаренка

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.017.92+[37.035.6:008]:37.011.33

Г. Г. Філіпчук
НАПН України, м. Київ

ДУХОВНЕ Й НАЦІОКУЛЬТУРНЕ У ЗМІСТІ ОСВІТИ

У статті розглядаються проблеми й завдання щодо пріоритетів культурно-освітнього розвитку суспільства в контексті сучасних реалій України. Аналізуються підходи, напрями, моделі освітньої політики відповідно зарубіжного й вітчизняного досвіду, акцентуючи увагу на пріоритетному впровадженню педагогічних принципів культуро-, природовідповідності, народності. Висвітлюється значимість української національної ідеї, цінностей культури, державної мови, мистецтва, історії, традиції, вітчизняної духовної спадщини для вдосконалення змісту освіти, громадянського виховання. Актуалізується відповідно нинішніх умов місце й роль українського педагога в системі суспільного виховання, важливість для духовного, морально-етичного та громадянського зросту особистості сучасних прикладів поведінкових норм і вчинків для наслідування.

Ключові слова. *Дух, ідея, громадянське суспільство, свобода, мова, національна освіта, держава, європеїзм, людиноцентризм, природовідповідність, культуровідповідність, Україна, цінності.*

Постановка проблеми. Тема України впродовж далекої та близької перспектив хвилюватиме, цікавитиме, турбуватиме близькі й далекі країни, дружелюбні й не зовсім такі народи. Ця достатньо помітна для світу формація «Україна» очевидно для кожного сприйматиметься та вмотивовуватиметься по-«своєму», згідно власної культури, ментальності, ідентичності, політичних, економічних та інших інтересів. І оцінюючи ситуацію, яка нині склалася в Україні, стає зрозумілим, що ні Європа, куди ми якось доволі нерішуче й незграбно прагнемо, ні Росія,

яка скинувши «братерську» маску, презентувала українцям і людству справжнє імперське, антигуманне й антидемократичне обличчя, ні майже 8-ми мільярдний світовий соціум не прощатимуть ним легкодухість, слабкість і втрату націоіміунітету, збайдужілість до власної особистої історичної долі. Справа полягає не в тому, що конкуренти, а часом і достатньо агресивне середовище, не воліє бачити Україну сильною політично, економічно, духовно, мілітарно, а в тому, що діє закономірність суспільних і природних процесів – «слабкорослі» програють, розкладаються, зникають. А отже, найважливіше для нас завдання – віднайти й упровадити такі реальні й ефективні шляхи, інструменти, моделі суспільного буття, які б унеможливлювали шанси попадання під закони розкладу. Напрямів і підходів, думок та ідей щодо цього є чимало. Вони конструктивні й декларативні, реакційні й прогресивні, щирі й облудливі. Серед усього розмаїття необхідно шукати істинне, те, чого потребує Людина, Національний інтерес. Перелік того, що першочергово варто виборювати, робити, творити є надто об'ємний. Ще більшим він міг би бути, коли торкатися зроблених за 23 роки незалежності стратегічних помилок, неправильно вирішуваних питань. Тут складно вибудовувати ієрархію ціннісних вимірів. Мабуть, аналізуючи стан український справ, виходячи, передовсім, з морально-етичних і державницьких міркувань, кожному не збайдужілому та здатному адекватно діяти відповідно чину, своїх можливостей, громадянських і професійних компетентностей, такий напрям індивідуальної, колективної позиції та діяльності зменшував би потенціал декларативності, демагогії, популізму й політиканства. Він багатьом, особливо тим, хто незаслужено одягнув тоги «еліти» й «передніх» рядів, нагадував би, що позиція виховується позицією, благородний учинок – благородністю. Адже найголовніше для нації, для виховання майбутніх і нинішнього поколінь – приклад для наслідування. Увесь досвід, пройдений людством історичний шлях засвідчує, що досягнути цієї бажаної суспільної моделі становлення Людини і Держави неможливо навіть завдяки найдосконалішим правовим, конституційним нормам, декретам, які проголошують демократію та справедливість чи аргументам владної сили. Чому? А тому, що в даному випадку не діятиме сталене правило «роби, як я сказав». Бо тут мусить спрацювати інша суспільна норма – особистий, громадський, державний приклад за правилом «роби, як я». Кожен із цих секторів життєдіяльності має продукувати безперервний посил до «іншого» в системі «людина-

людина», який би вміщував більше морального, духовного, інтелектуального, естетичного. У соціокультурному просторі кожної громади, країни, людства постійно нуртуються багатоманітні контакти, зв'язки, діалоги, змагальність, конкурентність, взаємотворчість, співпраця. І від того, якою мотивацією, якими цінностями, інтересами та змістом вони характеризуються, такою буде якість формування людського капіталу – найбільшого суспільного багатства кожної країни, значимішого від природних, економічних та інших ресурсів. Таким чином незалежно від державно-громадської волі за межами сім'ї, родини, школи чи іншої виховної інституції відбуваються безперервні процеси самовиховання, самоосвіти народу, людства. Соціокультурне середовище є найвпливовішим учителем і навчителем, воно діє часто всупереч, а не завдяки, часто конфронтує, а не співпрацює та, навіть, найдосконаліша державна машина неспроможна ним управляти. Очевидно, соціоприродний чинник функціонує і впливає на розвиток, життєдіяльність, безпеку людини й суспільства відповідно до своїх правил, непередбачуваностей і закономірностей. Незважаючи на розмаїття культур, традицій, релігійних вірувань, освіченості багатьох народів названий чинник діє дотично до кожного характерними проявами універсальних своєрідностей. Логічно також, що кожен прагне до більш оптимального стану, екосприятливої у широкому сенсі життєвої ніші, яка складається з численних культурних, соціальних, економічних, екологічних, інформаційних, традиційно-побутових, психологічних, світоглядних рівнів. Ці життєві сегменти слід не лише осягати, осмислювати, але бути з ними відповідно до педагогічного канону в суб'єкт-суб'єктних взаєминах. Причому в усіх цих життєво важливих сферах пріоритетом є людина, її права і свободи. Це свого роду нагадування про «третій кошик» Заключного акту Гельсінських домовленостей, якій стосувався гуманітарної політики. Тоді, на початку 70-их років минулого століття, світ, виходячи зі стану руїни після другої світової війни, уперше так масштабно окреслив значущість гуманітарних проблем. У третій домовленості йшлося про сприяння широкій низці культурних і комунікативних проєктів і про гарантію прав людини [1, 1153]. У світової спільноти формувалося усвідомлення й розуміння важливості демократичного й громадянського виховання, забезпечення всього комплексу політичних громадянських свобод, соціальних, економічних прав людини. Уряди, держави намагалися уникнути загроз соціальної апатії, агресії, історичного фаталізму й

суспільних катаклізмів, визнаючи, що наявність модернізованих інституцій, прийняття найбільш демократичних Законів і Актів не можуть гарантувати гармонізацію суспільних відносин. Підтвердженням цього слугував негативний приклад політичної системи СРСР, коли отримавши на ті часи декларативно-демократичну Конституцію 1936 року, народи піддавалися жорстоким репресіям. Справді, історична практика показує, що авторитарні диктаторські режими, які не зацікавлені в розбудові громадянського суспільства, досконало володіють арсеналом антигуманних інструментів – декларація, демагогія, напівправа, страх, насильство, аргумент сили, несвобода. У кращому випадку культивується «грубий комунізм» (за К. Марксом), ігноруючи повністю особистість і гідність людини, пропагуючи людський «мінімум» життєвих благ. За умов, коли подібна ситуація характеризує й нинішній стан сучасної України, важко уявити, що кожен громадянин буде наділений такими правами і свободами, щоб повторювати відомі слова французького короля Людовіка XIV: «Держава – це я». Часто на офіційному, побутовому рівнях, різних телешоу та дискусіях від політиків, очільників влади, соціологів можна чути, що головним для людей є робота, зарплата, хліб і до хліба. Правда, нині головною цінністю є мир. Заперечувати важливість цього не варто, але не хлібом єдиним і роботою значиме суспільне й індивідуальне буття. Бо навіть удова ситість, непомірні статки не вирішують важливої універсальної цінності – збереження людського в людині. Адже обабіч залишаються почуття гідності (особистої, національної, державної), духовної свободи, громадянських прав, можливості для реалізації особистісних інтересів і творчого потенціалу. Коли суспільство позбавляє себе громадянськості, духовності, гідності то це – рабське суспільство, волюючи бачити й мовчазно сприймати наруги сильних світу цього. Подібний стан соціального спокою та притупленої гідності веде до застійних явищ у сферах матеріального життя, ідей, світоглядних і моральних цінностей, відбирає в народі енергетику творчого духу. Цей стан, як засвідчує історична практика, посилюється, коли народ втрачає свою національну й етносамобутність, особливо в культурній сфері. Добре усвідомлюючи причинно-наслідкові зв'язки соціокультурного процесу в глобальному світі, взаємозалежність економічних, політичних, соціальних систем, екологічного й етнічного середовища, що призводить до уніфікації буття та цінностей, варто визнати, що національна культурна спадщина і традиція залишатимуться актуальною своєрідністю

глобальної трансформації. Адже вона для кожного народу є тим фактором, який слугує його безпеці, збереженню й розвитку. Етнокультурність не просто визначає ідентичність, виокремлює від «інших» своєрідні ідеали, духовні й культурні набутки, але й наділена здатністю вносити своє «Я» в загальнолюдську спадщину, збагачуючи її.

Виклад основного матеріалу. Очевидно, що жодному з народів, етносів не вдається уникнути універсальних впливів на його культурне, політичне, мовне, освітнє, релігійне соціосередовище, вносячи певні якісні зміни в характеристики ідентичності особистості. Соціально-культурне довкілля, у якому знаходиться народ, піддається сильним і мобільним інтервенціям глобальних трансформацій. А отже, ці процеси активно й по-різному впливають на свідомість, ментальність суспільства й особистості. Найперше, до найбільш негативного та мало творчого стану етносвідомості можна віднести ту групу людей і народів, які втратили свої етнічні витоки, культурну спадщину та історичну пам'ять. Без власних ціннісних орієнтирів у таких «найкращі» шанси розчинитися у світовому соціокультурному просторі, адже відбувається руйнація етнокультурної ніші та втрачаються історичні корені. Ослаблений національний імунітет є сприятливим підґрунтям як для дії зовнішніх денационалізаційних чинників, так і для внутрішніх маргінальних процесів, які послаблюють та уніфікують особистісні й суспільні етноцінності, формується нестійка емоційно-почуттєва сфера, розмиваються традиційні установки. По-друге, Я-образ етноособистості може зберігатися, але знаходитися безперервно на межі впливів, діалогу, взаємозв'язків з іншими етнокультурними середовищами, що уможливорює як споживання культурних надбань «інших», роблячи конкретний етнос, людину адаптивнішими й сильнішими, так і зобов'язує в умовах конкуренції культур удосконалювати власну націотворчість. По-третє, особистість, етнос, нація відносяться до розвинених етнокультур, які, як правило, підсилюються сильними політичними системами. Ці етногрупи здатні витіснити, асимілювати, збагачувати культурою слабших, а також на правах сильнішого поглинати й поневолювати слабшого.

Трансполуючи цю закономірність на українську дійсність, можна стверджувати, що українство перетворилося б на подібну безлику масу, якщо брати до уваги перший варіант, навіть за умови матеріальної задоволеності, комфортності, тепла й добра, коли б утратили Шевченкове слово, рідну мову, віру, культуру й правду історії, коли б ідеальне, ірраціональне, духовне начало перестало поціновуватися. Адже саме

Істина великого Духу, національна гордість, ідейність, патріотизм, а не меркантильність, спонукали на випускних вечорах і урочистих лінійках в окупованому Криму, приурочених завершенню 2013/2014 н.р., учням окремих українських шкіл і гімназій одягнути вишиванки та співати Гімн України. Безперечно, якби гуманітарна, освітньо-культурна політика України за останні два десятиліття в Криму була по справжньому державною, то народилися б не дві (Сімферопольська і Севастопольська № 5) українські гімназії, а практично в усіх великих населених пунктах, які б ставали осередками національного життя, виховання духу нації. Але політична «неохайність» характеризувала відношення владних чинників до українськості у галузях культури, книговидавництва, ЗМІ, історично-культурних пам'яток, мовної політики. Бо навіть не гноблення народу в усіх його проявах є найбільш ганебним явищем і гріхом, а той стан зневіри та збайдужілості, коли народ віддає на поталу власну ідентичність, коли українці перестають хотіти бути українцями. Що з нами відбулося? У 1666 році відомий історик Османської імперії Е. Челебі, провівши дослідження в Криму, писав, що тут проживає 920 тис. українців, із них 200 тис. дітей і 120 тис. жінок (жодної згадки про росіян чи московитів. Зазначене (авт.) до теми «про исконную русскость» кримської землі!?). У 2001 році результати перепису населення Криму зафіксували вже лише 567 тис. українців, при цьому майже не хвилювало офіційні особи, а куди за кілька десятків років подівалося більше 300 тис. українців, чому не дано було за роки незалежності політико-правової оцінки депортації 200 тис. українців з Криму в 1944 р., чому менше одного відсотка дітей, учнів, студентів виховувалися і навчалися українською мовою (державною!)? То що ж з нами відбувається вже в періоди існування власної державності, не списуючи втрачене й загублене лише на денаціоналізацію, колонізацію, на імперії та гніт чужоземців? Чого нині найбільше потребує людина, народ? Серед багатьох чинників за своєю значущістю варто виокремити цінності духовності, державної єдності й моральної сили народу. Головний шлях до цього проходить через виховання. Але мусимо усвідомити, що, навіть, коли осягнемо, як доконаний факт, спільність історичної долі, то для розвитку та зміцнення нації необхідна, першочергово, ще і спільність виховання (громадянського) на основі об'єднуючої ідеї, духовної та національної консолідації. Причому процес виховання народу повинен бути визнаним як найголовніший пріоритет. Демократія, права людини, свобода слова мають визначати сутність державного й суспільного буття. Виховні освітні технології будуть малоефективними, якщо соціокультурне

середовище продовжуватиме втрачати базові морально-етичні підвалини. Бо важко йти «туди, де люди творять світло / І ставлять хрест на темне і святе» – писав В. Симоненко [2, 211]. На жаль, у рейтингу свободи слова за 2014 рік Україна посіла тільки 127 місце між Колумбією та Афганістаном («Репортери без кордонів»). Але знаймо, як тільки влада, народ, маючи суверенність, починають духовно, інтелектуально, соціально, політично лінуватися, жити напівправдою, вони втрачатимуть свою творчу активність серед інших народів, позбавлятимуться спочатку фактичної, а потім і юридичної власності, пізніше – духовності. Його територія, матеріальні й духовні багатства переходитимуть до тих, хто має сильнішу енергетику, є більш конкурентоспроможним. Такому народу дуже складно боротися із зовнішнім і внутрішнім злом, коли не формується власний національний космос, а на поталу сусідам, недругам і ворогам віддається те, що по праву і законах природи належить йому – національна культура, історія, мова, освіта, традиція, а то й власна територія. Безнадійною для такої нації є матеріальна допомога, щоб стати сильнішою, коли втрачена духовна основа, національна гідність. Матеріальній злиденності, говорив Монтень, допомогти неважко, злиденності душі – неможливо [3, 434]. Відновлену українську державність, цю велику народну цінність, велику силу й добро для народу треба вміло тримати в руках, а утримувати її дедалі буде важче, коли зволікатимемо або ігноруватимемо найголовніше – виховання нації.

І саме дух для виховання є початковою рушійною силою, яка властива всьому живому. Ним володіє кожен індивід, будь-яка людська спільність. Він відображає стан людини, її відчуття, настрої. Дух формує принципи життя, творчості, змагальності, енергію Людини, Народу, Нації. Людська сутність не може обходитися без духу, духовного, духовності, що є насправді не тілесним «організмом», проте характеризується дуже чітко окресленими вимірами, пов'язаними з розумом, самосвідомістю, волею, мотивацією, відчуттями. Це поняття з найдавніших часів ототожнювалося з основним питанням філософії. І хоча поняття духу різні системи тлумачать по своєму, починаючи від протиставлення його розуму (екзистенціалізм), визнання духу першоосновою світу (ідеалізм, спіритуалізм), ототожнення духу з мисленням (раціоналістичні філософські системи) і до біблійно-християнської традиції наповнення духу волею, особистісним абсолютом, він залишається тією значущою величиною уваги, яка безперервно торкається широких сфер життєдіяльності людства – філософії, історії, педагогіки, психології, соціології, фізіології, політики, теології, мистецтва. Адже саме крізь призму

народного духу, знань і переконань людини, індивідуального й національного характеру, традицій, звичаїв і культури народів уможлиблюється більш об'єктивоване й адекватне сприйняття Світом і Людиною історичних трансформацій, духу часу. Тому яким би шляхом не творились і руйнувалися людські спільноти, змінювалися б кордони держав, народжувалися б інновації, вибудовувалися б взаємини в модельних системах – «людина-природа», «людина-людина», «людина-держава», «людина-світ», проблема духу й духовності залишатиметься найбільш важливою проблемою суспільного буття. Від того, яким буде внутрішній духовний стан Людини залежатиме значною мірою вектор світового, національного, особистісного розвитку, безпека і прогрес, ступінь виживання. Ця тема завжди хвилювала уми найвидатніших представників просвітництва. Засновник педагогічної науки, всесвітньо відомий чеський педагог Ян Амос Коменський зазначав, що недостатньо навчати їсти, пити, ходити, розмовляти, прикрашати себе одягом, адже все це слугує лише тілу, яке не є людиною, слугує для людини тільки хатиною. Її господар (розумна душа) знаходиться всередині: про нього варто турбуватися значно більше, ніж про зовнішню оболонку [4]. І хоча він не ідеалізував до абсолюту першооснову й первинність духу, духовного, проте його виховна теорія опиралася, передусім, на творення внутрішнього стану особистості, на морально-етичну силу людини. Недарма, будучи прихильником пансофічної школи, Я. Коменський прагнув, щоб пансофія, як загальна мудрість і всезнання [5, 340], сприяла саме духовному відродженню людства, збагаченню морального й інтелектуального потенціалу, позбавляючись душевбогості. Але для цього необхідно, якщо керуватись ідеями мислителя, дотримуватись кількох надважливих правил і норм. Найперше, слід бути свідомим і вмотивованим на високу оцінку значущості педагогічних традицій народу для суспільної виховної системи. По-друге, Педагог, Учитель має бути істинно народним, виховуючи «дітей» народу для народу, а тому він не може не бути патріотом рідної мови, культури, своєї землі. Головною вимогою до нього в умовах освіти «впродовж життя» – не лише любити, але й безперервно вивчати рідну мову, літературу, історію, творчість і традицію народу. По-третє, на всіх рівнях освіти, самоосвіти, педагогічної практики і дії формування особистості вчителя відбувається на народно-педагогічній, національно-педагогічній основі. По-четверте, влада, громадянське суспільство мусять нарешті переконатися, що немає більш великого, талановитого й розумного педагога, аніж народ. Бо й справді Я. Коменський, А. Дістервег, Г. Сковорода, К. Ушинський, Г. Ващенко, Б. Грінченко,

І. Гаспринський, В. Сухомлинський та багато інших стали великими педагогами, оскільки були народними, впроваджуючи в життя основоположні принципи культуро- і природовідповідності, народності, історизму. По-п'яте, категорії моральності, духовності ні за яких умов не можна заглушувати реально-прагматичною, технократичною освітою, а честь, совість, національні ідеали відтісняти на узбіччя навчально-виховного, суспільного процесу. Давня народна мудрість застерігає та нагадує новим младореформаторам і модераторам від освіти, що той, хто є успішним у науках, але відстаючий у моралі, той, передусім, відстаючий, аніж успішний.

К. Ушинський нагадував, що видатний розумовий розвиток не є гарантією та передумовою високої індивідуальної чи суспільної моралі, а тому якби гоголівський Чічков мав знання, то був би ще більш небезпечним, ніж змальований у «Мертвих душах». Для особистості необхідна цілісність духовно-моральних, вольових, інтелектуальних якостей, а моральна складова має стати головним завданням виховання. І коли на загальносуспільному чи індивідуальному рівнях пропонується і продукується «духовне ледарство» (І. Франко), то очевидно, що цим самим твориться злочин проти гуманності, людяності. Бо духовні лінощі, неробство є «творцями» зла. За таких умов принцип людиноцентризму втрачає свою живучість. Подібна особистість здатна сприйматися біологічно, психологічно, соціально, але аж ніяк не духовно. Саме духовна сила дарує людині свободу, творче натхнення, вселяє благородні почуття, формує гідність, моральність, правдивість, громадянську свідомість і відповідальність. І як тільки держава, суспільство, школа, сім'я, особисто людина заслонили матерію, хліб від духу, книги, пісні, поезії буття, то знаймо – це шлях моральних лінощів, коли душа запливає тілом, людина перестає бути носієм духу. Очевидно, таких є чимало, гадаю, етичні й естетичні почуття яких потребують особливого догляду. Чим менше вмотивованих бажань і потреб для їхнього зростання, тим сильнішатимуть припливи збайдужілості, егоїзму, нетолерантності, агресії до найбільшого суспільного багатства – людського капіталу, зменшуючи любов один до одного, до Батьківщини, до Людства. Але суспільство, світ потребують не просто людини, а «правдивого живого чоловіка» з «духом, що тіло рве до бою», з громадянською позицією, із свідомою морально-етичною дією, що стимулює прогрес, національний потенціал. Індивід мусить мати свою етичну, світоглядну спрямованість, а держава, громадянське суспільство мусять не послуговуватися розмитими, чужими для національного єства

цілями й вартостями, що, на жаль, притаманно українському соціокультурному простору. Часто це призводить до національного й морального інфантилізму, хворобливої недорозвиненості в гідному ставленні до власної ідентичності народу, держави, мови, культури. У свій час видатний педагог, письменник, громадський діяч Б. Грінченко про такий стан національної свідомості писав:

Ще не вмерла Україна,
Але може вмерти:
Ви самі її, ледачі,
Ведете до смерті!

Отже, не давати ледарювати власній душі, не кидати роботу для рідного краю, – зазначав він, – і піти на роботу до його гнобителів..., що є справжньою цілковитою зрадою [6, 107]. Чи є потреба звертатися час від часу до творчої національної спадщини, ідей, ідеалів українських просвітників? Так. Бо в контексті сучасних реалій, військової інтервенції на українську землю, модернізації з боку Росії етноцидної політики до українськості й українства, зради політичним олігархатом інтересів народу та держави вони є дуже актуальними. На тлі загального патріотичного злету, громадянської відповідальності народу не можна не бачити духовно, політично, ідейно, морально зіпсутих, із запропаними душами запродавців, збайдужілих і україноненависників, яким, напевно, так судилося долею, писав Тарас Шевченко: «В багні колодою гнилою/ Валятись, старітись, гнить»[7, 604].

Хто і звідки вони – «п'ятиколонники», манкурти, імперські могікани, псарі й царі, «раби незрячії, сліпії». Чому їх в Україні так багато? Далеко не всі вони зайди, а «свої», доморощені, далеко не всі вони зайдиголови, бо здебільшого думають, мислять і діють розсудливо, свідомо, зухвало. Вони мають освіту, навіть освіченість і вихованість, але не мають доброї дотичності й суголосності з Україною, бо відсутнє її духовне сприйняття. Це надзвичайно складна й важка ноша для українського поступу. Очевидно, значна її частина – спадок історичного минулого. «І не мавши такого спадку, не матимеш і упадку» – говорить народна мудрість. Але, на превеликий жаль, Україна впродовж сотень років бездержавності, політичного, національного й соціального пригнічення була позбавлена належним чином творити єдиний здоровий соціум, національно свідому історично усталену людську спільність, борячись за виживання. Різні держави, імперії, різні геополітичні інтереси, різні культурні та світоглядні цінності унеможлилювали

реалізацію пріоритетів, характерних для націєтворення, як: єдність, консолідація, ідентичність, націокультурність. Отже, зазначений фактор діяв і продовжує впливати достатньо негативно на ментальність, самосвідомість, національну й державну гідність чималої кількості громадян країни. Зовсім малоімовірно, що за таких умов, недавно декларативно озвучені чільниками держави «демократичні» заяви про право визначатися громадам щодо статусу й режиму функціонування мов зокрема і державної, церкви, національних героїв, інформаційної політики здатні в найближчій перспективі загоїти наболіле й консолідувати націю. А за відсутності чітко окресленої національної ідеї, спроможної виконувати цю продуктивну функцію, зробити це не вдасться. Нагальною потребою для Української держави та суспільства, синтезувавши кращі громадянські, наукові, творчі, політичні, правові сили й ідеї, сформувати Стратегію гуманітарної політики, квінтесенцією якої має стати Українська національна ідея. У протилежному випадку доведеться пролонговувати й законсервовувати для українських реалій і перспективи попередню напівколоніальну політику у сферах культури, мови, освіти, церкви, інформації, суспільного виховання та інших державотворчих секторах. Тому нині вихідним положенням, яке не потребує доказів, є Праця по творенню двох сутнісних суспільних величин.

Стосовно освіти, як найбільш продуктивної сфери суспільного життя, де безперервно формується людський капітал, його якість, то найбільш точно й містко зазначений пріоритет був визначений на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (2001 р.), який схвалив Національну доктрину розвитку освіти. У розділі «Національний характер освіти і національне виховання» зазначалося, що «освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури Українського народу»... [8, 140]. Ця органічна складова освіти, без якої неможливо виховувати громадянина й патріота, попри всі модерністські течії, реформи, зміни політичних режимів, не може відкидатися на узбіччя суспільних процесів. Такий підхід не лише не суперечить, але й природно доповнює значущість і сприйнятність світової культури, загальнолюдських надбань в інтелектуальних, моральних, художньо-естетичних, екологічних, духовних вимірах. Але для будь-якої національної освіти, а, особливо, для української, яка зазнавала впродовж тривалого історичного періоду денационалізаційних утисків, подібний шлях без власного «Я» є згубним і контрпродуктивним. Ігнорування парадигми української національної

ідеї в змісті освіти унеможливить її роль і місце як визначального чинника політичної, соціальної, духовної життєдіяльності суспільства. Великою ілюзією, оманливим уявленням є намагання багатьох очільників, теоретиків і педагогічних практиків вибудовувати модель освіти поза ідеєю. *Idèa* (гр.) – образ, поняття, уявлення в академічному словнику української мови (2012 р.) серед багатьох означень трактується таким чином, що вона, передусім, відображає дійсність у свідомості конкретної людини, її ставлення до навколишнього світу, є основним істотним принципом світогляду й переконання [9, 396–397]. Український, як і кожен інший народ, має сприймати це поняття не в контексті «всесвітності», «вселюдськості», а, насамперед, крізь призму національних цінностей, власної культури. Світова педагогічна класика (Я. Коменський, А. Дістервег, К. Ушинський) вбачали розвиток Людини, Народу не інакше як з опертям на культуру, традицію власного народу. А ідея й принципи культуро- та природовідповідності, народності їхньої спадщини чітко увиразнюються в національних освітніх системах багатьох розвинених країн. Такий підхід видається логічним і закономірним, адже ідея живе не тільки в ідеалістичній філософії, але й у практичній політиці державотворення, оскільки слугувала для багатьох причиною, мотивацією, джерелом історичного розвитку, гарантом «довголіття» нації. Проте Україна, яка останні століття, не маючи державно-політичної самостійності, розділена між імперіями, а пізніше опинившись у складі найбільш тоталітарної держави сучасності – СРСР, була в значно більшій мірі позбавлена можливості культивувати власну ідею, «зробити себе» і своїми очима бачити світ. Цей шанс було отримано, передусім, у політично-правовому сенсі, з початку здобуття незалежності 1991 року. Тому впровадження української ідеї у свідомість, помисли нації відбувається вже в якісно інших умовах. Але її загальнонаціональна сприйнятність можлива лише на основі вихованості в громадянському й патріотичному дусі кількох поколінь, які усвідомлять цінності національної гідності, самоповаги, здолавши викривлену уяву про власну культуру, мову, історію, традицію, державу – Україну. Отже, для цього необхідна послідовна політика держави у сферах освіти, виховання, сім'ї та школи, інформації, бо звільнення від негативних етнічних почуттів другорядності й провінційності має відбуватися через найвищий статус офіційної підтримки. За таких передумов формуватиметься не тільки національна еліта – «передні» ряди суспільства, його самосвідомість, але й успішно

трансформуватиметься національна ідея згідно викликів і ризиків сучасного глобального світу. Більше ста років тому відомий просвітник і педагог С. Сірополко, аналізуючи «лихе становище українського народу», писав, що відповідь слід шукати в тому факті, що в Україні немає національної школи... [10, 4]. Реформуючи безперервно освіту, найважливішим завданням у цьому контексті є якісні зміни в її змісті. Важливо при цьому враховувати як правові, технологічні, інформаційні, структурні, кадрові аспекти й концепти, так і, особливо, культурологічні, етнонаціональні, громадянські, які займають чільні місця в зарубіжних освітньо-виховних системах. У свій час К. Ушинський, подорожуючи по Європі й вивчаючи там освітній досвід, так, дещо заздрісно, описував побачене: західній людині завжди властиві знання по свою вітчизну, людина західна, не тільки освічена, але й напівосвічена, завжди краще із своєю мовою, історією, географією, естетикою, політикою, фінансовим становищем, зі своєю батьківщиною. До тих пір, – писав він, – допоки ми не знаємо своєї батьківщини й допоки це знання не розповсюдиться серед народу, ми будемо бідними й невігласами [11, 333].

Висновки. Тому намагання реформувати, іноваційно осучаснити нинішню українську освіту не матимуть сенсу й результату, коли, по-перше, її зміст не опиратиметься на класичні педагогічні принципи культуро- та природовідповідності, народності, людиноцентризму. По-друге, ніколи, ні за яких обставин держава, громадянські інститути, освітні установи не повинні позбавляти суспільство і школу національного ґрунту, «українського народного духу» (М. Максимович, ректор Київського університету, вчений-просвітник). По-третє, українцям, обравши європейський шлях розвитку, формуючи нову культурно-освітню політику, слід добре засвоїти правило й норму європеїзму – неможливо вважати себе європейцями, не залишаючись при цьому німцями, французами, італійцями, поляками..., поцінуючи свою мову, національну культуру, історичну традицію. Щоб бути гідним громадянином світу, варто, насамперед, бути гідним українцем, достойним сином свого народу. По-четверте, особливої уваги з боку держави й суспільства потребує вдосконалення культурно-освітньої, інформаційної, правової політики для утвердження авторитету, зокрема й для національних меншин, української державної мови – найважливішого духовного, політичного, соціально-культурного чинника народу, пам'ятаючи сказане О. Потебнею, що мова не засіб позначення думки, а засіб її створення. По-п'яте, Україна мусить, передусім, виховати Вчителя, Педагога – гідну особистість із високою

культурою і самоповагою до свого «Я», свого народу, Батьківщини, який би став загальновизнаним повчальним прикладом для наслідування й тоді б, нарешті, запрацював великий педагогічний принцип.

Пам'ятаймо апостольське слово, – писав П. Куліш, – «Духа не угашайте». Не гасімо його самі в собі, тоді ніхто його не вгасить... [12].

ЛІТЕРАТУРА

1. Дейвіс Норман. Європа: Історія / Норман Дейвіс ; пер. з англ. П. Ткачук, О. Коваленко. – К. : Вид. С. Павличко «Основи», 2006. – С. 1153.
2. Симоненко В. А. Повернення / В. А. Симоненко // Твори : У 2-х томах. – Т. 1. – Черкаси : Брама-Україна, 2004. – С. 211.
3. Монтень М. Опыты. Изб. эссе/ Мишель Монтень. – М. : Эксмо, 2008. – С. 434.
4. Коменський Я. А. 17правил виховання [Електронний ресурс] / Я. А. Коменський. – Режим доступу : <http://www.pravmir.ru/yan-amos-komenskij-17-pravil-uspeshnogo-vospitaniya>.
5. Український педагогічний енциклопедичний словник. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – С. 340.
6. Українська афористика. – К. : Просвіта, 2001. – С. 107.
7. Шевченко Т. Г. «Колись, дурною головою» / Т. Г. Шевченко // Кобзар. – К. : Вид. центр «Просвіта». – С.604.
8. II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К., 2002. – С. 140.
9. Словник української мови. – К. : «Просвіта», 2012. – С. 396–397.
10. Сірополко С. Школа і книжка / С. Сірополко // «Світло». – Вид. «Укр. учитель». – 1910 р. – Кн. четверта. – С. 4.
11. Ушинський К. Д. Из отчета о командировке за границу / К. Д. Ушинский // Изб. пед. соч. – Учпедгиз, 1945. – С. 333.
12. Куліш П. Зазивний лист до української інтелігенції (Худ. поезія) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukrlife.org/main/evshan/kulish.htm>

РЕЗЮМЕ

Филипчук Г. Г. Духовное и нациокультурное в содержании образования.

В статье рассматриваются проблемы и задачи относительно приоритетов культурно-образовательного развития общества в контексте современных реалий Украины. Анализируются подходы, направления, модели образовательной политики в соответствии зарубежного и отечественного опыта, акцентируя внимание на приоритетном внедрении педагогических принципов культурно,- природосообразности, народности. Освещается значимость украинской национальной идеи, ценностей культуры, государственного языка, искусства, истории, традиции, отечественного духовного наследия для совершенствования содержания образования, гражданского воспитания. Актуализируется согласно нынешних условий место и роль украинского педагога в системе общественного воспитания, важность для духовного, морально-этического и гражданского роста личности современных примеров поведенческих норм и поступков для подражания.

Ключевые слова: *Дух, идея, гражданское общество, свобода, язык, национальное образование, государство, европеизм, человекоцентризм, природосоответствие, культуросоответствие, Украина, ценности.*

SUMMARY

Filipchuk G. Spiritual and natio-cultural in the educational content.

The article considers the challenges on the priorities of cultural and educational development of the society in the context of current realities of Ukraine. The approaches, trends, models of education policy under foreign and domestic experience, focusing on priority implementation of pedagogical principles of culture and nature-compliance, nationality are analyzed.

In the world community awareness and understanding of the importance of democratic and civic education, providing all of the complex political civil liberties, social and economic rights are formed. The governments, state tried to avoid threats to social apathy, aggression, historical fatalism and social cataclysms, recognizing that the presence of modernized institutions making the most democratic laws and Acts cannot guarantee harmonization of public relations.

The article highlights the importance of Ukrainian national idea, values, culture, state language, art, history, traditions, national spiritual heritage to improve the content of education, civic education.

The efforts to reform and modernize the current Ukrainian education will have meaning and outcome when firstly, its content does not abide in classical pedagogical principles culture and nature-compliance. Secondly, under any circumstances, the state, the civil institutions, the educational institutions should not deprive society and national school ground. Thirdly, Ukrainian selecting European way of forming new cultural and educational policies should learn the rules and regulations of Europeanism. To be worthy citizen of the world, it is necessary first of all to be worthy of Ukrainian, worthy son of its people. Fourth, the special attention of the state and society needs improving cultural and educational, informational, Legal Policy for approval authority, in particular for national minority of the Ukrainian state language. Fifth, Ukraine should educate a teacher-educator – a decent person of high culture and self-respect to his «I», its people, homeland.

The place and role of the teacher in the Ukrainian system of public education, the importance of spiritual, moral, ethical and civic stature of the individual examples of modern behavioral norms and actions to follow are updated in accordance with current conditions.

Key words: *the spirit, the idea of civil society, freedom, national community, state, Europeanism, human-centrism, culture and nature-compliance, Ukraine, values.*

УДК 7.071.4:331.5:316.42(438)«313»

Mirosław Kisiel, Kamil Wilk

Uniwersytet Śląski w Katowicach
(Polska)

Мірослав Кісєль, Каміль Вільк

Шльонський університет в Катовицях
(Польща)

**RYNEK PRACY NAUCZYCIELA EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ
W SYTUACJI ZMIANY SPOŁECZNEJ W POLSCE –
PERSPEKTYWY I BARIERY**

**РИНОК ПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН В
УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН У ПОЛЬЩІ:
ПЕРСПЕКТИВИ ТА БАР'ЄРИ**

У роботі репрезентуються перспективи та бар'єри, з якими в умовах соціальних і культурних змін стикаються на ринку праці вчителі мистецьких дисциплін у Польщі. Визначаються цілі й особливості відбору змісту мистецької освіти; аналізується стан підготовки студентів до виконання виховних функцій у своїй майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: ринок праці, учитель мистецьких дисциплін, Польща, мистецька освіта, музика.

Współczesna rzeczywistość edukacyjna w Polsce jest rezultatem zarówno wielu przemian społeczno-kulturowych, jak również przeobrażeń zachodzących bezpośrednio w środowisku oświatowym. Sytuacja ta wymusza konieczność stałego monitoringu profilu kształcenia przyszłych nauczycieli i wychowawców przedszkoli, szkół oraz placówek kulturalno-oświatowych i oświatowo-wychowawczych. Dokonujące się zmiany inspirować pedagogów – pracowników nauki do refleksji nad wytyczonymi celami i doborem treści kształcenia oraz analizą stanu przygotowania studentów do podjęcia funkcji nauczyciela – wychowawcy. Priorytety zmian wskazują na potrzebę stworzenia w edukacji takich sytuacji aksjologicznych, które będą pomocne studiującej młodzieży w rozpoznawaniu, akceptowaniu i przeżywaniu przyswojonych treści, a które tym samym będą mogły przełożyć się na sukces w pracy zawodowej. Znalezienie pracy, stanowiącej nie tylko podstawę materialnego zabezpieczenia bytu

jednostce, lecz także mogącej stać się źródłem głębokiej satysfakcji osobistej, płynącej ze świadomości, iż jest ona potrzebna i ważna dla społeczeństwa, stanowi w obecnych czasach wyzwanie dla absolwentów większości kierunków studiów akademickich. Jednym z zadań uczelni prowadzących kształcenie przygotowujące młodzież akademicką do wykonywania zawodu nauczyciela edukacji muzycznej jest monitorowanie kariery absolwentów oraz sondaż oczekiwań środowiska oświatowego i wychowawczego względem zapotrzebowania na wykwalifikowaną kadrę pedagogiczno-artystyczną.

W niniejszej pracy zaprezentowane zostały rozważania ukazujące perspektywy i bariery, jakie ujawnia rynek pracy dla absolwentów edukacji artystycznej i nauczycieli edukacji muzycznej w Polsce w sytuacji zmiany społecznej i kulturowej.

Wartość muzyki w edukacji i wychowaniu

Wartości posiadają siłę sprawczą – między innymi przez fakt, że pobudzają człowieka do działania i czynienia zmian w sobie i w najbliższym otoczeniu [1]. Postrzegane przez niego wartości w muzyce to świadome przyjmowanie i analizowanie własnych sądów i wyobrażeń, spostrzeganie cech i wartości niezbędnych do tworzenia nowych pojęć, a także do nabywania umiejętności klasyfikowania i dokonywania indywidualnych wyborów. Muzyka stanowi ogólnodostępne dobro, dlatego istotnym kryterium w wyborze jej wartości staje się indywidualna decyzja jednostki.

Muzyka jest sztuką, która stanowi przejaw artystycznej działalności człowieka, podobnie jak malarstwo, rzeźba, literatura czy taniec. Aktywność artystyczna jest jedną z licznych form działalności społecznej. Człowiek tworzy muzykę, aby dać w niej wyraz swoim przeżyciom, które powstają zależnie od określonej rzeczywistości społecznej z myślą o przekazaniu jej innym ludziom. Społecznym zjawiskiem jest zarówno twórczość, jak i odtwórczość, czyli wykonawstwo oraz odbiór muzyki. Upodobania – zróżnicowane w każdym społeczeństwie, zmienne historycznie, specyficzne dla różnych grup etnicznych i narodowych – są również zjawiskiem społecznym, jak i sama muzyka, która je wywołuje. Oba zjawiska: muzyka i odbiorczość muzyczna, wzajemnie od siebie zależą i na siebie wpływają. Muzyka wytwarza upodobania i potrzebę słuchania muzyki, natomiast odbiorcza aktywność implikuje zapotrzebowanie na muzykę [2].

Muzyka jest głęboko związana z życiem człowieka. Pełni istotną funkcję wychowawczą, która polega z jednej strony na rozwijaniu zdolności twórczych, korzystnych cech charakteru i życiowej zaradności, z drugiej - na zapewnieniu dzieciom, młodzieży i dorosłym pożytecznej aktywności odprężeniowej i rekreacyjnej. Powszechnie wiadomo, że obecność sztuki w życiu człowieka

czyni go bardziej szczęśliwym, twórczym i otwartym na wyzwania. Naczelnym celem wychowania przez sztukę jest przygotowanie jednostki do koegzystencji w społeczeństwie, do ciągłego udziału w życiu mitycznym, kulturalnym wpływa na umiejętność sprostania wyzwaniu współczesnej cywilizacji [3]. Upodobania – w każdym społeczeństwie zróżnicowane i historycznie zmienne, specyficzne dla różnych grup etnicznych i narodowych, są – jak już pisano – również zjawiskiem społecznym, podobnie jak wywołująca je muzyka, tak więc muzyka oraz muzyczna odbiorczość wpływają na siebie, wzajemnie się warunkując.

Muzyka jest również głęboko związana z życiem młodego człowieka. Pełni istotną funkcję wychowawczą, która polega z jednej strony na rozwijaniu zdolności twórczych, korzystnych cech charakteru i życiowej zaradności, z drugiej – na zapewnieniu dzieciom i młodzieży pożytecznej aktywności odprężeniowej i rekreacyjnej. Powszechnie wiadomo, że obecność sztuki w życiu człowieka czyni go bardziej szczęśliwym, twórczym i otwartym na wyzwania. Naczelnym celem wychowania przez sztukę jest przygotowanie jednostki do życia w społeczeństwie, do ciągłego udziału w życiu mitycznym, kulturalnym, do sprostania wyzwaniom współczesnej cywilizacji [4].

Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej w szkole wyższej

Rzeczywistość edukacyjna stanowi wypadkową wielu przemian zachodzących w otoczeniu społeczno-kulturowym szkoły wyższej, jak i w niej samej. Zjawiska te wymuszają konieczność stałego oglądu profilu kształcenia studentów kierunków muzycznych oraz modelu sylwetki absolwenta. Dokonujące się zmiany zmuszają pedagogów akademickich do namysłu nad analizą stanu przygotowania studentów do pełnienia funkcji artystycznych i zawodowych jako kanonu ich niezbędnych kompetencji [5].

Edukację artystyczną w zakresie sztuki muzycznej w Polsce prowadzą liczne ośrodki akademickie. Wśród nich wiodącą rolę odgrywają: Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego we Wrocławiu, Akademia Muzyczna w Krakowie, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Akademia Muzyczna im. F. Nowowiejskiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Zielonogórski, Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi, Uniwersytet Muzyczny im. F. Chopina w Warszawie, Uniwersytet Rzeszowski, Akademia Pomorska w Słupsku, Akademia Muzyczna im. S. Moniuszki w Gdańsku, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet J. Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie oraz Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu [6].

Na ww. uczelniach kandydat może studiować zarówno w trybie stacjonarnym, jak i niestacjonarnym. Studia są dwustopniowe – po ukończeniu

stopnia pierwszego uzyskuje się tytuł licencjata, po ukończeniu stopnia drugiego – tytuł magistra. Przedmioty na tym kierunku studiów sprofilowane są głównie na słuchanie, interpretowanie i opisywanie – najczęściej za pomocą zapisu nutowego – wybranych pozycji muzycznych. Studenci poznają m.in. historię muzyki, zgłębiają tajniki gry na fortepianie i instrumentach szkolnych oraz doskonalą się w czytaniu partytur. Co ciekawe, studenci tego kierunku uczą się także, jak promować dobrą kulturę muzyczną. Tak więc absolwent może posiadać nie tylko umiejętność odbioru i interpretacji utworów muzycznych, ale też i podstawową umiejętność gry na wielu znanych i wykorzystywanych w edukacji instrumentach muzycznych. Wśród możliwych do wyboru specjalności są na przykład: muzykoterapia, rytmika, edukacja muzyczna i dyrygentura chóralna. Po ukończeniu studiów na kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej absolwent może podjąć pracę przede wszystkim jako nauczyciel muzyki w szkołach, ewentualnie zostać animatorem kultury muzycznej czy menedżerem zespołów wokalnych i instrumentalnych. Kultura muzyczna jest w naszym kraju szeroko upowszechniona, stąd też dobrych specjalistów w tym zakresie poszukuje się w wielu sektorach branży muzycznej.

Sylwetka absolwenta kierunku pedagogiczno-artystycznego

Absolwent posiadający wykształcenie będące w efekcie finalnym rezultatem procesu kształcenia i samokształcenia, obejmującym pewien zasób zdobytej wiedzy pozwalający na branie udziału w życiu społecznym i wykonywanie określonego zawodu, może być obecnie postrzegany jako swego rodzaju «produkt» procesu edukacji, a (...) *powstały w wyniku świadczenia usługi edukacyjnej*. Produkt ten, rozumiany tu jako człowiek posiadający wykształcenie, stanowi kompilację różnych wartości i cech, które pozyskuje potencjalny pracodawca z tytułu współpracy z absolwentem [7]. Wszystkie te wartości i cechy oraz kompetencje nabyte w toku studiów składają się na obraz absolwenta.

W punkcie niniejszej pracy przedstawiony został obraz absolwenta Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie kończącego kierunek edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej.

Wydział Artystyczny Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie kształci obecnie studentów w ramach studiów I oraz II stopnia (stacjonarnych i niestacjonarnych) na następujących kierunkach: edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej, edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych oraz grafika [8]. Zgodnie z opracowanymi przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego standardami kształcenia dla kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej [9] program nauczania – oprócz przedmiotów wspólnych dla wszystkich kierunków humanistycznych – obejmuje specjalistyczne przedmioty

ogólnomuzyczne teoretyczne i praktyczne, przedmioty związane z kulturą, sztuką, promocją i marketingiem sztuki oraz działaniami interdyscyplinarnymi, atakże przedmioty pedagogiczne i metodyczne. Pozostałe, kierunkowe przedmioty realizowane są w związku z szerokim wachlarzem specjalizacji takich, jak: terapia muzyczna w działaniach pedagogicznych, zespoły instrumentalne, muzyka rozrywkowa, muzyka liturgiczna oraz prowadzenie zespołów muzycznych.

Ukończenie studiów I stopnia zwieńczone jest uzyskaniem tytułu licencjata i uprawnia do wykonywania pracy w ramach jednej z powyższych specjalności oraz nadaje pełne kwalifikacje pedagogiczne w zakresie edukacji i animacji muzycznej, co umożliwia podejmowanie zatrudnienia w charakterze nauczyciela muzyki na wszystkich poziomach szkolnictwa ogólnokształcącego. Absolwent może pracować także w licznych instytucjach zajmujących się szeroko pojętą animacją życia muzycznego, a także w specjalistycznych placówkach prowadzących terapię muzyczną.

Kończąc studia II stopnia, absolwent otrzymuje tytuł magistra uzyskując kwalifikacje w ramach wybranej specjalności oraz kwalifikacje artysty-muzyka i nauczyciela w zakresie edukacji i animacji muzycznej. Otrzymując pełne kwalifikacje pedagogiczne, może uczyć na wszystkich poziomach szkolnictwa ogólnokształcącego oraz pracować w szeroko rozumianych instytucjach kultury, prowadzić zespoły muzyczne oraz świadczyć działalność terapeutyczną w zakresie muzyki [10]. Absolwenci chcący poszerzyć swoje kwalifikacje mogą podjąć dalszą naukę na studiach podyplomowych. W nawiązaniu jednak do opisywanej wcześniej sytuacji na rynku pracy warto wskazać, że dla chcących utrzymać się w kręgu pracowników oświaty najbardziej warte zainteresowania są studia podyplomowe związane z pedagogiką przedszkolną, wczesnoszkolną, specjalną, czy też nadające uprawnienia do nauczania drugiego przedmiotu (np. języka obcego) [11].

Podsumowując powyższe informacje należy stwierdzić, że postulowany przez Uniwersytet Śląski model absolwenta kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej powinien charakteryzować się pełnym zestawem kompetencji zawodowych nauczyciela, które to można zdefiniować jako połączenie wiedzy z zakresu danej dziedziny i umiejętności praktycznego z niej korzystania w połączeniu z posiadaniem stosownych uprawnień formalnych. W skład tychże uprawnień wchodzi: kompetencje prakseologiczne (umiejętność skutecznego diagnozowania, planowania i organizacji działań oraz kontrolowania i właściwego oceniania wyników kształcenia), kompetencje komunikacyjne (wyrażające się w umiejętności skutecznego i poprawnego operowania językiem w sytuacjach edukacyjnych), kompetencje współdziałania

(polegajace na efektywnych i sprawnych dzialaniach prospoecznych i integracyjnych), kompetencje kreatywne (czyli umiejetnosć podejmowania niestandardowych dzialań twórczych), kompetencje informatyczne (polegajace na efektywnym wykorzystywaniu nowoczesnych srodków dostępu do zasobów informacji), a takze kompetencje moralne (wyrazajace sie w umiejetnosci glębokiej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu) [12].

Absolwent spełniajacy powyzsze warunki, przy zachowaniu przez sztuke muzyczna poczesnego miejsca w hierarchii przedmiotów, powinien móc liczyc na zdobycie pracy zgodnie z otrzymanym wyksztalceniem oraz zainteresowaniami szczególowymi, niejednokrotnie pogłębionymi przez wybór odpowiedniej dla siebie specjalizacji lub kierunku studiów podyplomowych. Jak jednak pisano na poczatku tego artykulu, codzienne realia poszukiwania oraz utrzymania zatrudnienia w tym zawodzie nie należą do szczególnie optymistycznych.

Rynek pracy nauczyciela muzyki – progi i bariery

Młody czlowiek podejmujacy decyzje o dalszym ksztalceniu w konkretnym kierunku (...) *ma nadzieje zrealizowac okreslone cele, ktore takim wyborom przyswiecaja*. Wyniki badań przeprowadzonych wśród wybranej grupy studentów pokazuja, ze u podstaw decyzji o wyborze kierunku studiów najczesciej znajdowala sie chęć podniesienia własnych kwalifikacji oraz zwiększenie prawdopodobienstwa uzyskania szansy na ciekawa prace w przyszlosci [13]. Jednak absolwenci kierunków pedagogiczno-artystycznych znajduja sie w sytuacji wyjątkowej. Specjalnosci te wymagaja od osób konczacych je szczególnych predyspozycji, uzdolnień (rozumianych jako «swoisty układ zdolnosci warunkujacych ponadprzecietny poziom wykonywania jakiegoś rodzaju dzialalnosci»), ktoredozwieńczeniaokresu ksztalcenia stosownym dyplomem musialy byc wcześniejsz rozwijane i doskonalone przez dlugie lata nauki, prowadzonej najczesciej równolegle do odpowiednich szczebli koniecznego wyksztalcenia ogólnego. O szczególnej roli odpowiednich umiejetnosci nauczyciela muzyki w pocztkowym okresie nauczania pisze wielu autorów, jak np.: M. Przychodzińska, B. Podolska, K. Lewandowska czy R. Ławrowska, W. Jankowski, E. Rogalski czy M. Niziurski. W związku z koniecznoscia poniesienia tak duzych nakladów pracy własnej w celu uzyskania upragnionych kwalifikacji wydaje sie, ze podejmowanie zatrudnienia poza branżą z przyczyn wyłacznie ekonomicznych – choc w niektózych sytuacjach zyciowych bywa to konieczne – nie jest jednak docelowo satysfakcjonujaca alternatywa dla mlodych absolwentów wydzialów pedagogiczno-artystycznych. Z drugiej strony, aby satysfakcja z wykonywanej pracy byla pełna, nie sposób nie brac pod uwage czynników ekonomicznych, te zaś z kolei – jeśli porównac silę nabywczą pieniadza

z możliwościami zarobkowymi nauczyciela zatrudnionego na podstawie umowy o pracę oraz realia długotrwałej drogi awansu zawodowego i fakt, że poruszamy tu problem ludzi przeważnie młodych, zaczynających dopiero swoje życie zawodowe i osobiste, a w związku z tym charakteryzujących się zwiększonymi potrzebami ekonomicznymi – nie rysują się na dzień dzisiejszy w szczególnie optymistycznych barwach. Rekordowo niska liczba godzin przewidzianych na lekcje przedmiotów artystycznych w szkolnictwie ogólnym szczebla podstawowego i gimnazjalnego w zestawieniu z niedawnym (reforma systemu oświaty w 1999 roku) [14], wysoce nieszczęśliwym pomysłem połączenia plastyki z muzyką w jeden blok tematyczny (co gorsze, niejednokrotnie realizowany przez tego samego nauczyciela – specjalistę w swojej dziedzinie, zobligowanego niejako przez konieczność zachowania dotychczasowego pensum), przyczyniła się do marginalizacji znaczenia zarówno wychowania muzycznego, jak i plastycznego najpierw w szkołach, a następnie w powszechnej świadomości społecznej. W tym miejscu warto odnotować, że reforma ta i jej skutki dla wychowania muzycznego w ogólności oraz jej wpływ na pozycję nauczyciela tego przedmiotu została jednoznacznie negatywnie oceniona przez nauczycieli województwa mazowieckiego, o czym piszą A. Białkowski i M. Grusiewicz [15]. Podobne stanowisko zajmuje większość pedagogów muzycznych w kraju.

Jak zauważa R. Ławrowska, wczesną edukację muzyczną w szkolnictwie ogólnym można postrzegać jako zagrożoną przez nadrzędność edukacji zintegrowanej. Zwraca ona również uwagę na niedostateczną motywację nauczycieli, jak też i niekiedy ich złe przygotowanie, które ma miejsce najczęściej w przypadku «wymuszonej» dwukierunkowości (np. muzyk-plastyk i plastyk-muzyk) [16]. Niezaprzeczalnym faktem jest znaczenie należytego opanowania przez dziecko podstawowych umiejętności muzycznych jako czynnika warunkującego powodzenie integracji muzyki z innymi dziedzinami sztuki, a także obszarami edukacji. Jeśli w wielu szkołach podstawowych kontakt z muzyką rozpoczyna się dopiero w klasie czwartej, a kończy w piątej, to w przypadku zbyt wczesnego połączenia jej z plastyką integracja taka traci rację bytu [17].

Analizując sytuację absolwenta kierunku pedagogiczno-artystycznego na aktualnym rynku pracy celowo pominięto możliwość uzyskania przez niego zatrudnienia w szkole artystycznej lub specjalnej oraz w szkolnictwie wyższym, gdyż – z uwagi na stosunkowo niedużą liczbę takich placówek – dotyczy to relatywnie niedużego procentu osób kończących takie studia. W dalszej części pracy skoncentrowano się na dalszym opisie perspektyw zawodowych absolwentów wydziałów artystyczno-pedagogicznych w szkolnictwie powszechnym oraz na wariancie zakładającym uprawianie tzw. wolnego zawodu.

Pojęcie «wolny zawód», nieposiadające w naszym kraju identyfikującego go wyczerpująco definicji normatywnej, a polegające na każdorazowym określeniu przez ustawodawcę pewnych zawodów jako «wolne» na użytek określonych przepisów, rozumiane jest tu w znaczeniu pozarolniczej działalności gospodarczej wykonywanej (...) *osobiście przez (...) nauczycieli w zakresie świadczenia usług edukacyjnych polegających na udzielaniu lekcji na godziny, jeśli działalność ta nie jest wykonywana na rzecz osób prawnych oraz jednostek organizacyjnych nieposiadających osobowości prawnej albo na rzecz osób fizycznych dla potrzeb prowadzonej przez nie pozarolniczej działalności gospodarczej, z tym że za osobiste wykonywanie wolnego zawodu uważa się wykonywanie działalności bez zatrudniania na podstawie umów o pracę, umów zlecenia, umów o dzieło oraz innych umów o podobnym charakterze osób, które wykonują czynności związane z istotą danego zawodu*» oraz jako «*pozarolniczą działalność gospodarczą w rozumieniu ustawy o podatku dochodowym*» [18].

Dokonując podziału zatrudnienia ze względu na jego podstawę prawną, pedagog artystyczny może w obecnych realiach wykonywać swój zawód pracując jako:

- nauczyciel – w tym przypadku wychowania muzycznego czy edukacji muzycznej – w publicznym szkolnictwie powszechnym szczebla podstawowego, gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego, w niektórych szkołach niepublicznych oraz instruktor zajęć umuzykalniających, wszelkiego rodzaju zespołów muzycznych i innych zajęć artystycznych organizowanych wokół gminnych i miejskich ośrodków kultury (niejednokrotnie łącząc funkcję animatora kulturalnego na skalę lokalną) – w oparciu o zasady ustalone w Karcie Nauczyciela [19];
- nauczyciel wychowania muzycznego – edukacji muzycznej, w niektórych szkołach niepublicznych szczebla podstawowego, gimnazjalnego i licealnego, a także instruktor zajęć umuzykalniających i innych podobnych – zatrudnienie oparte o ogólne zasady regulowane Kodeksem Pracy z wyłączeniem Karty Nauczyciela; także jako ww. instruktor zatrudniony na ww. zasadach przez zewnętrzną jednostkę prowadzącą działalność gospodarczą – np. firmę edukacyjną;
- prowadząc samodzielną działalność gospodarczą – świadcząc usługi edukacyjne zgodnie ze swoimi kwalifikacjami, czego najprostszą formą jest właśnie jednoosobowa firma edukacyjna [20]; w ramach samodzielnej działalności gospodarczej możliwa jest też własna twórcza i odtwórcza działalność artystyczna, organizacja i obsługa imprez kulturalnych itp.

Niestety, na szczęblu wychowania przedszkolnego pedagog artystyczny często nie ma możliwości podjęcia pracy jako nauczyciel muzyki czy też instruktor zajęć rytmicznych (albo innych zbliżonych) na zasadach określonych w *Karcie Nauczyciela* [21]. Zwykle jest to spowodowane brakiem takich stanowisk. Przedszkola publiczne finansowane są przez samorządy lokalne, które nie otrzymują subwencji oświatowej, najczęściej więc jednostka samorządowa nie jest zainteresowana ponoszeniem dodatkowych kosztów związanych z poszerzeniem oferty edukacyjnej prowadzonych przez siebie placówek. Jest to o tyle dziwne, że znaczenia muzyki i związanych z nią form ekspresji takich, jak śpiew, ruch czy gra na instrumentach na tym najbardziej podstawowym poziomie edukacji nikt nie kwestionuje [22]. Wprawdzie ostatnio – na skutek powszechnego braku możliwości organizowania zajęć pozabudżetowych na terenie publicznych przedszkoli w czasie przewidzianym na realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego (co jest rezultatem społecznego dyskursu na temat zapobiegania tzw. segregacji – w tym przypadku ze względu na status materialny), niektóre miasta przeznaczają pewne środki na zatrudnienie zewnętrznych specjalistów (głównie pedagogów muzycznych oraz lingwistów), oferując zatrudnienie na warunkach zawartych w *Karcie Nauczyciela*. Wymiar tych działań jest na tyle niski, że stawia pod mocnym znakiem zapytania ekonomiczną rentowność podejmowania takiej pracy. Przykładowo: przedszkole czterooddziałowe może zatrudnić nauczyciela muzyki w wymiarze jednej godziny i czterdziestu pięciu minut tygodniowo, co powoduje brak satysfakcji materialnej oraz istotny dyskomfort związany z koniecznością częstego przemieszczania się między placówkami. Efekty takiego działania widoczne są w Katowicach m.in. w postaci trudności, na jakie napotyka placówki, w znalezieniu osoby chętnej do prowadzenia takich zajęć w tej formie. Skutkiem omawianego rozwiązania bywa więc niejednokrotnie brak realizacji pewnych zajęć, prowadzenie których – dotychczas – zlecano zazwyczaj zewnętrznemu specjalistcie pracującemu na zasadach samodzielnej działalności gospodarczej. Opisywane tu swego rodzaju wyrugowanie specjalistycznych podmiotów zewnętrznych z procesu dydaktycznego w przedszkolu znacznie zawężyło możliwości rozwoju zawodowego wielu specjalistów w ogóle, a pedagogów muzycznych w szczególności, gdyż należy zauważyć, że mają oni zazwyczaj większe problemy ze znalezieniem zatrudnienia niż np. lingwiści – wydaje się bowiem, iż nasze społeczeństwo wyżej ceni sobie znajomość języków obcych niż edukację artystyczną.

Jak widać na powyższym przykładzie, nauczyciel muzyki w dobie przemian napotyka na wiele trudności. Często nie mając oparcia w swoim

środowisku, skazany jest na «tułaczkę», łącząc etat w kilku szkołach lub innych placówkach. Niejednokrotnie dodatkowym utrudnieniem jest warsztat pracy, gdyż brak jest odpowiedniego pomieszczenia, czy też jego właściwego wyposażenia. Sytuacja taka wraz z liczbą godzin przeznaczoną na wychowanie muzyczne stanowi smutny dowód marginalnego traktowania treści muzycznych w hierarchii rodzimej edukacji. Z odtwarzaczem CD w ręku, z kilkoma płytami, czasami z jakąś planszą lub niewielkim instrumentem melodycznym nauczyciel przechodzi z klasy do klasy, by przeprowadzić jedną lekcję muzyki tygodniowo w każdym oddziale wiekowym. Dbając o odpowiedni poziom nauczania nauczyciel nieustannie samodzielnie wzbogaca daleko odbiegający od standardów unijnych, a czasem wręcz od wymagań stawianych przez zdrowy rozsądek warsztat pracy, pokonuje przeszkody i udowadnia – także i sobie – że muzyka «kojąco działa na duszę» i «łagodzi obyczaje». W gąszczu piętrzących się trudności różnorodnej natury (najczęściej jednak formalnej, materialnej czy wręcz mentalnej) zdobyte w toku studiów umiejętności zawodowe często nie wystarczają. Usiłuje zatem samodzielnie zdobywać wiedzę i modyfikować ją, bezustannie dostosowując do ciągle zmieniających się warunków, by móc utrzymać się na poziomie wymaganych standardów pracy. Bywa, że nauczycielowi muzyki trudno jest odnaleźć się w podlegającej przemianom rzeczywistości i sprostać wymaganiom edukacyjnym. W świecie rosnącej powszechności komputerów i ogólnodostępnej wiedzy musi on podejmować kolejne wyzwania, by nie pozostać w tyle [23].

W ciągu ostatnich kilku lat w szkolnictwie obserwuje się tendencję do przekwalifikowywania się nauczycieli muzyki spowodowane kryzysem zatrudnienia. W zależności od potrzeb danej placówki, wielu nauczycieli podjęło studia podyplomowe, by móc uczyć również innych przedmiotów, a tym samym uchronić się przed obniżeniem pensum godzin lub zwolnieniem. Z roku na rok, w wyniku mniejszej liczby uczniów, wielu nauczycieli pracuje ucząc kilku przedmiotów np. plastyki, techniki czy informatyki, języka obcego, lub też uczy samej muzyki w jednej lub kilku szkołach, gromadząc w ten sposób godziny na jeden etat. Bardzo rzadkim zjawiskiem jest nauczyciel edukacji muzycznej zatrudniony tylko w jednej placówce w pełnym wymiarze godzin dydaktycznych. Poprzez zdobywanie kolejnych kwalifikacji nauczyciel muzyki «wędruje» zatem po różnych poziomach edukacji, nie zawsze czyniąc to z przekonaniem, częściej – pod presją [24]. Sytuacja taka zdecydowanie nie sprzyja poczuciu stabilizacji zawodowej.

W polskiej szkole coraz częściej pojawiają się i z powodzeniem są realizowane innowacyjne koncepcje wychowania muzycznego, będące

alternatywną propozycją w edukacji dzieci. Obecna rzeczywistość edukacyjna związana z koncepcją kształcenia zintegrowanego i blokowego skłania się do metod, które nie tylko zapewnią młodym odbiorcom właściwy kontakt z muzyką artystyczną, ale również określają ich postawę wobec edukacji. W ten sposób głównymi czynnikami nowoczesnego kierunku rozwoju w procesie kształcenia muzycznego stały się twórczość i osobowość dziecka. Do nich można zaliczyć projekty tj.: *Śpiewające klasy*, *Cała Polska śpiewa*, *Klucz do muzyki*, *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, *Projekt wielokulturowy Mus-e®* Yehudi Menuhina, *Aktywne słuchanie muzyki* Batti Strauss, *Ad libitum - improwizacja jako element edukacji kulturalnej*, *Pedagogika zabawy*, *Wielobarwne przestrzenie muzyki*, *Rytmika i plastyka ruchu* oraz *Uczę się z Mozartem*, *Muzykoterapia dziecięca*, *Scholacantorum*, a także *Folklor muzyczny* [25]. Praktyczne możliwości ich zastosowania uwarunkowane są z jednej strony zapotrzebowaniem środowiska na tego typu działanie, z drugiej poziomem przygotowania kadry pedagogiczno-artystycznej.

Podsumowanie

Zarysowane powyżej problemy nie wpływają pozytywnie na ogólnospołeczny wizerunek nauczyciela przedmiotu artystycznego, co w połączeniu z dużymi trudnościami ze znalezieniem pracy, jak i nie zawsze satysfakcjonującymi, charakterystycznymi dla sfery budżetowej zarobkami dodatkowo i znacząco obniża atrakcyjność tego zawodu. Wysokie wymagania formalne w połączeniu z bardzo niskim zapotrzebowaniem, wyrażającym się w minimalnej ilości godzin dydaktycznych przewidzianych na realizację treści muzycznych w szkołach, wyrugowaniu zewnętrznych podmiotów specjalistycznych z procesu dydaktycznego w przedszkolach publicznych oraz zastąpieniu ich znikomymi częściami etatu – wszystko to przy jednoczesnym więcej niż skromnym na ogół wyposażeniu pracowni muzycznej czy sali do zajęć – składa się na rodzimą rzeczywistość edukacyjną, będącą udziałem wykwalifikowanej kadry pedagogów, którzy – choć nie tylko nie ustępują w niczym nauczycielom pozostałych przedmiotów, tobywa, iż zaangażowali we własne wykształcenie znacznie więcej sił i środków – muszą jednak czuć się w stosunku do reszty grona pedagogicznego nauczycielami drugiej – lub kolejnej – kategorii.

Zasygnalizowane problemy implikują nowe rozwiązania w zakresie kształcenia pedagogiczno-artystycznego młodzieży akademickiej, jak również dookreślenia charakterystyki sylwetki absolwenta, który posiadać winien rozległe uprawnienia pozwalające mu na zaistnienie w nowej rzeczywistości oświatowej. Istotnym problemem jest tu jednak również pozycja kształcenia muzycznego

dzieci i młodzieży w placówkach oświatowych typu przedszkola i szkoły, jak również pozaszkolnych typu wychowawczego i społeczno-kulturalnego, bez zmiany której trudno optymistycznie patrzeć w przyszłość.

LITERATURA

1. Denek K. Wartości i cele edukacji szkolnej / K. Denek. – Poznań – Toruń, 1994.

2. Lissa Z. Zarys nauki o muzyce / Z. Lissa. – Kraków : Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1987. – S. 7–8.

3. Danel-Bobrzyk K. Muzyka we wszechstronnym wychowaniu dziecka / K. Danel-Bobrzyk // Muzyka w edukacji i wychowaniu / red. H. Danel-Bobrzyk. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999. – S. 9–10.

4. Kisiel M. Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki / M. Kisiel. – Dąbrowa Górnicza : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, 2008.

5. Uchyła-Zroski J. Wartości w muzyce. Wartości kształcące i kształtowanie u studentów w toku edukacji szkoły wyższej / J. Uchyła-Zroski. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009.

6. Studia edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.matura6.pl>.

7. Dacko-Pikiewicz Z. Absolwenci wyższych uczelni na rynku pracy Unii Europejskiej (międzynarodowe badania porównawcze) / Z. Dacko-Pikiewicz, K. Szczepańska-Woszczyna. – Dąbrowa Górnicza : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, 2007. – S. 9, 16–17.

8. Uniwersytet Śląski [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kandydat.us.edu.pl>.

9. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nauka.gov.pl>.

10. Instytut Muzyki w Cieszynie [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.instytutmuzyki.us.edu.pl>.

11. Uniwersytet Śląski [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kandydat.us.edu.pl/studia-podyplomowe>.

12. Janiszewska K. Postulowany i rzeczywisty model absolwenta studiów pedagogicznych / K. Janiszewska // Lider 175. – 2005. – № 9. – S. 2–4.

13. Dacko-Pikiewicz Z. Absolwenci wyższych uczelni na rynku pracy Unii Europejskiej (międzynarodowe badania porównawcze) / Z. Dacko-Pikiewicz, K. Szczepańska-Woszczyna. – Dąbrowa Górnicza : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, 2007.

14. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

www.bip.men.gov.pl.

15. Białkowski A. Reforma szkolna i praktyka nauczania muzyki w opinii nauczycieli / A. Białkowski, M. Grusiewicz // Wychowanie Muzyczne. – 2010. – № 3.

16. Ławrowska R. Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej / R. Ławrowska. – Kraków : Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, 2003.

17. Chaciński J. Kompetencje nauczycieli muzyki w obliczu przemian kulturowych / J. Chaciński // Doskonalenie i dokształcanie zawodowe nauczycieli przedmiotów estetycznych / red. V. Przeremska. – Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2004.

18. Ustawa z dnia 20. listopada 1998 r. o zryczałtowanym podatku dochodowym od niektórych przychodów osiąganych przez osoby fizyczne, rozdz. I, art. 4, par. 1, pkt. 11 i 12.

19. Ustawa z dnia 26. stycznia 1982 Karta Nauczyciela w: Dz. U. Z 2006 r., nr 97, poz. 674 z późniejszymi zmianami.

20. Ustawa z dnia 02. lipca 2004 o swobodzie działalności gospodarczej, Dz. U. 2004, nr 173, poz. 1807.

21. Karta Nauczyciela, ustawa z dnia 26. stycznia 1982 r. po nowelizacji. Dziennik Ustaw z dnia 12 lutego 2014 roku.

22. Wilk K. Jednoosobowa firma edukacyjna szansą na zatrudnienie dla absolwentów kierunków pedagogiczno-artystycznych / K. Wilk, M. Kisiel // Rynek pracy pedagogów. Bariery i perspektywy / red. K. Wójcik, A. Watoła. – Dąbrowa Górnicza : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, 2012. – S. 17.

23. Słyk U. Perspektywy zatrudnienia nauczycieli edukacji artystycznej w zakresie sztuki muzycznej (na przykładzie Jastrzębia-Zdroju i Wodzisławia Śląskiego) / U. Słyk, M. Kisiel // Rynek pracy pedagogów. Bariery i perspektywy / red. K. Wójcik, A. Watoła. – Dąbrowa Górnicza : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, 2012. – S. 79.

24. Dyląg J. Jak przeciwdziałać stereotypom w edukacji muzycznej / J. Dyląg // Zaniebane i zaniechane obszary edukacji w szkole / red. M. Suświłło. – Olsztyn : Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawsko-Mazurskiego, 2006.

25. Kisiel M. Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji wychowaniu dziecka / M. Kisiel. – Katowice : Wyd. KPWiPM, UŚ, 2013.

РЕЗЮМЕ

Кисель Мирослав, Вильк Камиль. Рынок труда учителя художественных дисциплин в условиях социальных изменений в Польше: перспективы и барьеры.

В статье определяются перспективы и барьеры, с которыми в условиях социальных и культурных перемен в Польше сталкиваются учителя художественных дисциплин. Обосновываются цели и особенности отбора содержания художественного образования; анализируется состояние подготовки студентов к музыкальному воспитанию детей и молодежи в своей будущей профессиональной деятельности.

Современная образовательная реальность в стране требует постоянного мониторинга рынка труда и создание соответствующего профиля подготовки учителей художественных дисциплин. В высшей школе необходимо создавать такие аксиологические ситуации, которые позволят студентам сознательно выбирать учебные дисциплины, которые помогут добиться профессионального успеха. В последние годы наблюдается тенденция последипломного дообучения учителей с целью получения дополнительных квалификаций, что обусловлено, в частности, уменьшением в школах учебных часов на художественные дисциплины. Предлагается новое решение проблемы нахождения рабочего места в системе образования выпускниками музыкального профиля. Нужно уже во время обучения в вузе предоставлять будущим учителям музыкального искусства квалификации, позволяющие успешно работать в системе дошкольного и внешкольного образования, в очагах воспитательного и социально-культурного типа, поскольку проблема эффективного музыкального воспитания детей и молодежи остается нерешенной и требует наличия высококвалифицированных учителей соответствующего профиля.

Ключевые слова: рынок труда, учитель художественных дисциплин, Польша, художественное образование, музыка.

SUMMARY

Kisiel Mirosław, Wilk Kamil. The labor market of the teacher of artistic disciplines in the conditions of social changes in Poland: prospects and barriers.

The work represents the prospects and barriers, which the teachers of art disciplines face in the conditions of social and cultural changes in Poland. The goals and features for selecting the content of art education are identified; the state of preparation of the students to perform educational functions in their future career is examined.

Modern educational reality in the country requires continuous monitoring of the labor market and the creation of the profile of teacher training artistic disciplines. In high school it is necessary to create such axiological situations that allow the students to consciously choose of the subjects that will help to achieve professional success. In recent years the tendency of relearning the postgraduate teachers in order to obtain additional qualifications has been observed due, in particular, to decrease in school the hours per artistic disciplines. A new solution to the problem of finding jobs in education by the graduates of musical profile is proposed. While studying at the university it is necessary to give the future teachers of music qualifications in order to provide successfully work in the pre-school and school education, in the establishments of the educational and socio-cultural type. So the problem of effective musical education of children and young people remains unresolved and requires appropriate qualified teachers in the relevant sphere.

Key words: labor market, a teacher, education, art, music.

УДК 781.68:781.62:78.071.01(438)

В. В. Ключко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РУХОВА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У РИТМІЦІ ЕМІЛЯ ЖАК-ДАЛЬКРОЗА: НАУКОВА ДУМКА ПОЛЬЩІ

У статті здійснюється методологічне обґрунтування ідей Еміля Жак-Далькроза з позицій філософської категорії «рух», що становить основу життєдіяльності та розвитку людини, є підґрунтям різних видів мистецтва і способом переживання музики. Аналізується польська наукова думка стосовно рухової інтерпретації як практичної діяльності, способу візуалізації форми та змісту музичного твору, що розширює можливості його перцепції й розуміння.

Ключові слова: *рух, ритміка Еміля Жак-Далькроза, практична діяльність, рухова інтерпретація музичних творів, наукова думка Польщі.*

Постановка проблеми. У сучасній педагогіці неодноразово наголошується на фундаментальній ролі практичної пізнавальної діяльності у формуванні особистості, засвоєнні нею інформації та набутті вміння практично застосовувати останню. У цьому контексті ідеї Е. Жак-Далькроза стосовно музично-рухової активності набувають особливої актуальності в часи засилля комп'ютерних технологій і гіподинамії. Наголосимо, що польські дослідники підсилюють методологічні підходи до розгляду системи ритмічного виховання в координатах фундаментальних філософських категорій «рух» і «практика». У наукових розвідках навчання через дію й тілесна активність протиставляється односторонності традиційної інтелектуальної школи. Практична ритмічна діяльність у Польщі охоплює всі вікові групи, застосовується на всіх освітніх рівнях, становить невід'ємний елемент мистецької освіти, корекційної педагогіки й освіти дорослих, реалізуючи таким чином концепцію освіти через усе життя.

Польська педагогічна думка багата на різнобічний аналіз системи Далькроза як, передусім, рухової методи, що спирається на тілесний досвід у здобуванні знань і компетенцій, у формуванні вмінь і навичок, у становленні світосприйняття особистості. Тому рухова інтерпретація музичних творів як засіб активного сприймання музики та навчання через

дію досить часто потрапляє в поле зору польських науковців. Оскільки ідеї Далькроза актуалізуються нині в Україні у вигляді навчальної дисципліни в освітніх закладах, польський досвід становить неабияку цінність для вітчизняної мистецької педагогіки. Зауважимо, що уявлення сучасних українських педагогів-музикантів і хореографів про ритміку спираються на радянський досвід, який втратив автентичність та ефективність ще у тридцяті роки минулого століття. Тому існує потреба повернутися до джерел – ідей Далькроза, які щедро живлять педагогічну думку Польщі.

Аналіз актуальних досліджень. В основі сучасної мистецької науково-педагогічної думки Польщі щодо пізнання через дію лежать плідотворні ідеї ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза. У науковому просторі країни погляди відомого психолога Стефана Шумана доповнюються ідеями досліджень зарубіжних і польських філософів, психологів, терапевтів, музичних теоретиків, таких, як: Саллі Годдарт, Зигмунт Домбровський, Ернст Курт, Ганс Мерсман, Марк Рейбрук, Хайнріх Штенкер, Анжей Юрковський. В останні роки окремі аспекти функціонування ритміки в Польщі вивчають Ельжбета Александрович, Анна Грайпель, Барбара Островська, Магдалена Стемпень, Анна Щепаньська та ін. Особливої уваги руховій інтерпретації музичних творів приділяють Ева Войтига, Малгожата Купсік, Беата Мурашко, Анетта Пастернак.

Метою статті стала систематизація польської наукової думки стосовно ритміки Еміля Жак-Далькроза, зокрема, рухової інтерпретації музичних творів.

Виклад основного матеріалу. Панівною тезою у працях Далькроза без сумніву стало твердження про рух як сутність життя. «Бездіяльність, нерухомість свідчать про атрофію органів, про загальний занепад життєвих сил. Будь-яка машина потребує руху і, якщо стоїть без використання, – ржавіє і нищиться» [10, 67]. Визначаючи тісний зв'язок категорій «рух» і «ритм», Далькроз говорить про те, що биття серця дає ясне відчуття міри, а дихання та рівномірна хода є моделями міри й поділу часу на однакові відрізки.

Дослідники з різних наукових галузей не втомлюються наголошувати, що людина має потребу руху в мікро- і макросомантичній площині. Дитина через рух вчиться самоідентифікації як істоти тілесної й учиться існувати у просторі. З цього пункту бачення сучасна педагогіка наголошує на важливості почуття єдності із власним тілом. М. Стемпень слідом за П. Блаетом стверджує, що завданням учителя має бути

пробудження в учнях прагнення виражати себе рухами власного тіла тому, що коли у вправі виражаємо себе, відчуваємо єдність із тілом. Тоді вправа не спричиняється до ментального відокремлення від тіла [7, 15].

Чисельні дослідження доводять, що для гармонійного розвитку дитина потребує постійного руху. Саллі Годдард пояснює цей феномен із психофізіологічних позицій тим, що першою ділянкою мозку, яка дозріває, є його руховий сектор, потім – чуттєвий, а останньою – асоціативний (лише між 20 і 30 роками життя). Тому рух є необхідним для гармонійного, повноцінного розвитку дитини. Протягом перших трьох років життя мозок створює величезну кількість зв'язків, так званих синапсів. Їх приблизно вдвічі більше, ніж буде вживатись у майбутньому, під час подальшого життя, тому близько половини зв'язків через деякий час зникають. У цьому контексті Саллі Годдард наголошує, що активність дитини, зокрема активність рухова, є абсолютно необхідною умовою збереження «еластичності» мозку [2, 48].

На думку Е. Жак-Далькроза, «...рух є основою всіх мистецтв. Жодна метода мистецької освіти не може застосовуватись, якщо не буде попереджена навчанням форм руху та розвитком дотиково-рухових здібностей» [4, 65]. Нагадаємо, що творець ритміки базував свою концепцію на ідеях старожитніх філософів. Так, один із найкращих учнів Аристотеля Аристоксен з Таренту характеризував музику, танець і поезію як мистецтва руху, а Платон окреслював ритм як «порядок руху».

Сучасні польські науковці здійснюють пошук розвитку означених ідей у дослідженнях музикантів-теоретиків ХХ ст. Так, у працях Ганса Мерсмана, Ернста Курта та Хайнріха Штенкера музика трактується як континіум руху, як енергетичний процес. Магдалена Стемпень наголошує, що Курт окреслює форму музичного твору як «розтягнуте у просторі враження руху» [7, 16]. Також, на думку польського психолога Стефана Шумана, мелодично-ритмічний перебіг музичних творів запозичує темпи, ритми, мотиви й рухові жести з реальності – зі способів рухів і жестикуляції людини. Реципієнт відчуває скриті в музиці стилізовані рухи та жести ритмів і мелодій. Саме це відчуття мелодичного руху є, за С. Шуманом, основною складовою музичного переживання [8, 30].

Подібні погляди властиві бельгійському музиканту-теоретику Марку Рейбруку. На його думку, у розумінні музики ми вживаємо тіло як відносний пункт. Відчитуючи сенс нового досвіду реальності, ми послуговуємося, в основному несвідомо, тілесною метафорою. У роботі «*Body, mind and music*» Рейбрук стверджує, що музичний рух ми

усвідомлюємо як рух власного тіла, тобто реципієнт опановує музику як рух у часі, переживаючи цей рух як рух власного тіла. Активна участь тіла в перцепції музики зумовлюється природою пізнавальних структур людини, які детерміновані її тілесністю. Магдалена Стемпень вважає, що Рейбрук спирається на дослідження пізнавальної лінгвістики стосовно понятійних структур, які стають для людини значимими завдяки їх зв'язку із предрефлексійним тілесним досвідом [7, 16].

Барбара Островська, виділяючи складові методи Далькроза, стверджує, що ритміка є дією, яка скерована на розуміння музики, реакцією на звук, насамкінець є спробою індивідуального самовираження. Ритміка є перенесенням замкненої в часі похідної звуків на матеріальну площину руху. Ритміка є спробою «схопити» в абстрактності звуків те, що можливо конкретизувати, а отже, спробою надати колориту, динаміці, емоційності, з рештою, формі твору рухового контуру. Музика виконує в цьому зв'язку найголовнішу роль. Рух є результатом ставлення до музики, реакцією на звуковий подразник, а отже не існує як цінність сама в собі. Рух є спричиненим музикою і стає вираженням внутрішнього світу особистості, яка її слухає [6, 7].

Наголосимо, що дія, рух, активність є найважливішими складовими нашого життя, причиною існування та необхідністю для виживання. Активність людини є також умовою накопичення досвіду, набуття знань і вмінь, формування системи понять та поведінки, а отже – навчання. А. Юрковський стверджує: «По суті усе те, що знаємо або можемо, є результатом певної нашої активності й одночасно умовою її подальшого перебігу» [5, 119].

Стає очевидним, що чим більша активність учня, тим багатший ресурс отриманого досвіду та можливостей його використання, тим повніший образ світу. Саме тому Анна Грайпель вбачає фундаментальну роль практичної діяльності у формуванні образу світу й розумінні пануючих у ньому відносин. Наш перший досвід, у якому ми виступаємо активним суб'єктом, ми отримуємо через дію. Спочатку це прості реакції на збудники: дотикання, споглядання, (за С. Шуманом – «опановування предмету»). Пізнання такого типу становить для малої дитини єдиний спосіб здобування відомостей про навколишній світ. Чим старша дитина, тим більшу питому вагу в отриманні такої інформації набуває вербальний переказ дорослих. Однак сприйняття предметів у реальній формі та їх освоєння є основою усіх наступних операцій з цими предметами. Анна Грайпель стверджує, що «пізнання через дію» становить фундамент усякого знання [3, 65].

Зигмунт Домбровський наголошує, що «питання зв'язку пізнавальних дій та дій практичних (...) належить (...) до вузлових проблем сучасної дидактики, є єдиним способом зректися поганої традиції школи однобічно інтелектуальної, вербальної, яка винагороджує запам'ятовування та повторення викладеного знання» [1; 3]. Практична дія виконує таку важливу роль у отриманні повного, зрозумілого й недеформованого образу світу тому, що не послуговується уявленнями та поняттями, але предметами й діями, які полегшують формування понять і уявлень відповідних реальності.

Отже, польські науковці одностайні у твердженні: пізнання через дію становить одну з найважливіших засад ритміки Е. Жак-Далькроза, де ознайомлення з музичними явищами відбувається через відповідні дії: активне слухання, рухову реакцію, спів, гру на музичних інструментах, різноманітну імпровізацію – саме таким чином набувається музичний досвід. За Далькрозом «не можна вчити дітей правилам перш, ніж вони зрозуміють явища, які спричинилися до виникнення цих правил» [4, 40]. Отже завданням учителя-ритміка стає забезпечення дитини такими музичними прикладами для набуття різноманітного досвіду, які зроблять можливим поступове внутрішнє присвоєння музичних явищ. Дякуючи «дії через музику», впровадження в музичний світ відбувається практичним способом, а теорія є доповненням, впорядкуванням, збиранням і записом уже опанованих явищ. Можна сказати, що в цій системі вміння переважають над відомостями, а практичне музикування детермінує знання правил і вміння їх використовувати. Така ієрархія завдань призводить також до того, що теоретичне знання, що переказується дітям, виникає з їх можливостей практичного застосування правил. Отже, діти засвоюють тільки ті правила, які вони у змозі застосувати на практиці. На думку Анни Грайпель, учитель має прагнути, щоб у навчальному процесі інтелектуальний багаж не обтяжував особистість за рахунок розвитку інших її сторін [3, 65].

На думку польських науковців, навчання через практичну дію робить можливим особисте та безпосереднє знайомство з музичними явищами й одночасно має величезне значення для виявлення індивідуальних рис особистості дитини. За твердженням Далькроза, основним у такому навчанні має бути «...сприяння тому, щоб дитина вміла використовувати всі свої можливості. І лише пізніше слід знайомити її з думкою та висновками інших...» [4, 40]. У зв'язку з цим А. Грайпель стверджує, що поруч із вибором відповідних типів навчання важливим є позиція самого вчителя, котра спрямована не на переказування готових правил і закріплених схем, а на

виявлення неповторних здібностей дитини, свіжих ідей і нових рішень. Науковець виділяє два основних елементи в системі Далькроза, які служать цій меті: *творчі дії дитини*, що реалізуються у вільний спосіб, та *інспірація музики вчителем* під час ритмічних вправ і забав [3, 6].

Польські дослідники системи Далькроза наголошують на тому, що вся концепція ритміки базується на ідеї розвитку через рух. При цьому заслуга Далькроза полягає у визнанні важливості «уяви в музичній педагогіці та музичному висловлюванні учнів у різних імпровізаціях, а, передусім, відкриття руху як засобу активної презентації музики та унаочнення музичних переживань» [9, 229]. Таким чином, рух у ритміці Е. Жак-Далькроза перетворюється на специфічну форму активності – рухову інтерпретацію музичних творів.

Інтерпретація музичного твору є зіставленням двох емоцій: емоції, яку заклав автор, і емоції, яку відчитав і переказав виконавець. Погодженість та злитість, експресивний та переконливий переказ ритму, гармонії й інших елементів музичного твору є основою артистичної, одухотвореної інтерпретації, що є складним завданням. На думку Б. Островської, для створення вдалої інтерпретації необхідні, в першу чергу, талант і вразливість виконавця, але інтелект і знання також необхідні, зокрема: знання щодо епохи, життя та творчості композитора, обставин виникнення музичного твору; докладного прочитання нотного тексту; розуміння музичних термінів; семантичного аналізу окремих елементів, що складають музичне висловлення й музичну форму; розуміння твору на естетичному рівні; відчитування емоцій, які втілює композитор; надання музичному тексту значень і сенсу. Найважливішою умовою інтерпретації музичного твору є захоплення його красою, неповторністю, досконалістю [6, 10–11].

Одним із способів візуалізації музичних творів, який розширює можливості перцепції та полегшує їх розуміння, є рухова інтерпретація. Вона дозволяє прозирнути в глибини музики, зрозуміти драматургію та архітектоніку, у які вміщений зміст конкретного твору. Далькроз вважав, що рухова інтерпретація є внутрішнім пошуком, мету якого становить заміщення чисто інтелектуального аналізу твору досвідом відчуттів усього тіла. На його думку, музична інтерпретація впливає, передусім, на реципієнта через слух, створюючи звукові образи, й саме цим вона відрізняється від рухової інтерпретації, яка, насамперед, є індивідуальним тілесним досвідом виконавця. У праці «Ритм, музика і виховання» Далькроз пише: «Жива пластика є мистецтвом, прояви якого

сприймаються оточенням через зір і яке завжди міцно відчувається виконавцем. Відчуття самого ритміка можуть бути такими сильними, що викликають у деяких особливо вразливих спостерігачів «емоції руху» [цит. за 7, 23]. Зазначаючи, що рухова інтерпретація музичних творів є також досвідом естетичного характеру, у праці «Музика і ми» Далькроз підкреслює: «Важливо, аби жива пластика постачала суспільству можливість унаочнення естетичних прагнень і вродженої потреби прекрасного, через преображення та різноманітне зіставлення жестів, кроків і постав тіла, які можуть перетворюватися на справжнє пластичне, музичне і ритмічне свято» [там само].

Першочерговим завданням у руховій інтерпретації музичного твору, згідно засад Далькроза, є віддзеркалення окремих елементів музики через рух тіла. На цю тему Далькроз висловлюється майже в усіх своїх публікаціях. Саме цій проблемі присвячена праця «*Muzyka jako czynnik ewokujący ruch ciała*» Барбари Островської, яка не зупиняється лише на зазначенні найпростіших залежностей між музикою та рухом, про які говорить Далькроз, але вказує також на більш глибокі зв'язки. Так, наприклад, ритм руху є пов'язаний не тільки з ритмом музики, але також із метром, артикуляцією, мелодією. Темп руху є ефектом як музичного темпу, так і динаміки, ритму, метру. На динаміку руху має вплив музична динаміка, а також гармонія темп і ритм, а на рухову гармонію – музична гармонія, колористика, динаміка, ритм. Форма руху є похідною музичної форми, гармонії, ритму та метру, мелодії, динаміки, а також темпу.

У своєму дослідженні Магдалена Стемпень наводить висловлювання Б. Островської про те, що «форма музичного твору диктує руховій системі правила реалізації, концепцію виконання, вирішує цілковиту рухову композицію. Форма пов'язана також зі стилем, а стиль детермінує характер руху. Форма рухової системи є похідною багатьох елементів» [цит. за 7, 28]. М. Стемпень робить висновок про те, що рухова інтерпретація конкретного виконавця стає результатом аналізу форми та змісту музичного твору, а також віддзеркалює певну трактовку взаємовпливів і взаємозв'язків різних його елементів, зумовлюючи вибір засобів тілесного відображення. Саме тому форма рухової інтерпретації залежить від суб'єктивного підходу до архітекτονіки та драматургії вибраного твору [там само].

Таким чином, рухова інтерпретація музичних творів становить синтез компетенцій виконавців, сформованих у процесі попередньої

ритмічної діяльності, з їх творчими здібностями і стає способом самовираження через втілення архітекτονіки і драматургії конкретного музичного твору. Через ритмічну інтерпретацію суб'єктивне сприймання виконавця-ритміка має можливість розкрити глибини змісту, замкненого в конкретну музичну форму, і донести їх до аудиторії в наочний спосіб через пластику тіла. Абстрактне музичне звучання набирає конкретного фізичного втілення, що робить композиторський твір ближчим, зрозумілішим як для виконавця, так і для реципієнта. Створюючи умови для демократизації музичного мистецтва, рухова інтерпретація надає широкі можливості для відкриття прекрасного, безмежного, вічного.

Висновки. Здійснений аналіз польської наукової думки стосовно ритміки Еміля Жак-Далькроза, зокрема, рухової інтерпретації музичних творів, дозволяє зробити такі висновки.

1. Рух має фундаментальне значення для життя й розвитку людини, оскільки є причиною та необхідністю її існування. Він складає основу мистецтва і є способом переживати музику.

2. Активність, дія є умовою накопичення досвіду, набуття знань і вмінь, формування системи понять та поведінки, а отже, є незамінною в освітньому процесі. Практична діяльність відіграє фундаментальну роль у формуванні образу світу та розумінні пануючих у ньому зв'язків. Пізнання через дію становить одну з найважливіших засад ритміки Далькроза як втілення ідеї розвитку через рух.

3. Рух у ритміці Далькроза стає засобом активної презентації музики й унаочнення музичних переживань і перетворюється на специфічну активність – рухову інтерпретацію музичних творів.

4. Засади рухової інтерпретації музичних творів передбачають заглиблення в архітектонику та драматургію конкретного твору, що підлягає візуалізації. Під час створення експресивної й переконливої інтерпретації талант і вразливість виконавця мають спиратися на: відомості про епоху, біографію композитора, обставини написання твору; докладне відтворення нотного тексту; розуміння всіх музичних термінів; аналіз елементів, що складають музичне висловлювання та форму; прозирання емоційного підтексту, який заклав композитор.

5. Рухова інтерпретація як візуалізація має на меті розширення можливостей перцепції музичних творів і полегшення їх розуміння як для виконавця, так і для реципієнта. Її завданнями є: віддзеркалення окремих елементів музики; заміщення інтелектуального аналізу твору досвідом

відчуттів усього тіла; осягнення глибоко прихованого змісту музичного твору, а також розуміння форми, у якій цей зміст викладений; емоційний вплив на реципієнта через пластику тіла виконавця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dąbrowski Z. Poznanie i działanie / Z. Dąbrowski. – Warszawa : WSiP, 1975. – 207 s.
2. Goddard-Blythec S. Harmonijny rozwój dziecka / S. Goddard-Blythec. – Warszawa, 2006. – 223 s.
3. Grajpel A. Działanie i przeżycie muzyczne w systemie Dalcroze’a / A. Grajpel // Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji : materiały z V i VI ogólnopolskiej sesji naukowej. – Łódź, 2002. – S. 65–70.
4. Jaques-Dalcroze E. Pisma wybrane / E. Jaques-Dalcroze. – Warszawa, 1992. – 168 s.
5. Jurkowski A. Rozwój umysłowy i aktywność poznawcza uczniów / A. Jurkowski. – Warszawa : WSiP, 1986. – 176 s.
6. Ostrowska B. Muzyka w metodzie Emila Jaques-Dalcroze’a / B. Ostrowska // Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji : materiały z VII ogólnopolskiej sesji naukowej. – Łódź, 2005. – S. 7–12.
7. Stępień M. Prekursorskie idee Emila Jaques-Dalcroze’a w świetle osiągnięć współczesnej pedagogiki / M. Stępień // Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji : materiały z ogólnopolskiej sesji naukowej. – Łódź, 2010. – S. 11–22.
8. Szuman S. Ruch jako czynnik organizacji i wyrazu w utworach muzycznych / S. Szuman. – Kraków, 1951. – 227 s.
9. Tyszkowa M. Sztuka i dorastanie dziecka / M. Tyszkowa. – Warszawa-Poznań, 1981. – 396 s.
10. Жак-Далькроз Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз. – Москва : Классика-XXI, 2002. – 248 с.

РЕЗЮМЕ

Ключко В. В. Двигательная интерпретация музыкальных призывов в ритмике Эмиля Жак-Далькроза: научная мысль Польши.

В статье показано фундаментальное значение категории «движение» в существовании и развитии человека. Доказано, что движение составляет

основу различных видов искусства и есть способом переживания музыки. Активность, действие является условием накопления опыта, приобретения знаний и умений, формирования системы понятий и поведения, а, следовательно, является незаменимым в процессе познания.

Познание через действие как воплощение идеи развития через движение – одна из важнейших концептуальных идей ритмики Далькроза. В статье показана роль практической деятельности в получении знаний и формировании образа мира, в частности – роль музыкально-двигательной активности в ритмике. В системе Э. Жак-Далькроза движение выполняет роль средства активной презентации музыки и иллюстрации музыкальных переживаний; оно превращается в специфическую активность – двигательную интерпретацию музыкальных произведений.

На основе анализа идей Э. Жак-Далькроза и исследований польских ученых выявлена сущность двигательной интерпретации как способа визуализации музыкального произведения. Сформулированы цель, задачи и принципы ее создания. Целью двигательной интерпретации есть расширение возможностей перцепции музыкальных произведений и облегчение их понимания как для исполнителя, так и для реципиента. Задачами двигательной интерпретации музыкального произведения являются: отражение его отдельных элементов; замещение интеллектуального анализа произведения опытом ощущений всего тела; осознание глубоко скрытого содержания музыкального произведения, а также постижение формы, в которой это содержание изложено; эмоциональное воздействие на зрителя через пластику тела.

Принципы создания интерпретации музыкальных произведений предусматривают углубление в архитектонику и драматургию произведения, подлежащего визуализации. Для экспрессивной и убедительной интерпретации талант и чувствительность исполнителя должны опираться на сведения об эпохе, биографию композитора, обстоятельства написания произведения, детальное прочтение нотного текста, понимание всех музыкальных терминов, анализ элементов, составляющих музыкальное высказывание и форму, считывание эмоций, настроений, которые вложил композитор.

Ключевые слова: *движение, ритмика Эмиля Жак-Далькроза, практическая деятельность, двигательная интерпретация музыкальных произведений, научная мысль Польши.*

SUMMARY

Klyuchko V. Motor interpretation of musical works in rhythm of Émile Jaques-Dalcroze: scientific thought of Poland.

The article highlights the fundamental importance of the category of the «movement» of the existence and development of man. It is shown that the movement is the basis of different types of art and there are ways to experience music. Activity, action is a prerequisite for the accumulation of experience, the acquisition of knowledge and skills, the formation of the concepts and behavior, and is therefore indispensable in the learning process.

Knowledge through action as the embodiment of the idea of development through movement is one of the most important conceptual frameworks in rhythmic Dalcroze. The article describes the role of practice in gaining knowledge and shaping the image of the world, in particular - the role of music and motor activity rhythm. The system of E. Jaques -Dalcroze movement serves as a means of an active presentation of music and musical experiences illustrations; it turns into a specific activity – a motor interpretation of music.

Based on the analysis of ideas of E. Jaques -Dalcroze and the Polish scientists the research reveals the essence of the interpretation of the motor as a way of visualizing music. The goals, objectives and principles of its creation are formulated. The purpose of the interpretation of the motor has empowerment the perception of musical works to facilitate their understanding of both the artist and to the recipient. The motor tasks interpretation of a musical work are a reflection of its individual elements; the replacement of mining works experience sensations of the whole body; the deep awareness of the hidden contents of a musical work, as well as comprehension of the form in which this content is described; emotional impact on the viewer through the plastic body.

The interpretation of the principles of creating music involves deeper in the architecture of the product and the drama that is being rendered. For expressive and convincing interpretation of the talent and sensitivity of the artist must be based on the information about the era, a biography of the composer, writing the circumstances of the work, a detailed reading of the musical text, understanding of the musical terms, the analysis of the elements that make up the musical expression and form, reading emotions, moods, which put the composer.

Key words: motion, practical activity, motor interpretation of music, rhythm, Émile Jaques-Dalcroze, scientific thought of Poland.

УДК 793.3:37

І. П. Коган

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТРОРИТМІЧНА ОСНОВА КЛАСИЧНОГО ЕКЗЕРСИСУ ТА МУЗИЧНОГО СУПРОВОДУ: ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОВПЛИВУ

У статті на основі узагальнення наукової думки висвітлюється взаємовплив метроритму, що виступає основним структуроутворювальним компонентом танцювальних рухів і класичного екзерсису. Підкреслюється, що важливою умовою і провідним фактором успішності цього процесу на різних етапах є засвоєння студентами техніки виконання вправ, комбінацій або етюдів у тріаді ритму, музики й тіла. Для осмислення координуючих властивостей музичних і хореографічних взаємозв'язків проаналізовано використання ритмоформул, як ритмічних еквівалентів, які охоплюють інтонаційно-артикуляційно-ритмічні складові. Наголошується, що аналіз означеної проблеми слід розглядати у вимірі сучасних підходів, які дозволяють прозирнути в глибинну сутність досліджуваного феномену.

Ключові слова: метроритм, екзерсис, ритмоформула, темп, класичний танець, хореографічна комбінація, музичний супровід.

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження зумовлена інтенсивністю змін і перетворень сучасної дійсності, що висуває перед педагогікою завдання формування інтелектуально, духовно та фізично розвиненої особистості, яка володіє набором необхідних фахових знань, умінь і навичок та активно використовує їх у професійній діяльності. Сучасні виші покликані вирішувати складні задачі, пов'язані з підвищенням вимог до підготовки хореографа-педагога з високим рівнем майстерності в педагогічній і виконавській практиці. Втілення нових векторів освіченості потребує конструктивного пошуку новітніх чи вдосконалених концепцій, принципів, підходів реформування, зокрема й у мистецькій сфері. Тому проблема метроритмічного розвитку студентів у процесі оволодіння професійною хореографічною майстерністю в нових соціокультурних реаліях є актуальною.

Класичний танець є провідною дисципліною кафедр хореографії в педагогічних закладах. Оскільки одним з основних завдань підготовки майбутніх учителів хореографії є формування фахових навичок, освоєння

техніки танцювальних рухів, розвиток координації, виразності, артистизму, в навчальному процесі важлива роль відводиться класичному екзерсису як системі базових вправ. Вони розвивають фізичні можливості студентів-хореографів, необхідних для виконання рухів практично будь-якої танцювальної техніки: виворотність, еластичність і силу м'язів ніг та спини, точну постановку корпусу, рук і голови, рівноваженість, координацію.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження музичного ритму знайшло відображення в роботах видатних психологів (Б. Теплов, Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, В. Петрушин, Є. Назайкінський), музикознавців (Ф. Колеса, П. Сокальський, К. Квітка, М. Гауптман), науковців-теоретиків (Б. Асаф'єв, Л. Мазель, В. Цуккерман, Ю. Тюлін, А. Островський, Н. Гарбузов, В. Косяк, Т. Кравцов, Г. Ріман, Е. Курт, В. Холопова, К. Штокгаузен), педагогів-музикантів (Л. Баренбойм, К. Пігров, О. Пчелинцев, Г. Ципін, В. Варакута), творців оригінальних систем музичного виховання (Е. Жак-Далькроз, К. Орф).

Сучасна хореографічна педагогіка базується на фахових розробках видатних хореографів і педагогів-практиків Н. Базарової, А. Ваганової, Є. Валукіна, С. Головкиної, Ю. Громова, Р. Захарова, В. Костровицької, В. Мей, А. Мессерера, Т. Нарської, П. Пестова, А. Писарева, О. Пушкіна, Н. Серебреннікова, Н. Тарасова, Л. Ярмолевич, які сформували комплекс практично-орієнтованих уявлень про хореографічну освіту в її педагогічних формах і методах.

Проте, проблема взаємозв'язку та взаємовпливу метроритмічної основи музичного супроводу та класичного екзерсису є малодослідженою у вітчизняній педагогічній науці. Тому актуальність проблеми, її недостатня аргументованість, потреба в практичних рекомендаціях зумовили вибір теми статті.

Мета статті – обґрунтувати взаємозв'язок і взаємовплив метроритмічної основи класичного екзерсису та музичного супроводу. Мету конкретизовано в таких завданнях:

- розкрити метроритмічний зв'язок музики й руху в контексті опанування класичного екзерсису;
- виявити й осмислити природу пластичного та музичного метроритму в їх взаємодії;
- окреслити значення ритмоформул під час засвоєння техніки виконання хореографічних комбінацій.

Виклад основного матеріалу. Система тренувальних хореографічних вправ формувалась і удосконалювалась протягом досить

тривалого часу. Створювались і руйнувались традиції заради того, щоб поступово з'явилися класичні форми, які відтворювали плавну красу рухів. Значну увагу проблемам методики викладання класичного танцю приділяли як вітчизняні, так і зарубіжні фахівці. Визначальним дослідженням у цій галузі є книга А. Я. Ваганової «Основи класичного танцю», яка була видана в 1934 р. Її знає й цінує весь хореографічний світ. У цьому фундаментальному творі А. Ваганова узагальнила та примножила багатовіковий досвід викладання основ класичного танцю.

Екзерсис (від англ. exercise – вправа) – це витончена, уніфікована система хореографічних вправ і комбінацій для вдосконалення техніки танцю відповідно до музичного супроводу. Екзерсис розвиває високий рівень координації рухів, всіляко відшліфовуючи в практичній діяльності такі складові, як темп, ритм, розмір, напрям, кількість повторень, характер і м'язові зусилля. Лише правильно сформована на основі класичного тренажу врівноваженість надасть хореографам будь-якого танцювального жанру широких можливостей для виконання складних пластичних і танцювальних па. Вправи класичного екзерсису незмінно послідовні, виразні, кожна з них реалізує певне завдання й навантаження.

Екзерсис біля палки – це щоденні постійні вправи (від простих – до складних), які утворюють комплекс рухів, що виконуються в такій послідовності: *plie, bat. tendu, bat. tendu jete, ronde de jambe par terre, bat. fondu, bat. frappe, bat. double frappe, ronde de jambe en l'aire, petites bat., bat. developpe, grande bat. jete*. Екзерсис на середині залу включає аналогічний порядок вправ, що й біля палки, але, як правило, вони більш технічні, компактні та лаконічні. Базові елементи були розроблені для відображення виразності й довершеності класичного танцю. Основним матеріалом хореографічних завдань, зокрема класичного екзерсису, є такі структури, композиційні блоки варійованих елементів, які називають комбінаціями, а також етюдами чи композиціями. Постійний і цілеспрямований тренінг психофізичного апарату танцівника, виховання культури рухів і вдосконалення пластичності тіла здійснюється засобами музично-хореографічного мистецтва.

Визначимо сутність ритму та метру в музичній і хореографічній діяльності. У найширшому розумінні *ритм* – це часова організація будь-яких перцептивних процесів, один із трьох (поряд із мелодією та гармонією) основних елементів музики, який розподіляє відносно часового виміру (за висловом П. І. Чайковського) мелодійне й гармонічне поєднання, а в більш вузькому послідовність і групування тривалостей звуків, не пов'язаних з їх звуковисотним положення. Він взаємодіє з

іншими елементами музичної мови і, значною мірою, впливає на формування таких композиційних особливостей, як квадратність, періодичність, мотивна й гармонічна рівномірність. [3, 47]. Ритм визначається як пульс «зародження», виконує функцію «внутрішнього рушія» музики та характеризується майстерністю виконавця розпоряджатися звуком у часі. У хореографії, як і в музиці, існує теж певна тривалість виконання того чи іншого елемента: вісімка, чверть, половина, на них і припадає основний акцентований елемент руху. Чітка рівномірність зустрічається як у виконанні окремого ходу, так і в комбінації. Саме зміна тривалості окремих складових елементів руху, їх акцентування й утворюють своєрідний хореографічний ритм.

Музичний *метр*, що визначає періодичну пульсацію сильних долей, є основним сполучним чинником і систематизує хореографічний матеріал. За умови синхронного сприймання з музикою він досить часто створює враження впорядкованості. Відповідно до протяжності чверток і їх чергування, хореографічний метр переважно підкреслює не якісні, а кількісні показники, вказуючи на порядок виконання рухів. Саме він організовує часові ритмічні межі, які спираються на рівномірне чергування сильних і слабких долей. Через це опорні музичні долі, що підкреслюють наголоси музичного метра, виступають своєрідними маркерами-чвертками направленості хореографічного часу. Отже, й алгоритм хореографічного метра, який вказує на відповідність тривалостей, заповнених танцювальними рухами, репрезентує часову організацію матеріалу. І як слушно стверджує Г. Безугла: «Без музичного метра, який утворює систему пульсації, часова організація танцю сама по собі є лише попередньою пластично-часовою конструкцією» [2, 38].

Чітко окреслені можливості хореографічного метра залежать від виразності простих метрів: двохдольного та трьохдольного. Двохдольність включає просту метричну формулу, яка завдяки попарності й урівноваженості сильної та слабкої долей, створює враження стійкості, розміреності. Трьохдольність поєднує одну наголошену (як правило, першу) та дві наступні безакцентні долі, сприймається менш завершеною і більш цілеспрямованою та характеризується плавністю, довершеністю виконуваних рухів.

Взаємовплив і взаємозв'язок музичного й хореографічного метра можуть бути досить складними. Залежно від темпу та метричного розміру пульсація умовних хореографічних чверток може відповідати музичній пульсації різної тривалості. На практиці хореографічна «чверть» інколи дорівнює музичній, але нерідко в півтора-два рази довша за неї. Певний танцювальний рух можна уявити в будь-якому темпі – важливим тут

постає лише спосіб виконання відносно сильної долі такту (через такт чи «на раз»). Акценти в музичному супроводі екзерсису часто трапляються не на звичній опорній першій долі, а на тих, які необхідно підкреслити для зручності виконання руху, наприклад, якщо кидок ноги слід робити на рахунок «і», а опустити ногу на рахунок «раз». Будь-який затакт, окрім того, що визначає темп вправи, надає музичному фрагменту чіткості, активності, наголошуючи слабку долю. Він може застосовуватись у будь-яких комбінаціях для полегшення виконання початкового руху.

Метр існує завдяки ритмічному впорядкуванню часу, а ритм узгоджується завдяки закономірностям метра. Разом зі зміною загального ритму, змінюються і динаміка, і характер лексики та композиційних побудов. Виразні можливості постійної метроритмічної будови відрізняються деякою інерційністю, рівномірністю руху, чіткою часовою впорядкованістю.

Метроритм поєднує в комбінаціях різні темпи виконання руху; сприяє розвитку м'язової координації, оскільки активна робота м'язів базується на постійній зміні темпів. У музичному супроводі уроку він визначається частотою збігу музичної ритмічної пульсації з певними моментами виконання елементів класичного екзерсису. Таким чином, у взаємозв'язку музики й танцю часто підкреслюється пропорційність темпів: швидкості танцювального руху може відповідати відносно довша музична тимчасова одиниця – декілька часток або цілий такт [2, 43]. На початковому етапі дрібні тривалості можуть виконуватися в 2 рази довше, а в процесі засвоєння рухів темп прискорюється. Так, для вправ *battements tendus*, *battements tendus jetes*, *battements frappes*, *petties battements* доцільним є розмір 2/4, а *plie*, *rond de jamb par terre*, *battements fondues*, *rond de jambe en l'aire* виконуються в розмірі 3/4, тобто один рух на один такт. Безпосередньо вибір темпу коригується як фізичними можливостями танцівників, так і виразним змістом пластичної комбінації класичного екзерсису. У цьому взаємозв'язку необхідно відзначити важливість такого професійного вміння концертмейстера, як спроможність пам'ятати про конкретні темпові характеристики окремих ходів або комбінацій рухів, їх ідентичне співвідношення з музикою.

Усвідомлення поняття метроритму музикознавцями, науковцями, педагогами спонукає до його поглибленого розгляду з погляду теоретичного осмислення в сучасній різноманітній хореографічній діяльності. Передусім, це домінуючий принцип метроритму, використання характерних ритмічних моделей і структур, зокрема ритмоформул.

Музика будь-якого танцювального жанру має характерну ритмоформулу. [8, 212]. Для хореографії ритмоформула – це ритмічний

елемент танцю, який утворює фігуру основного па. У музиці вона вирізняється сталим елементом ритмічного малюнка переважно в обсязі мотиву. Координація, взаємодія та взаємовплив елементів музичного й хореографічного діалогу здійснюється методом ритмічної асиміляції. Тому будь-якому руху класичної комбінації екзерсису може бути підібраний його ритмічний заміник, тобто його ритмоформула. Таким чином, буде встановлена певна міра еквівалентності музичного й хореографічного циклів. Можна виділити такі види: прості ритмоформули (які підлягають законам пульсації чвертями); ритмоформули, що допускають дрібніші, ніж чверть, дроблення ритмічних одиниць; синкоповані та пунктирні; перемінні. Необхідно зазначити, що в більшості випадків ідеться про рух ніг, оскільки саме він є визначальним для характеристики артикуляцій рухів (рухи рук майже завжди бувають плавними – або випереджають, або спізнюються).

У ході практичних занять класичний екзерсис організовує ритмічну взаємодію музики й рухів у поєднанні стійких сполучень тривалостей і акцентів-ритмоформул. Як зазначає Г. Безугла, «Ритмічне варіювання, засноване на різноманітності акцентних і тривалих співвідношень руху й музики на уроці танцю є важливим компонентом навчального хореографічного матеріалу. Різноманіття ритму навчальних комбінацій виховує ритмічне відчуття та координацію рухів вихованців, сприяє глибшому усвідомленню ними виразної ролі пластичного й музичного ритму в їх взаємодії» [1, 31].

Чітка ритмічна визначеність, повторюваність певної характерної ритмічної формули є суттєвою особливістю танцю та його музичного супроводу. При цьому ритм не тільки впорядковує танцювальні рухи, але й має значну емоційну силу впливу, відіграє важливу роль у створенні художнього образу. Подібний метод досить різнобічно застосовувався й застосовується в практичній хореографічній діяльності.

Про засади використання музичного матеріалу на уроці класичного танцю Л. Ярмолович зазначає: «Музичне оформлення уроку класичного тренажу повинне організувати всі рухи в часі, в умовах певного темпу й ритму. Переважно воно має самою музикою виявити особливості танцювального руху: його малюнок, характер, динаміку, фразування тощо, тобто все те, що надалі стане засобом передачі образного й емоційного змісту танцю» [9, 9]. Основна задача та майстерність хореографа полягає в тому, щоб зосереджено дослухатись до музичних і метроритмічних інтонацій у запропонованій концертмейстером темі, намагаючись технічно досконало втілити їх у пластику тіла танцівника.

Висновки. Таким чином, рух є основним засобом розвитку відчуття метроритму, природної музикальності, уяви, прагнення до самовираження, емоційного відгуку на музику. Мова танцювальної комбінації класичного екзерсису, її виразність і довершеність нерозривно пов'язана з характером музики, з її ритмічною стороною. Тому метроритмічний взаємозв'язок музики й руху проявляється на різних рівнях пульсації музичного метра на внутрішньо тактовому рівні (ритмічна синхронність), на рівні тактів – як відповідність тимчасовим часткам хореографічного метра, на рівні взаємодії динамічних моментів руху, композиційних і структурних особливостей комбінації з музичною метрикою вищого порядку. Хореограф спроможний розвивати метроритмічну сторону музичного твору у створеному ним хореографічному тексті за умови його відповідності характеру музичного супроводу.

Метроритм, як комплексна характеристика, об'єднує всі складові техніки виконання танцювальних рухів. Він є не лише основним спільним елементом, який упорядковує музично-хореографічні взаємозв'язки, але й утворює каркас майбутнього танцювального твору. Різноманітність ритмоформул навчальних комбінацій класичного екзерсису розвиває почуття ритму та координацію рухів, сприяє більш глибокому усвідомленню функції пластичного й музичного метроритму в їх взаємодії. Без метроритмічного відчуття не може бути синхронності музики й танцю, їх єдності. Процес освоєння метроритму дозволить майбутньому фахівцеві оволодіти музично-танцювальною виразністю, а досконале за своєю художньо-пластичною формою виконання елементів екзерсису стане основою досягнення високого рівня професіоналізму. Наступною темою дослідження буде взаємозв'язок музичного супроводу та хореографічної лексики в класичному танці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безуглая Г. А. Концертмейстер балета: Музыкальное сопровождение урока классического танца. Работа с репертуаром / Г. А. Безуглая. – СПб., 2005. – 218 с.
2. Безуглая Г. А. Анализ танцевальной и балетной музыки : учеб. пособ. / Г. А. Безуглая. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2009. – 177 с.
3. Друскин М. С. Очерки истории танцевальной музыки / М. С. Друскин. – М. : Искусство, 2005. – 156 с.

4. Костровицкая В. С. Классический танец: слитные движения, руки / В. С. Костровицкая. – СПб. ; М. ; Краснодар : Лань : Планета музыки, 2009. – 122 с.
5. Костровицкая В. С. Школа классического танца / В. С. Костровицкая, А. А. Писарев. – М. : Искусство, 1986. – 264 с.
6. Косяк В. А. Універсум ритму : навч. посібник./ В. А. Косяк. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 138 с.
7. Уральская В. И. Рождение танца / В. И. Уральская. – М. : 1982. – 144 с.
8. Холопова В. Н. Формы музыкальных произведений : учеб. пособ. / В. Н. Холопова. – СПб. : Лань, 2001. – 496 с.
9. Ярмолович Л. И. Классический танец : метод. пособие / Л. И. Ярмолович. – Л. : Музыка, 1986. – 86 с.

РЕЗЮМЕ

Коган И. П. Метроритмическая основа классического экзерсиса и музыкального сопровождения: проблема взаимовлияния.

В статье на основе анализа научных источников рассматривается взаимовлияние метроритма, который выступает основным структурообразующим компонентом танцевальных движений, объединяющих кинематические составляющие моторики человека в многообразии его проявлений и классического экзерсиса. Подчеркивается, что важным условием и ведущим фактором успешности этого процесса на разных этапах является усвоение студентами мастерства выполнения упражнений, комбинаций или этюдов в триаде ритма, музыки и тела. Изучение танцевальной техники классического экзерсиса формирует основы выразительности движения, создает надежный фундамент, позволяющий танцору гармонично развивать свой двигательный аппарат, совершенствуя пластико-художественные возможности организма. Процесс усвоения метроритма позволит будущему исполнителю овладеть музыкально-танцевальной выразительностью, а безупречное по своей художественно-пластической форме исполнение элементов экзерсиса станет основой достижения высокого уровня профессионализма. Для осмысления координирующих свойств музыкальных и хореографических взаимосвязей проанализировано использование ритмических эквивалентов, то есть ритмоформул, которые охватывают интонационно-артикуляционно-ритмические компоненты. Отмечается, что анализ данной проблемы следует осуществлять в свете современных подходов, которые позволяют проникнуть в глубинную суть исследуемого феномена. При последовательно-углубленной структуре занятий теоретические

знания приобретаются в процессе практической работы над формированием навыков, создавая фундамент умственной деятельности студентов, сущность которой может быть усвоена как непосредственно в хореографическом классе, так и в самостоятельной работе с учетом разных уровней танцевальной подготовки и быстроты восприятия.

Ключевые слова: метроритм, экзерсис, ритмоформула, темп, классический танец, хореографическая комбинация, музыкальное сопровождение.

SUMMARY

Kogan I. The metrorhythmic basis of classical exercise and musical accompaniment: the problem of interaction.

In the article on the basis of analysis of scientific sources the mutual influence between the metrorhythm in classical exercise is investigated. It combines the kinematic components of human motor skills in a variety of its manifestations, which is the main structure of the image component of dance movements. It is emphasized that an important condition and a leading factor in the success of this process is at different stages of assimilation of students skill exercises, or combinations of studies in the triad of rhythm, music and body. The mastering of technique dancing of classic exercise forms the basis of expressiveness of movement, creates a solid foundation, subject to the direction of the improving of the plastic art of the organism. The process of mastering of metrorhythm will allow the future executor master music and dance expression, and perfect in their art-form plastic design of exercise will be the basis of achieving a high level of professionalism. To comprehend the coordinating properties of musical and choreographic relationships using rhythmic equivalents, rhythmic formulas that cover intonation and articulation and rhythmic components are analyzed in the article.

It is noted that it is necessary to carry out consideration of this problem in the context of modern scientific approaches which allow reaching to deep essence and multilateral nature of the investigational phenomenon. When a series-depth theoretical knowledge of the structure of training acquired in the course of practical work on the formation of skills, creating a foundation of mental activity of students, the essence of which can be assimilated directly into choreography class and in independent work, taking into account different levels of dance training and quickness of perception.

Key words: metrorhythm, exercise, rhythmofomula, tempo, classical dance, choreographic combination, musical accompaniment.

УДК 371.132-057.875:7.021.5

*Пам'яті Людини, Учителя, наукового наставника
Зязюна Івана Андрійовича присвячується*

Н. А. Сегеда

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

МОДЕЛЬНІ МАРКЕРИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті поставлено проблему імплементації в освітню реальність вищої школи людино- і культуровідповідних цивілізаційних очікувань, зафіксовану в суперечності між потребою в науковому переосмисленні світоглядних принципів загальнолюдських смислів і образів творчого буття людини в професійній сфері життєдіяльності та інертністю в розробці й упровадженні відповідних технологій професійної освіти в Україні. Мета статті полягає у висвітленні модельних параметрів організації (маркерів) психолого-педагогічного супроводу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії до самореалізації в умовах культурно-освітнього середовища сучасного вищого навчального закладу. Самореалізацію педагога-професіонала визначено як цілеспрямований рефлексований процес і результат об'єктивації його індивідуального потенціалу, професійного й фахового ресурсу в освітню реальність, що базується на діалогічних засадах співтворчості, результатом якої є взаєморозвиток і взаємооновлення суб'єктів педагогічної взаємодії. Підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії до професійної самореалізації розглянуто як об'єктивний творчий процес, що забезпечує мотиваційно-сміслову ставлення до соціокультурної місії професійної діяльності вчителів музичного мистецтва та хореографії.

Ключові слова: самореалізація педагога-професіонала, самоорганізація, транспарентність, учитель музичного мистецтва та хореографії, модельні маркери, підготовка до самореалізації в професії, психолого-педагогічний супровід.

Постановка проблеми. Наукові дослідження й технології визначають якість освіти, забезпечують оновлення освітніх стандартів, планів і програм, навчально-методичного забезпечення та їх відповідність вимогам сьогодення. Сучасний етап цивілізаційного розвитку зумовлює пошуки адекватної системи університетської освіти, у якій мають інтегруватися класична місія прирощення нового знання, наукова рефлексія соціокультурної реальності та наукового обґрунтовані технології соціалізації-професіоналізації людини. Певні стратегіями її вибудови містяться в оновленому змісті закону України «Про вищу освіту». Разом із цим його імплементація в освітню реальність вищої школи відбувається на фоні суперечності між потребою в науковому переосмисленні світоглядних принципів загальнолюдських смислів і образів творчого буття людини в професійній сфері життєдіяльності та соціокультурною інертністю в розробці та впровадженні людино- і цивілізаційно відповідних технологій професійної освіти в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Рушійними силами розробки системи професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей і педагогічних умов її практичного втілення в навчально-виховний процес педагогічної освіти є хронотопні суперечності двох систем – професійної діяльності вчителя та професійної підготовки до неї, які глибоко висвітлюються в працях В. Андрущенка, І. Беґа, В. Вікторова, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кремня, І. Предборської, С. Сисоевої та інших; суперечності змісту педагогічної спеціалізації мистецьких професій і діяльності вчителів мистецьких дисциплін розглядалися Н. Гуральник, О. Михайличенком, А. Козир, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орловим, Г. Падалкою, О. Ребровою, О. Рудницькою, Т. Смирновою, О. Ростовським та іншими. Об'єднує ці наукові позиції прагнення науковців забезпечити методологічні засади для теоретичних і методичних наукових проєкцій в освітню реальність загальноосвітніх навчальних закладів актуальних і ціннісних ідеологем загального розвитку індивіда засобами мистецтва.

Означені наукові концепції можна диференціювати за принципом предмету дослідження, який у кожній з названих персоналій має певне структурне значення в теорії самореалізації в професійній сфері життєдіяльності вчителя музичного мистецтва та хореографії. Разом із цим, артикульована нами в проблематизації суперечність постає невирішеним завданням мистецької освіти педагогічного спрямування, зокрема майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії в контексті людиноцентрованих і креативно-акмеологічних критеріїв, метапринципів самоорганізації та транспарентності. Відтак, *мета статті* полягає у висвітленні модельних

параметрів організації (маркерів) психолого-педагогічного супроводу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії до самореалізації в умовах культурно-освітнього середовища сучасного вищого навчального закладу III–IV рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науково-педагогічній літературі підкреслюється, що моделювання все більше стає могутнім перетворюючим засобом педагогічних досліджень. Тому для організації психолого-педагогічного супроводу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії до самореалізації нами обрано метод моделювання.

У побудові теоретичної моделі організації психолого-педагогічного супроводу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії до самореалізації ми дотримувалися принципу функціональної повноти її компонентів, згідно з якими система не може функціонувати ефективно, якщо функціонально не забезпечено набір її суттєво значущих підсистем [Леднев]. Постійне вдосконалення змісту професійної підготовки студентів зумовлює особливе значення використання принципу диференціації, інтеграції та наступності компонентів розробленої нами моделі. Мета її функціонування в контексті представленої проблеми полягає в забезпеченні мотиваційно-смыслового ставлення до соціокультурної місії професійної діяльності вчителів музичного мистецтва та хореографії, яка детермінує критерії до відповідного індивідуально-діяльнісного потенціалу й особистісно-професійного ресурсу.

У визначенні змісту й технології підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії до професійної самореалізації, передусім, необхідно виходити з відрефлексованої та науково обґрунтованої педагогічної сутності самореалізації особистості. У сучасному інформаційному просторі поняття самореалізації набуває популярності, яка вже спостерігалася наприкінці 80-х – початку 90-х років минулого століття. Але, разом із новою хвилею популярності, педагогічний зміст конотацій поняття самореалізації часто балансує на межі методологічної некомпетентності.

Наш педагогічний денотат самореалізації особистості у професійній педагогічній сфері життєдіяльності дезактуалізує інформаційну лакуну в педагогічній теорії професійної самореалізації особистості, адже базується на розмінні того, що в цьому процесі відбувається втручання людини в соціокультурний інститут професії, зокрема, у вчителя – в професійні норми, царину педагогічної етики. За А. Петровським, характерною рисою такої діяльності є персоналізація – ідеальна представленість своїх рис в

інших людях [3]. Діяльність виходу за межі власної самості у спосіб особистого внеску є творчістю *a priori*. Учитель таким чином здійснює своєрідні внески в учнів, колег, батьків та інших, динаміку професії, тобто всього оточуючого середовища, залишаючи слід у вигляді образу своєї особистості, творчої індивідуальності, культурного факту, що вимагає культури творчої самовідданості, базованої на високо розвинених особистісно-суб'єктних якостях. Відтак, самореалізацію педагога-професіонала ми визначаємо як *цілеспрямований рефлексований процес і результат об'єктивації його індивідуального потенціалу, професійного та фахового ресурсу в освітню реальність, що базується на діалогічних засадах співтворчості, результатом якої є взаєморозвиток і взаємооновлення суб'єктів педагогічної взаємодії*.

Формулювання змісту підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії до професійної самореалізації та його втілення в практику навчально-виховного процесу педагогічного вищого навчального закладу зумовлено дотриманням основних положень сучасної концепції гуманізації навчання й виховання: визнання пріоритету особистості, її унікальності, безумовне усунення з педагогічної практики методів адміністрування, примусу, авторитаризму; співробітництво всіх суб'єктів педагогічного процесу в розв'язанні навчально-виховних завдань; гуманізація соціального середовища, міжособистісних стосунків у всіх підсистемах педагогічної навчально-виховної системи; широкий культурологічний підхід до вибору навчально-виховних технологій; опора на загальнолюдські й національні духовні цінності; звернення до світового та вітчизняного педагогічного досвіду.

Як цілісну платформу для створення науково обґрунтованої системи підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії до професійної самореалізації ми використовували поєднання найсуттєвіших людиноцентрованих і креативно-акмеологічних критеріїв, метапринципів самоорганізації та транспарентності, що уособлюють ідеї вітально-аксіологічного та холістсько-емерджентного підходів, які зумовлюють готовність учителів музичного мистецтва й хореографії до актуального професійного буття.

Підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії до професійної самореалізації ми розглядаємо як об'єктивний творчий процес, що ґрунтується на таких закономірностях: зумовленість потребами соціально-економічної і культурного розвитку суспільства, стратегічними завданнями реформування освіти в Україні; відповідність

змісту і форм підготовки до сучасного рівня розвитку психолого-педагогічної науки й художньо-виконавської та педагогічної практики; зумовленість специфікою та закономірностями творчого процесу формування професійної індивідуальності вчителя мистецьких дисциплін.

Підготовці вчителя музичного мистецтва та хореографії до професійної самореалізації притаманні такі специфічні функції:

- когнітивна – полягає в поглибленні теоретичного та практичного базису майбутнього вчителя з проблем вивчення сутності й опанування механізмом професійної самореалізації, формування професійно-педагогічного потенціалу;

- аксіологічна – спрямована на формування ціннісного ставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії до педагогічної діяльності як можливої сфери особистісного самовиявлення, до професійно-педагогічного саморозвитку, спрямованого на взаєморозвиток суб'єктів педагогічної діяльності;

- рефлексивна – полягає в пізнанні й усвідомленні майбутнім учителем музичного мистецтва та хореографії власних психофізіологічних, особистісних, суб'єктивних характеристик, необхідних для здійснення себе у професійній педагогічній діяльності;

- процесуальна функція зазначеної підготовки полягає у формуванні вмінь організовувати колективну творчу діяльність, опануванні студентами педагогічної техніки як сукупності вмінь доцільного використання власного професійного потенціалу, розвитку вмінь діалогового спілкування, побудови й реалізації особистісно-орієнтованих технологій музичного виховання як основних технологічних засобів виявлення професійної індивідуальності вчителя.

Компонентні характеристики змісту підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії до професійної самореалізації детерміновані такими факторами: наповнення змісту музично-педагогічної освіти особистісними смислами; практичне використання ідей цілісності, системності, інтеграції; діалогове спілкування як основний засіб співпраці викладача та студента; домінування самостійної роботи студента, яка має ґрунтуватися на відповідальному розумінні вільного вчинку та його ініціюванні; запобігання перевантаження студентів за рахунок актуалізації педагогічного потенціалу лекційних і практичних занять із курсів «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», практичних індивідуальних і колективних фахових музичних і хореографічних дисциплін.

У зв'язку з тим, що професійна самореалізація вчителя має змістовний і операційно-процесуальний плани, система відповідної підготовки студентів спрямована на розвиток професійного потенціалу вчителя, який містить професійно необхідні особистісні якості, професійно-педагогічні та спеціально-предметні здібності, знання, вміння, навички. Отже, теоретично ми виділяємо такі компоненти змісту зазначеної підготовки:

- аксіологічний – має на меті введення студентів музично-педагогічного факультету у світ цінностей професійної самореалізації вчителя музичного мистецтва та хореографії, які полягають у ціннісному ставленні до всіх суб'єктів педагогічного процесу, до мистецтва як найприроднішого засобу самовиявлення людської сутності, до професійного педагогічного самовдосконалення як необхідної передумови виявлення сутнісних сил;

- когнітивний – забезпечує студента необхідними знаннями, передбачає засвоєння студентами системи наукових знань про сутність професійної самореалізації, її специфіку, закономірності; про загальновизнані засоби професійної самореалізації, якими виступають педагогічна культура, педагогічна творчість, педагогічна майстерність; про професійну індивідуальність учителя;

- особистісний компонент – повинен забезпечувати розвиток у студентів рефлексивних здібностей, пізнання власного професійно-педагогічного потенціалу, опанування засобами самонавчання, самоорганізації, самовиховання, самовдосконалення, формування потреби в педагогічній творчій самовідданості, яка має гуманістичну спрямованість;

- діяльнісно-творчий – передбачає розвиток педагогічної техніки (групи вмінь впливати на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, діалогу, організації колективної творчої діяльності), опанування вміннями побудови й реалізації особистісно орієнтованих технологій естетичного виховання з використанням активних форм музичного сприйняття.

Розробка теоретичної моделі підготовки майбутніх учителів музики до професійної самореалізації ґрунтується на результатах констатувального експерименту та спрямована на формування її структурних компонентів. У зв'язку з цим мета когнітивного компонента змісту досліджуваної підготовки полягає в розвитку відповідного компонента механізму професійної самореалізації вчителя музичного мистецтва та хореографії й передбачає здійснення таких завдань:

- актуалізація, систематизація знань студентів із психології, філософії, соціології, педагогіки з проблеми самореалізації людини в професійній сфері життєдіяльності;
- концентрація актуалізованих знань на проблемі професійної самореалізації вчителя музичного мистецтва та хореографії;
- актуалізація знань про загальновизнані засоби професійної самореалізації вчителя – педагогічну майстерність, педагогічну творчість, педагогічну культуру;
- поглиблення знань про вимоги до характеру педагогічної діяльності, що спрямована на реалізацію особистісно орієнтованих освітніх технологій;
- розширення знань про можливості використання людинотворчої функції мистецтва як засобу розвитку особистості учня.

Мета аксіологічного й особистісного компонентів досліджуваної підготовки передбачає розвиток мотиваційно-ціннісного та свідомо-вольового компонентів професійної самореалізації вчителя музичного мистецтва та хореографії, що відбувається шляхом вирішення таких завдань:

- самоактуалізація (як самопізнання) власного професійного потенціалу через розвиток самооцінки себе як людини, особистості, майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії, суб'єкта професійного становлення;
- розвиток професійної самосвідомості (через засвоєння технології професійної самодіагностики й використання її функцій, виявлення оцінного ставлення до стану музичного виховання в загальноосвітній школі та до себе як можливого інноватора цього процесу);
- розвиток гуманістичної спрямованості (через засвоєння технології побудови особистісно розвивальної стратегії професійної самореалізації шляхом вироблення та вдосконалення вмінь цілепокладання);
- актуалізація потреби в професійному самовдосконаленні (через опанування особистісно орієнтованими технологіями навчально-виховної діяльності вчителя музичного мистецтва та хореографії, удосконалення відповідних умінь і саморозвиток необхідних професійних якостей).

Особливу увагу у визначенні конкретних завдань дослідницько-експериментальної роботи надаємо діяльнісно-творчому компоненту підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії до професійної самореалізації. Така посилена увага пояснюється тим, що саме в цьому компоненті відбувається діяльнісний вияв мотиваційно-ціннісних, особистісних, когнітивних підвалин професійної самореалізації

майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії, результатом якого є успішність розвитку комунікативного та творчо-самодіяльного компонентів досліджуваного механізму.

Зазначений результат передбачає виконання таких завдань:

- розвиток прагнення до особистісного внеску у формування особистості учня засобами мистецтва;
- удосконалення педагогічної техніки (через розвиток вербальних і невербальних засобів педагогічного спілкування);
- розвиток умінь, які визначають успішність реалізації особистісно орієнтованих освітніх технологій: діалогової взаємодії, організації зворотного зв'язку з учнями, управління педагогічним спілкуванням, дійової емпатії, емоційно-виховуючого впливу на розвиток особистості учня засобами музичного мистецтва;
- розвиток умінь творчого вдосконалення змісту музичного й хореографічного виховання учнів загальноосвітньої школи, спрямованого на взаєморозвиток суб'єктів педагогічної взаємодії;
- розвиток умінь ініціювати власні професійні цілі та брати на себе відповідальність за їх здійснення й навчально-виховні результати.

Будь-яка педагогічна система не функціонує ізольовано, вона взаємопов'язана із середовищем і підпорядкована його впливам, перебудовує свою діяльність залежно від його вимог, що зумовлює необхідність розробки відповідних *педагогічних умов*. Останні гарантують єдність вимог середовища з успішним цілеспрямованим функціонуванням системи.

Практичне втілення особистісно орієнтованої освіти вимагає зусиль педагогів у створенні суб'єкт-суб'єктних взаємин шляхом наповнення змісту музично-педагогічної підготовки особистісним смислом. Перспективним, на наш погляд, напрямом такого оновлення є *включення у зміст навчально-виховного процесу суб'єктного досвіду студента*, що призводить до сприйняття першого крізь призму власного досвіду й робить навчально-пізнавальну інформацію особистісно значущою. Впровадження цієї педагогічної умови в навчально-виховний процес призводить до зміни його технології, яка полягає у з'ясуванні індивідуальної «семантики» для подальшого введення навчально-професійної інформації. У виділенні цієї педагогічної умови ми виходили з думки про те, що в організації виховного процесу, діяльності й самодіяльності студентів (самоосвіта, самовиховання, самоорганізація, самоуправління тощо) слід керуватись аналізом виховних ситуацій і визначенням пріоритетних проблем спрямувань роботи, розпочинати з «низів», іти від реальності, а не лише «зверху» – від ідеалу [1].

У галузі музично-педагогічної підготовки ця педагогічна умова є дуже актуальною. Вступу до музично-педагогічного факультету передують спеціальна підготовка: музична школа, музичне училище, педагогічне училище, училище культури, музична студія, музичний коледж, загальноосвітня школа з естетичним нахилом. Ці спеціальні заклади готують фахівців із різним рівнем кваліфікації та спеціалізації (учителі початкових класів загальноосвітньої школи, керівники художніх колективів – хорових, хореографічних, оркестру народних інструментів, духових оркестрів, музичні працівники дошкільних закладів, учителі спеціальних і теоретичних дисциплін музичних шкіл тощо). Отже, кожен студент мистецького факультету, набуваючи педагогічної спеціалізації, вже має певний досвід, але навчально-професійна інформація, яка закладена у змісті дисциплін психолого-педагогічного, спеціально-предметного циклів освіти не розрахована на розбіжності в попередній спеціальній підготовці й відповідному індивідуальному досвіді студента. Щодо досліджуваної нами проблеми важливо визначити індивідуальний досвід студентів: а) у педагогічній діяльності за галуззю освіти, за формою навчання; б) досвід виконавської діяльності – музично-виконавський, художньо-педагогічна інтерпретація, диригентський, колективна творча діяльність тощо; в) самодіяльна творчість – складання, імпровізація, аранжування музичних творів тощо; г) досвід самотійної роботи – самопізнання, самонавчання, самовдосконалення, самодетермінація. Складена таким чином карта індивідуального досвіду студента має коригувати діяльність викладача зі складання змісту навчальної дисципліни, вибору форм і методів навчання й виховання. Для студента карта індивідуального досвіду є особистим щоденником його професійного розвитку, засобом самопізнання та підставою саморегуляції.

Саме особистісно-суб'єктний рівень розвитку професійної індивідуальності вчителя музичного мистецтва та хореографії визначає можливості його професійної самореалізації. Формування цього рівня відбувається в процесі професійного становлення студента, органічною частиною якого є навчально-професійна діяльність, спрямована на концентрацію потреби та здатності керувати власним професійним розвитком.

Реалізація особистісного компонента підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії до професійної самореалізації має на меті розвиток професійної самосвідомості студента, яка є сутнісним утворенням його професійної індивідуальності. Формування професійної самосвідомості відбувається шляхом аналізу й самоаналізу професійного Я

за умови високої активності самого студента. Постійне заглиблення в саморозуміння допомагає студентові виробляти стратегію та знаходити засоби професійної самореалізації.

Системоутворювальною ознакою професійної самосвідомості майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії є самосприйняття – уявлення про роль власного Я в професійних подіях, що приводить нас до виділення суб'єктивної педагогічної умови – *сприйняття студентом себе як суб'єкта індивідуального професійного становлення*. Суб'єктність майбутнього вчителя виявляється в бажанні та здатності постійно аналізувати, коректувати й удосконалювати власне професійне зростання. Необхідною передумовою та підґрунтям розвитку суб'єктності є включення майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії в діалог зі своєю особистістю та професійною сутністю, поєднання з педагогічною реальністю. Результатом цього процесу має бути формування в майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії готовності до систематичного особистісного й професійного зростання, гуманістична спрямованість якого повинна коректуватися професійною «Я – МИ концепцією». Розвиток цих якостей, на нашу думку, вимагає відповідної творчої атмосфери освітнього процесу. Технологія організації професійного самопізнання й самовдосконалення заперечує використання методів жорсткого управління, маніпулювання внутрішнім світом іншої людини.

Логічним продовженням визначення педагогічних умов втілення в навчально-виховний процес змісту підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії до професійної самореалізації є звернення до проблеми цілепокладання у професійній діяльності викладача вищого навчального закладу.

Зовнішні впливи на студента відбуваються в педагогічному процесі, складовою частиною якого є викладання. У ході цього процесу кожен викладач керується певною системою цілепокладання, тобто всі його дії підпорядковані визначеним у змісті музично-педагогічної освіти й інтеріоризованим навчально-виховним цілям, які мають певну ієрархію та спрямовані на виконання мета-завдання. Останнє має об'єктивний (заданий соціальним замовленням) і суб'єктивний (особистісний) зміст, які повинні гармонійно поєднуватися. Проте, практика навчально-виховного процесу вищої школи доводить, що не кожен викладач професійно-педагогічного, загальнокультурного, спеціально-предметного циклів музично-педагогічної освіти у викладанні свого предмету керується усвідомленням його функціонального призначення в майбутній

професійній діяльності вчителя музичного мистецтва та хореографії. Особливо це зауваження стосується спеціально-предметного циклу музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії, а саме – її музично-виконавської частини (спеціальний музичний інструмент, вокал, хорове диригування, додатковий інструмент, концертмейстерський клас та інші).

Учитель музичного мистецтва та хореографії повинен досконало володіти вокалом, диригентською технікою, музичним інструментом та іншими спеціально-предметними знаннями, вміннями й навичками, тому що вони є необхідними технологічними засобами самореалізації музиканта та хореографа. Однак, з погляду досліджуваної проблеми ці засоби повинні мати педагогічну спрямованість, тобто приломлюватися крізь інтерес до спільної творчої діяльності з учнями, до передавання власного ціннісного ставлення до музичного мистецтва в педагогічній діяльності, до розвитку іншої особистості засобами мистецтва тощо. Призначення спеціально-предметних здібностей, знань, умінь і навичок для їх виявлення в педагогічній діяльності вимагає іншого підходу викладачів спеціально-предметного циклу до складання індивідуальної програми професійного розвитку студента-музиканта – майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії. У визначенні змісту цієї програми й вимог до її виконання студентом викладачі спеціально-предметних дисциплін повинні виходити з того, що професійна самореалізація вчителя музичного мистецтва та хореографії ґрунтується на позитивному зворотному зв'язку із суб'єктами педагогічного процесу, тільки в цьому випадку вона має соціальну значущість і приносить учителю музичного мистецтва та хореографії задоволення від творчої педагогічної самовідданості. Урахування цієї змістовної характеристики професійної самореалізації вчителя музичного мистецтва та хореографії вимагає *реалізації принципу інформаційної відкритості освітнього процесу*, а від викладачів *спрямованості професійно-педагогічного цілепокладання в забезпеченні розвитку у студентів потреби реалізувати свій потенціал у педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва та хореографії*.

Висновок. Отже, модельними маркерами підготовки студентів мистецьких спеціальностей до самореалізації в професійній педагогічній діяльності є переорієнтація навчально-виховного процесу вищої школи з дидактичного характеру в напрямі розвитку й саморозвитку студента, організація психолого-педагогічних умов, які забезпечуватиме

стимулювання в майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії самопізнання, самоактуалізації, самоорганізації, формування знань про власні потенційні можливості й аксіоцентовану систему професійного цілепокладання. Створена в такий спосіб теоретична модель підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії до професійної самореалізації забезпечуватиме отримання таких результатів:

змістовного – засвоєння студентами основних категорій, що складають сутність самореалізації у професії вчителя музичного мистецтва та хореографії;

дидактичного – опанування майбутніми вчителями музики способами рефлексивної діяльності, діалогічного спілкування, педагогічної техніки;

виховного – розвиток прагнення до гуманістично орієнтованої професійної самореалізації, вольових і емоційно-мотиваційних ресурсів в умовах індивідуальної, парної та колективної творчої діяльності, виконання творчих завдань;

практичного – розвиток професійних умінь, які визначені в операційно-процесуальному плані професійної самореалізації вчителя музичного мистецтва та хореографії.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо з формуванням компетентного уявлення про багатофункціональність професійної діяльності вчителя музичного мистецтва та хореографії, цілісним розвитком професійного потенціалу, обґрунтуванням та апробацією засобів стимулювання мотивації до самореалізації особистості у професійній педагогічній сфері життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. А. Культуротворча функція виховання студентів педагогічного вузу / І. А. Зязюн // Вища педагогічна освіта : наук. метод. зб. – Вип. 17. – Полтава : Полтавський педагогічний інститут, 1994. – С. 66–72.

2. Леднёв В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Высш.шк., 1991. – 224 с.

3. Петровский В. А. О внутренней задаче личности в процессе познавательной деятельности / В. А. Петровский // Обучение и коммунистическое воспитание в высших и средних специальных учебных заведениях. Экспресс информация. – Вип. 17. – М., 1978. – С. 5–15.

РЕЗЮМЕ

Сегеда Н. А. Модельные маркеры подготовки студентов специальности искусство к самореализации в профессиональной педагогической деятельности.

В статье поставлена проблема имплементации в образовательную реальность высшей школы цивилизационных ожиданий общества, зафиксированную в противоречии между потребностью в научном переосмыслении мировоззренческих принципов общечеловеческих смыслов, образов бытия человека в профессиональной сфере жизнедеятельности и инертностью в разработке необходимых технологий профессионального образования в Украине. Данная проблема выглядит как нерешенная в области профессионального образования учителей различных видов искусства задача соответствия антропологическим и креативно-акмеологическим критериям, принципам самоорганизации и транспарентности образования. Их имплементация в культурно-образовательное пространство будущих учителей музыкального искусства и хореографии обеспечивает формирование готовности к актуальной профессиональной жизнедеятельности. Цель статьи состоит в рассмотрении модельных параметров организации психолого-педагогического сопровождения подготовки будущих учителей музыкального искусства и хореографии к профессиональной самореализации в условиях высшего образования. Самореализацию педагога-профессионала определено как целенаправленный рефлекслируемый процесс и результат объективации его индивидуального потенциала, профессионального и специализированного ресурса в образовательную реальность школы. Данный процесс предполагает диалог и сотворчество и гарантирует развитие и обновление субъектов педагогического взаимодействия. Подготовку будущего учителя музыкального искусства и хореографии автор определяет как объективный творческий процесс, который обеспечивает устойчивое мотивационно-смысловое отношение к социокультурной миссии данной профессиональной деятельности. Модельными маркерами изучаемой подготовки выступают: антропологический и креативно-акмеологический критерии; принципы самоорганизации и транспарентности образования; содержание, состоящее из когнитивного, аксиологического, личностного и деятельностно-творческого компонентов; психолого-педагогические условия

(включение в содержание образовательного процесса индивидуально-субъектного опыта студента, обеспечение восприятия студентом себя как субъекта индивидуального профессионального становления, информационная открытость образовательного пространства, направленность профессионально-педагогического целеполагания преподавателя вуза на актуализацию у студентов потребности реализовать свой потенциал в педагогической деятельности учителя музыкального искусства и хореографии общеобразовательной школы).

Ключевые слова: самореализация педагога-профессионала, самоорганизация, транспарентность, учитель музыки и хореографии, модельные маркеры, подготовка к профессиональной самореализации, психолого-педагогическое сопровождение.

SUMMARY

Seheda N. Model markers to prepare the arts students to self-realization in professional educational activities.

The article raised the issue of implementation of the educational reality of high school and man- and culture-appropriate expectations civilization expectations enshrined in conflict between the need for rethinking scientific philosophical principles of universal meanings and images of creative human being in the professional sphere of life and inertia in the development and implementation of appropriate techniques of professional education in Ukraine. It appears as unsolved art education teacher direction, including future teachers of music and dance in the context of human-centered and creative and acmeological criteria, meta-principles self-organization and transparency that will cause the willingness of the teachers of music and dance to contemporary professional life. The purpose of the article is to highlight the parameters of the model (markers) psycho-pedagogical support training of future teachers of music and dance to the self-organization in terms of cultural and educational environment of the modern university. Self-realization of a teacher-focused professional is defined as a reflective process and outcome of objectification his individual capacity, vocational and professional education resource in reality, based on the principles of co-creation of dialogue, which results in mutually develop and mutually updates subjects and pedagogical interaction. Training of teachers of music and dance to professional fulfillment is considered as an objective and creative process, providing motivational and semantic relationship to socio-cultural missions of the professional teachers of music and

choreography. The content has cognitive, axiological, personal, active and creative components that are implemented in such psychological and pedagogical conditions, including the content of the educational process individual subjective experience of the student; ensure student perception itself as the subject of individual professional formation; direction of professional teachers and teaching goal-setting for updating the students need to fulfill their potential in teaching of the teachers of music and dance of secondary school; information openness of the educational process.

Key words: *self-realization of a teacher-professional, self-organization, transparency, a teacher of music and dance, fashion markers in preparation for self-occupation, psychological and pedagogical support.*

РОЗДІЛ II. ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 37.013.43 Онацький(477.52)(09)

А. М. Никифоров

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЛІТЕРАТУРНА ТВОРЧІСТЬ НИКАНОРА ОНАЦЬКОГО В КОНТЕКСТІ ЙОГО КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається вплив літературної творчості Никанора Харитоновича Онацького на формування світоглядної позиції митця, становлення його як визначної особистості, як на освітянській ниві, так і в мистецькому середовищі Слобожанщини. Автор аналізує мистецьку літературну спадщину Никанора Онацького в розвідках науковців, а також досліджує його активну участь у культурно-просвітницькій роботі свого краю, як носія та пропагандиста освітніх національних ідей українського народу.

Ключові слова: Никанор Онацький, літературна творчість, поезія, драматургія, вірші, п'єси.

Постановка проблеми. Постійно зростає інтерес громадськості до регіональної історії, культури. Звернення до краєзнавчого матеріалу в контексті виховання національної свідомості дітей і молоді є вкрай важливим для виховання патріотизму, любові й шани до свого краю. Цьому процесу сприяє низка законотворчих документів, упроваджених за роки незалежності України. У зв'язку з цим важливого значення для теорії та практики сучасного розвитку національної освіти, набуває дослідження життєвого та творчого шляху педагогів-просвітителів, які зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної педагогічної науки й культури, але в минулі десятиліття їх здобутки несправедливо замовчувалися.

У цьому році виповнюється 140 років від дня народження Никанора Харитоновича Онацького (1875–1937), педагога, художника, етнографа, мистецтвознавця, фундатора Сумського художнього музею, який нині носить його ім'я. Н. Онацького, як і багатьох педагогів-просвітників, у

бурхливі роки становлення Радянської влади, було репресовано. Як наслідок – його ім'я довгий час замовчувалося. Посмертна реабілітація митця в 1956 році хоч і призвела до зростання зацікавленості науковців його спадщиною, проте цілісного й усебічного аналізу культурно-просвітницької діяльності Никанора Онацького, його вкладу в розвиток української освіти та культури, до цього часу, на жаль, не здійснено. Діяльність митця багатогранна й різнопланова, коло його інтересів надзвичайно широке, і кожен вид його творчості потребує ретельного вивчення. Однією з таких ланок творчості є літературна спадщина Онацького-поета, яка відображає світоглядну позицію митця, формування його як педагога-просвітника та громадського діяча на Слобожанщині, що й зумовило актуальність обраної теми.

Аналіз актуальних досліджень. У 1962 році в Українській Радянській Енциклопедії вперше з'являється коротенька довідка «Онацький Н. Х.», а в 1964 році – перша публікація про Никанора Харитоновича сумського краєзнавця-журналіста Г. Петрова в харківській газеті «Ленінська зміна» «Традиція без продовжувачів». Г. Петров став першим дослідником життя та творчості Н. Онацького. Незабаром до нього приєднався Б. Ткаченко з Лебединя. Їх розвідки є, власне, підвалинами в дослідженні всього спадку Никанора Харитоновича, взагалі, та поетичного доробку, зокрема. Поетичні рядки Н. Онацького розглядалися у ході вивчення життєвого шляху митця дослідниками: В. Звагельським, В. Скакун, Г. Хвостенко, тими ж Г. Петровим та Б. Ткаченко.

Віршовані рядки використовували для більш об'ємного окреслення постаті митця такі науковці: Г. Ареф'єва, Н. Юрченко, А. Дужа, В. Скакун.

Важливість поезії у формуванні особистості Н. Онацького відзначали Я. Кривко, К. Майченко, І. Корнюшенко, Я. Коцур, Ю. Тітаренко та інші.

Найбільший внесок, на наш погляд, у дослідження літературного спадку Н. Онацького (як, до речі, і всього життєвого шляху митця) зробив Г. Петров. Ще в 1966 році вийшла у світ його публікація «Мужнє слово» в газеті «Ленінська правда», згодом стаття «Співець боротьби: з поетичного доробку Никанора Онацького» у газеті «Ленінський прапор» 1968 року; пізніше – історія створення п'єси за мотивом поезії Т. Шевченка «[Передмова] Онацький Н. У тієї Катерини: друкується вперше» в газеті «Панорама Сумщини» 1993 року тощо.

Мета статті – розглянути поетичну творчість Никанора Онацького – одного з важливих чинників формування його світогляду, як носія та пропагандиста освітніх національних ідей українського народу.

У дослідженні використовувалися такі **методи**: теоретичний та історико-логічний аналіз архівних матеріалів і друкованих джерел; персоналістично-біографічний, що застосовувався для аналізу життєвого та творчого шляху Н. Онацького; хронологічно-системний.

Виклад основного матеріалу. Життєвий шлях Никанора Онацького – це єдиний творчий процес як педагога-художника, так і поета. Ці поняття невіддільні і не можуть існувати одне без одного. Простежимо, як літературне захоплення впливало на формування світоглядної позиції митця, на становлення його як визначної особистості, як на освітянській ниві, так і в мистецькому середовищі Сумщини.

Писати вірші Никанор почав рано, а розуміння справжньої ваги слова прийшло в роки революційного піднесення. Перший вірш «Погук» опублікував полтавський журнал-тижневик «Рідний край», який видавала мати Лесі Українки Олена Пчілка, у 1906 році. Поет закликає до пробудження *«кривдою давньою, горем замучений, бідний, обшарпаний рідний народ»* [1, 166–168].

Від цього часу ім'я Н. Онацького з'являється в українських збірках «З неволі», «Терновий вінок», «Розвага» (усі 1908 рік). У цих віршах відчувається вплив революційних подій. Вірші його, здебільшого, оптимістичні, лише зрідка вчуваються нотки суму й безнадії, викликані поразкою революції [7, 292].

Не зважаючи на поразку революції Н. Онацький продовжував протестувати:

*Не радійте, в літаври не бийте:
не положим ми зброї своєї,
ще не втратили сили своєї.
Хай помрем ми по тюрмах Сибіру,
Але вбити не зможете віру...*

А поетична антологія «Українська муза» (1908) за редакцією Олекси Коваленка, крім п'яти поезій Н. Онацького, подала і його коротеньку біографію.

«Поезії Онацького перегукуються з революційною поезією Івана Франка та Лесі Українки, – читаємо на сторінках документального нарису Б. Ткаченка «Погром» – А спілкування зі Стефаном Таранушенком, Яковом Мамонтовим, Миколою Хвильовим, Олександром Олесем, Миколою Вороним викристалізувало його в неситного борця за щастя знедоленого народу» [7, 292–293]. Цю ж думку поділяє науковець

Н. Юрченко: «За своєю спрямованістю, поезія Онацького близька до революційно-демократичної творчості І. Франка Л. Українки, М. Коцюбинського» [8, 8]. Яскравим свідченням цього є рядки:

*Гей ти народ український засмучений,
Кривдою давньою, горем замучений,
Бідний, обшарпаний, лихом пригнічений,
Наче і сонцем святим не освічений,
Настала година – вставай не барися...*

Революційні події 1905 вразили митця та хвилювали ще довгі роки. Никанор Харитонович проводить дослідження цих подій і на їх ґрунті пише розвідку, яка була надрукована у збірці статей і спогадів до 25-річчя революції [4, 37–45]. «Книга «Селянський революційний рух на Сумщині в 1905 році», – запевняє нас Г. Хвостенко у статті «Страдницький шлях Никанора Онацького», і нині становить неабияку цінність для сьогоднішніх дослідників і краєзнавців [8, 13]. Так, його погляди до цього часу не втратили актуальності, зокрема, історик Д. Кудінов, аналізуючи збірку, відзначає розвідку Н. Онацького, «який ... встановив причини селянського руху, класифікував і хронологічно систематизував виступи селян Лебединського, Сумського й Охтирського повітів» [1, 83–84].

Разом із тим, слід зауважити, що Никанор Харитонович першим в українській літературі описав подвиг лейтенанта Шмідта в поетичній легенді «Острів мертвих», присвяченій пам'яті розстріляних на острові Березані в Чорному морі лейтенанта Шмідта та трьох його товаришів – матросів.

У вірші «Осінь» звучать волелюбні рядки поета – «*воля жадана, в квіти повитая, радо між людьми колись загуля*» своїм духом, спрямованістю привертають небажану увагу властей. У зв'язку з виходом збірки «З неволі» Петербурзький цензурний комітет звернувся до головного управління у справах друку з вимогою порушити судове переслідування авторів книги в тому числі й Н. Онацького.

У період педагогічної діяльності в Сумах (1913–1933) Никанор Онацький не полишає займатися літературною творчістю, виступає як публіцист і дослідник мистецтва, пробує свої сили в драматургії. Одна за одною з'являються п'єси. «Через руїни», «Танок смерті» інсценізація поезії Т. Шевченка «У тієї Катерини»; 1930 року в Держвидаві України вийшла дитяча п'єса Н. Онацького «Новий світ» [5]. Дослідник життя та творчості Никанора Харитоновича Г. Петров у газеті «Панорама Сумщини» у 1993 році опублікував історію появи п'єси «У тієї Катерини» (за мотивами твору «Кобзаря») та уривки з тексту [6, 6].

Никанор Харитонович надавав великого значення вихованню творчістю. Із цією метою організував студію для фахового спрямування дітей і молоді, а також для професійної підготовки учнів. Крім художніх студій образотворчого мистецтва сприяв розвитку театральних гуртків, що давало можливість розкрити творчий потенціал дітей і молоді, згуртувати їх за творчими інтересами. Саме для цього власноручно писав дитячі п'єси для школярів і виступав як драматург.

Вітальня Н. Онацького швидко стала своєрідним центром українського життя в місті Суми. Тут бував видатний український поет Олександр Олесь (чия родина жила на вулиці Петропавлівській, 83), український поет і драматург Яків Мамонтов, інші лідери національного руху у краї. Дружні стосунки з уже відомим поетом Олександром Олесем, автором кількох збірок, із Н. Х. Онацьким також визначалися спільною участю в міських заходах «Просвіти», разом друзі були на зібраннях із нагоди 50-річчя смерті Т. Шевченка. Олесь схвально відгукувався про картини й малюнки вчителя на Шевченківську тематику, підтримав Никанора Харитоновича і як поета. Свою просвітянську та педагогічну діяльність Онацький розпочав ще в Лебедині. Там же з'явилися (1906–1913) перші публікації віршів.

Г. Хвостенко надрукував спогади дочки Никанора Харитоновича Оксани Харитонівни про той час: «Тато вечорами допізна сидів за столом, писав п'єси. Наша квартира часто виповнювалася гостями. Батьки дружили із сім'єю лікаря Гребенюка. Тато влаштовував літературні вечори, читав свої твори й слухав інших. Не пам'ятаю, хто саме був на них, але письменника Якова Мамонтова пам'ятаю добре. Ще пам'ятаю, приїздив до неї із Харкова Остап Вишня із квітами. З ним дружба почалася давно, ще з маминої молодості в селі Мала Павлівка, де до тепер жила моя бабуса. Була там сім'я Доценків, сусідів наших. За Федора Доценка сестра Остапа Вишні вийшла заміж. Так подружились. Переказували, що коли ми жили до революції біля реального училища, то відвідував наш дім Олександр Олесь» [9, 13].

Інтерес Н. Онацького до української національної культури викликав підозру з боку органів ДПУ-НКВС. Його звинувачували в «ідейних збоченнях» і за чийсь наклепом його вперше заарештовують весною 1934 року. У в'язниці в камері № 62 написав «захальний» цикл віршів «За ґратами».

*Гей розвійся, чорна хмаро,
Розійдись!
Не плач моя родинонько,
Не журисть!
Ще проллється грізна хмара
Та дощами.
Промине наше горе
Та із днями...*

Ці твори пройняті духом шевченківської тюремної лірики. У зв'язку з цим, слід наголосити, що все свідоме життя Н. Онацького, його багатогранна громадсько-освітня й педагогічна діяльність були пов'язані з образом великого поета Т. Г. Шевченка, любов і повагу до якого проніс крізь усе життя, що безперечно, теж позначилося на формуванні свідомості митця [3, 6].

В одному зі своїх тюремних віршів Никанор Харитонович передбачав, що положить десь на чужині «свої кості», але, саме в Полтаві (а не в далеких краях) був розстріляний поет у 1937 році. І ще одні розпачливі рядки поета написані між в'язничних стін, як зазначає вдова Никанора Харитоновича Надія Василівна (яка зберегла творчу спадщину чоловіка, у тому числі, друковані й рукописні вірші, фотографії, листи), не справдились: «*все піде в царство небуття, сліду жаданого не кине...*» [7, 292]. Завдяки її зусиллям поволі виходило із забуття ім'я Никанора Онацького, зазначає Г. Хвостенко [9, 13].

Таким чином, у процесі дослідження встановлено, що крім педагогічної роботи, Никанор Харитонович проявив себе й у літературному спектрі діяльності, результатом якої є публікації поезії в збірках «З неволі», «Терновий вінок», «Розвага», «Українська муза» (усі 1908), а також, публікації дитячої п'єси «Новий світ» у Держвидаві України (1930 року). Крім цього, потужним фактором формування свідомості педагога-просвітника було спілкування з визначними діячами української літератури, до якого підштовхнула Н. Онацького саме діяльність на терені поетичної творчості. Завдяки поетичним пошукам він познайомився з такими особистостями як Олена Пчілка, що цінувала його вірші й друкувала у своєму часописі, письменник Яків Мамонтов, Остап Вишня, Олександр Олесь тощо.

Висновки. Відтак, висвітлення життєвого та творчого шляху педагога й громадського діяча, його внеску у становлення української культури й освіти дає підстави стверджувати, що Никанор Харитонович Онацький посідає одне з провідних місць у розвитку педагогіки, письменництва й просвітництва в першій половині ХХ століття на Слобожанщині.

Отже, підсумовуючи наше дослідження, можна зробити висновки, що науковці високо цінують мистецьку спадщину Никанора Онацького, талант поета, його активну участь у культурно-просвітницькій роботі свого краю.

Разом із тим слід зауважити, що проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів окресленої проблеми, тому **перспективними напрямками подальших наукових розвідок** вважаємо докладне вивчення внеску Никанора Харитоновича Онацького в розвиток освіти та культури на Слобожанщині.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коцур Я. М. Творче життя визначного митця, представника українського «розстріляного відродження» (до біографії Н. Х. Онацького) / Я. М. Коцур, Ю. В. Титаренко // Актуальні питання вітчизняної та світової історії : збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції, 23–24 квітня 2010 року / за заг. ред. С. І. Дегтярьова. – Суми : СумДУ, 2010. – С. 166–168.
2. Кудінов Д. Сумська селянська республіка у вітчизняній та зарубіжній історіографії / Д. Кудінов // Часопис української історії. – К. – 2011. – Вип. 21. – С. 82–90.
3. Онацький Н. За ґратами: Рядки із тюремного блокнота. Поезія / Н. Онацький // Панорама Сумщини. – 1995. – 9 лютого. – С. 6.
4. Онацький Н. Селянський революційний рух на Сумщині в 1905 р. : збірник наукових статей / Н. Онацький. – Суми : Плуг і молот, 1930. – С. 37–45.
5. Онацький Н. Новий світ. Дитяча п'єса на три дії / Н. Онацький. – К. : Держвидав, 1930.
6. Петров Г. Онацький Н. У тієї Катерини: друкується вперше / Г. Петров // Панорама Сумщини. – 1993. – № 17–18 (20 травня). – С. 6.
7. Ткаченко Б. Погром. Документальний нарис / Б. Ткаченко. – Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2010. – 372 с.
8. Юрченко Н. Н. Х. Онацький (1874–1837). Каталог творів / Н. Юрченко. – Суми : Слобожанщина, 1995. – 28 с.
9. Хвостенко Г. Страдницький шлях Никанора Онацького / Г. Хвостенко // Суми й сумчани. – 2007. – № 47 (23 листопада). – С. 13.

РЕЗЮМЕ

Никифоров А. М. Литературное творчество Никанора Онацкого в контексте его культурно-просветительской деятельности.

В статье рассматривается влияние литературного творчества Никанора Харитоновича Онацкого на формирование мировоззренческой позиции художника, на становление его как выдающейся личности, как на педагогической стезе, так и в художественной среде Слобожанщины. Автор анализирует литературное наследие Никанора Онацкого в исследованиях ученых, а также исследует его активное участие в культурно-просветительской работе своего края, как носителя и пропагандиста образовательных национальных идей украинского народа. Используя такие методы исследования как теоретический и историко-логический анализ архивных материалов и печатных источников; персоналистическо-биографический, применявшийся для анализа жизненного и творческого пути Никанора Онацкого; хронологически системный автор утверждает тот факт, что кроме педагогической работы, Никанор Харитонович плодотворно проявил себя и в литературном спектре деятельности, результатом которой являются публикации поэзии в сборниках «Из неволи», «Терновый венец», «Развлечение», «Украинская муза», а также публикации детской пьесы «Новый мир» в Госиздате Украины. Кроме этого, отмечает автор, мощным фактором формирования сознания педагога-просветителя было общение с выдающимися деятелями украинской литературы.

Поэтому освещение жизненного и творческого пути педагога и общественного деятеля, его вклада в становление украинской культуры и образования дает основания утверждать, что Никанор Харитонович Онацкий занимает одно из ведущих мест в развитии педагогики и просвещения в первой половине XX века на Слобожанщине.

Итак, суммируя наше исследование, можно сделать выводы, что ученые высоко ценят художественное наследие Н. Онацкого, талант поэта, его активное участие в культурно-просветительской работе на Слобожанщине.

Вместе с тем следует заметить, что проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов обозначенной проблемы, поэтому перспективными направлениями дальнейших научных исследований считаем подробное изучение вклада Никанора Харитоновича Онацкого в развитие образования и культуры на Слобожанщине.

Ключевые слова: Никанор Онацкий, литературное творчество, поэзия, драматургия, стихи, пьесы.

SUMMARY

Nikiforov A. Literary creativity of Nicanor Onatsky in the context of his cultural and educational activities.

The article deals with the influence of literary creation of Nicanor Onatsky the formation of the ideological position of the artist on his becoming a prominent personality, as in the educational sphere and in the artistic environment of Slobozhanshchyna. The author analyzes the artistic literary heritage of Nicanor Onatsky in exploration of the scientists and explores of his active participation in the cultural and educational work of their land, as the carrier and promoter of the educational national ideas of the Ukrainian people.

Using such methods as a theoretical, historical and logical analysis of archival materials and printed sources; a personalist-biographical, used for the analysis of the life and career of Nicanor Kharytonovych Onatsky; the chronologically-systemic author argues the fact that in addition to educational work, Nicanor Kharytonovych successfully distinguished himself in the literary spectrum of activity, which results in the publication of the collections of poetry in «Captivity», «Crown of Thorns», «Entertainment», «Ukrainian Muse» as well as the publication of children's play, «The New World» in the State Publishing House of Ukraine. In addition, the author notes a powerful factor in shaping the minds of a teacher-educator was communicating with the outstanding figures of Ukrainian literature. Therefore, the coverage of the life and career of an educator and a social activist, his contribution to the development of the Ukrainian culture and education gives reason to believe that Nicanor Onatsky occupies a leading position in the development of pedagogy, writing and education in the first half of the XX-th century in Slobozhanshchyna.

Summing up our study, we can conclude that the researchers appreciate the artistic heritage of Nicanor Onatsky, a talent of the poet, his active participation in the cultural and educational work of his land.

However, it should be noted that our study does not cover all aspects of the outlined problems, a detailed study of the contribution of Nicanor Kharytonovych Onatsky in the development of education and culture in Slobozhanshchyna is considered to be a promising direction for further scientific studies.

Key words: Nicanor Onatsky, creative writing, poetry, drama, poetry, the plays.

УДК 371.14:78-051(477+57)

Ю. В. Теслева

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У РАДЯНСЬКІЙ УКРАЇНІ

У статті розглянуто витoki післядипломної музично-педагогічної освіти в Україні. Проаналізовано соціально-політичні та культурно-освітні чинники, що зумовили становлення української системи підвищення кваліфікації музично-педагогічних працівників. З'ясовано типи осередків підготовки та перепідготовки вчителів співів і музики у 20–40-і роки ХХ століття.

Ключові слова: *система підвищення кваліфікації, музично-педагогічні працівники, післядипломна музично-педагогічна освіта, учителі співів і музики.*

Постановка проблеми. Сучасний стан системи освіти в Україні зумовлює необхідність модернізації підготовки та перепідготовки музично-педагогічних працівників. Саме післядипломна педагогічна освіта покликана забезпечити ефективне підвищення кваліфікації фахівців, здатних до самореалізації, сформувати в них високий рівень загальної та професійної культури, створити умови для розкриття особистісного потенціалу та творчих здібностей в освітньому процесі.

Реформування системи освіти, зокрема післядипломної, вимагає вивчення й переосмислення надбань минулого, накопиченого вітчизняними педагогами, що дає змогу виокремити прогресивні ідеї, зробити аналіз теорії та практики попереднього досвіду й використання його в післядипломній освіті музично-педагогічних працівників. Особливої актуальності набуває історичне дослідження післядипломної музично-педагогічної освіти в Україні, серед витоків якої виокремлюємо систему підвищення кваліфікації музично-педагогічних працівників, становлення якої у 20–40-і роки ХХ століття, потребує більш детального розгляду.

Аналіз актуальних досліджень. В останні десятиліття значно зросла увага вітчизняних науковців до вивчення історії музично-педагогічної освіти (Ю. В. Бекетова, Т. А. Грищенко, В. А. Кузьмічова,

М. Д. Маріо, О. В. Овчарук, Т. П. Танько, В. Ф. Черкасов та ін.). Історико-педагогічні аспекти розвитку музичної освіти в різних регіонах України досліджували Н. М. Бовсунівська (на Волині), А. В. Желан (у Херсонській губернії), Я. М. Мельничук (на Буковині), Л. Й. Проців (в Галичині), Н. М. Роман (на Слобожанщині), Н. О. Філіпчук (в Західній Україні), О. А. Цвігун (у навчальних закладах Києва).

Зазначимо, що становлення й розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників постійно перебуває в центрі уваги педагогів-теоретиків і практиків (О. Л. Капченко, С. В. Крисюк, А. І. Кузьмінський, Т. Г. Пахомова, В. Л. Попова, Н. Г. Протасова, Л. Є. Сігаєва, О. Ю. Червинська, Н. М. Чепурна, О. І. Шиян та ін.). Аналіз широкого кола джерел свідчить, що цілісного історико-педагогічного дослідження становлення системи підвищення кваліфікації музично-педагогічної освіти в Радянській Україні практично не здійснювалося.

Мета статті полягає у визначенні витоків післядипломної музично-педагогічної освіти в Україні, що зумовило необхідність розв'язання таких завдань: проаналізувати соціально-політичні й культурно-освітні чинники, які спричинили становлення системи підвищення кваліфікації музично-педагогічних працівників в Україні та з'ясувати типи осередків підготовки й перепідготовки вчителів співів і музики у 20–40-і роки ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Соціальні реформи, розвиток освіти й культури, зростання кількості шкіл в Україні на початку ХХ століття загострило потребу забезпечення професійними педагогічними кадрами, зокрема вчителями співів. Спеціальних навчальних закладів, які б надавали музично-педагогічну освіту педагогічним працівникам не існувало. Лише в учительських семінаріях майбутні вчителі початкових класів отримували деяку музичну підготовку.

З метою ефективного проведення освітньої діяльності з ініціативи М. Грушевського у квітні 1917 р. в Києві було проведено перший, а в серпні – другий Всеукраїнські учительські з'їзди, які створили програму перебудови системи освіти в Україні. На думку українських педагогів, головним завданням нової школи було виховання в підростаючого покоління нахилу до творчості, мистецтва, естетики, розумової та фізичної праці. Складовою частиною побудови нової школи делегати з'їздів вважали термінове створення мережі різних навчальних закладів для підготовки й перепідготовки вчителів [3, 16].

«Положення про єдину трудову школу», розроблене в 1918 році Наркоматом РСФСР, було покладено в основу організації шкільної справи й

у радянській Україні. У положенні (в Україні воно було введено в дію в 1919 р.) підкреслюється думка про необхідність загального естетичного виховання і, зокрема, виховання дітей і молоді. Введення в школі уроків співів і музики вимагало підготовки вчителів, тому була видана постанова «Про доступ народних вчителів в спеціальні музичні навчальні заклади», головним завданням якої було підняття культурного рівня музичної освіти народних учителів.

У Київській народній консерваторії, яку на той час очолював Б. Л. Яворський, навчалися педагоги, що підвищували свою музичну кваліфікацію, а також музиканти, які одержували педагогічну підготовку [2, 19]. Відбуваються постійні пошуки найдосконаліших форм і методів підготовки та перепідготовки музично-педагогічних працівників. Лекційно-курсова й практично-семінарська форми доповнювались організацією учительських з'їздів, мітингів, нарад, конференцій. Навчальні заклади самостійно розробляли навчальні плани та програми, визначали загально-педагогічні й освітні предмети.

У післяреволюційні роки були визначені завдання шкільного музичного виховання й намічено шляхи їх вирішення. Багато положень, висловлених тоді педагогами-ентузіастами, виявилися плідними й надалі. На жаль, на практиці музичне виховання здійснювалося не в усіх школах, оскільки не було єдиних планів і вимог, відчувалася гостра нестача фахівців. Уроки співів часом зводилися до примітивного ілюстрування тієї чи іншої теми.

У 20-х роках минулого століття відбувається реформування музичної освіти. Створюються короткотермінові курси музикантів-інструкторів, де викладали видатні музичні діячі. Ці курси поєднували в собі функції навчального закладу та методичного центру. Також, у ці роки популярним було «самонавчання» вчителів у педагогічних гуртках, що стало передумовою створення заочного навчання. Навчально-методичні кабінети розробляли навчальні плани та програми перепідготовки вчителів. В основному вони охоплювали вивчення матеріалу шкільних програм і викладання навчальних дисциплін, теоретичних основ форм та методів роботи, методики практичного їх застосування, принципи й форми виховної роботи в школі. З цих питань випускали методичні листи та друкували статті в методбюлетенях [4].

Тенденція переходу від епізодичних курсів до масової перепідготовки вчителів призвела до створення системи колективної методичної роботи з постійно діючими органами управління. Підвищення кваліфікації музично-педагогічних працівників проводилося на довго- та

короткотривалих курсах, з'їздах, конференціях, семінарах, педагогічних нарадах. Головною складовою підготовки та перепідготовки вчителів була суспільно-політична освіта, представлена циклами лекцій з історії матеріалізму, марксизму, суспільствознавства тощо. Із 1925 року підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема вчителів співів і музики, набуває планового й систематичного характеру.

Л. Сігаєва [8], аналізуючи історичні факти, називає період 20–30-х років XX століття розбудовою національної системи освіти України, що мало безпосередній вплив на визначення провідних засад підвищення кваліфікації вчителів. Авторка наголошує, що саме 1923 рік є початком роботи курсів із перепідготовки вчителів. Тоді навчальний план курсів мав два розділи: педагогічний і соціально-політичний. Під час розробки навчальних планів і програм ураховувались окремі категорії педагогічних працівників. Але абсолютно для всіх категорій слухачів навчальні плани передбачали цикли лекцій психолого-педагогічного спрямування. У 1930 році освіту в Україні було уніфіковано. На зміну творчим пошукам, експериментальним ідеям приходить командно-адміністративний декларований стиль роботи.

Також у 20–30-і роки XX ст. починає складатися принципово нова система підготовки та перепідготовки музично-педагогічних працівників. Підготовку кваліфікованих шкільних музичних працівників, учителів та інструкторів з музичного виховання з 1924 року починають Київський, Одеський і Харківський музично-драматичні інститути. Під час зарахування на навчання перевага віддавалася практичним працівникам музичного виховання зі стажем роботи не менше трьох років, тому контингент студентів складався переважно з учителів.

У 30-ті роки XX ст. в Україні з метою поліпшення стану естетичного виховання учнів, при секторі соціального виховання, інспектурах народної освіти та позашкільних закладах були створені музичні ради. Головним їх завданням було вивчення стану та методико-організаційних питань музичної роботи, здійснення контролю й керівництва музичного виховання дітей, а також проведення семінарів із підвищення кваліфікації музичних керівників, під час яких вони вивчали нові форми й методи музично-виховної роботи, розучували новий репертуар [9, 16].

У зв'язку з переглядом мети, завдань і змісту шкільної освіти, організацією нових форм та методів навчання виникла гостра потреба в підготовці нових учительських кадрів для школи, у тому числі й у галузі музично-педагогічної освіти. Були накреслені першочергові завдання та кінцева мета, які, проте, не конкретизувались у відповідній методиці

музичного виховання; було не зрозуміло, як здійснювати конкретну роботу з музичної освіти педагогічних кадрів. Постанови ЦК ВКП (б) «Про початкову і середню школу» (1931 р.) і «Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі» (1932 р.) визначили корінний поворот у розвитку системи навчання. З метою систематизації знань і навичок учнів відбувається перегляд шкільних планів, програм, змісту навчання. Аналіз планів і програмно-методичних матеріалів 30-х років, свідчить, що в цей період відбувалося поступове скорочення уроків співів і музики в школі [2, 16–17].

Досліджуючи шкільну музичну освіту союзних республік СРСР, О. Апраксина [1] констатує, що у 1918 році уроки співів та музики викладалися в 1–9 класах 2 рази на тиждень, у 1923 році – у 1–4 класах двічі на тиждень, у 1930 році в 1–4 класах – 1 раз на тиждень, у 5–6 класах – 2 рази на тиждень. Заняття не обмежувалися тільки хоровим співом. У цей час вводилися заняття з музичної творчості, розширювався обсяг матеріалу з музичної грамоти, слухання музики. На перший план виходили не тільки знання музики або знання про неї, не стільки технічні вміння, скільки розвиток здібності сприймати музику, переживати емоції, що вона народжує, іншими словами, музична освіта була направлена на діяльнісне засвоєння музики, формування її активного сприйняття.

Якщо до 1932 року в шкільній програмі зі співів і музики намагалися поєднати виховання й навчання, то поступово вона ставала більш навчальною та формальною. Школа стає «традиційною», з жорстко встановленим уроком і відповідними приписами у програмах та підручниках. Життя школи регламентується «зверху», посилюється її ідеологізація. Вважалося, що займатися музикою необхідно насамперед в позакласний час, тому змінилася не тільки кількість годин, а й кількість класів, які вивчали предмети художнього профілю. З'являється велика кількість дитячих художніх колективів. Як повідомляв Народний Комісаріат освіти, оплату викладачів за індивідуальне навчання в гуртках із музики за рахунок спецкоштів від батьків треба провадити за ставками вчителів співів 5–7 класів неповних середніх шкіл. До складу гуртків входили учні від 1 до 10 класу включно [6].

Розрізненість і брак ефективної взаємодії органів народної освіти, науково-методичних центрів і педагогічних закладів призвели до кризи соціально-педагогічної системи підвищення фахової кваліфікації, виявили потребу в організації мережі інститутів як нових структурних підрозділів. Так, з 1937 року на території України починають відкриватись обласні інститути удосконалення вчителів (ОІУВ). З часом удосконалюються

форми й методи організації та проведення педагогічних курсів, зокрема і вчителів співів. Програма курсів складалася з урахуванням методичних потреб учителів на основі анкетного опитування. З метою подальшого вирішення першочергових проблем школи у звітній документації фіксувалися нагальні питання вчителів до владних земських установ.

Так, наприклад, у Чернівецькому ОІУВ, який розпочав свою роботу 28 серпня 1940 року, швидкими темпами організовувалися десятиденні курси перепідготовки для тих, хто погодився працювати в системі освіти з кількості безробітних учителів, випускників гімназій, учительських семінарій, університету. Майбутніх педагогів знайомили з організацією та системою роботи в радянських школах, методами навчання та виховання. На основі положення народного комісаріату обласний відділ освіти та Чернівецький ОІУВ відкрили районні педагогічні кабінети, а також організували 83 методичні кущі при середніх і семирічних школах. Саме на їх базі мали проводитися семінари, даватися відкриті уроки, курси тощо. Поступово налагоджувався процес навчання й виховання [5].

У роки Великої Вітчизняної війни, у силу соціальних та економічних обставин, що склалися, не приділялося належної уваги питанням розвитку системи освіти, зокрема підготовці та перепідготовці музично-педагогічних працівників. У післявоєнні роки розпочалася певна робота з відбудови народної освіти, організовуються короткотермінові педагогічні курси з підготовки вчителів. Більшість інститутів удосконалення кваліфікації вчителів починають відновлювати свою роботу. У навчальних планах обласних курсів учителів початкових класів додатково було включено 12 годин методики викладання співів, організовувалися семінари та консультації з методики викладання співів і нотної грамоти для вчителів молодших класів і керівників хорів в обласних інститутах удосконалення кваліфікації вчителів [9, 62]. Так, у звіті Обласного управління освіти Рівненської області за 1944–1945 н. р. повідомлялося, що в Рівненському ОІУВ на серпень 1944 року працювало 24 педагоги і що для методичного забезпечення обласної освіти не вистачає спеціалістів. На той час працювали 7 методичних кабінетів, які займалися методичними розробками з досвіду роботи кращих шкіл області. Основним завданням ОІУВ у перші післявоєнні роки було підвищення фахового та ідейно-політичного рівня працівників шкіл [7].

Разом із тим у тяжкі воєнні, а особливо повоєнні роки тривала науково-дослідна робота в галузі музичного виховання. Уроки співів офіційно були збережені лише в початкових класах і зазвичай велися

неспеціалістами – вчителями початкових класів. Музичне виховання стало другорядним і не завжди обов'язковим [2, 26]. У процесі підвищення кваліфікації вчителів співів провідне місце посідали райони відділи народної освіти. Їх діяльність визначалася державною політикою в галузі освіти, яка полягала у відновленні в післявоєнні роки мережі шкіл з урахуванням специфіки регіонів УРСР та поповненні системи освіти педагогічними кадрами, що пов'язано з гострою нестачею вчителів після Другої Світової війни, переходом їх на роботу в інші галузі народного господарства. Тому в центрі уваги районних відділів народної освіти були педагогічні кадри.

З метою упорядкування роботи інститутів удосконалення кваліфікації вчителів, районних відділів народної освіти та інших установ щодо підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Міністерство освіти УРСР затвердило «Положення про єдину систему підвищення кваліфікації вчителів та працівників відділів народної освіти УРСР» (1948 р.). Методична робота в районах за своїм змістом, формами й методами здійснення видозмінювалася залежно від змін політичних, економічних і соціальних умов розвитку суспільства країни, освітньої парадигми та вимог до фахового рівня вчителів. Особлива увага приділялася забезпеченню неперервності процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Від кількості учнів у школах, відстані між ними залежала структура методичної роботи в районі, форми й особливості її організації, функцій районних педагогічних кабінетів відповідно до нових положень [4].

Також, у ці роки, з метою поліпшення якості музичної підготовки вчителів, за наказом Мінпросу УРСР від 13.04.1948 р. «Про організацію підготовки вчителів малювання, креслення, співів і музики», у педагогічних інститутах вводяться факультативи з надання студентам другої спеціальності за одним із названих профілів, зокрема музичного. Так, у Київському, Харківському, Одеському, Донецькому, Полтавському, Житомирському, Херсонському педагогічних інститутах вводиться факультативний курс із музики і співів [9, 63].

Висновки. Серед витоків післядипломної музично-педагогічної освіти в Україні основним вважаємо систему підвищення кваліфікації музично-педагогічних працівників у 20–40-і роки минулого століття. Її становлення було зумовлено низкою соціально-політичних і культурно-освітніх чинників, зокрема: розбудова національної системи освіти в Радянській Україні; введення в школі уроків співів і музики; потреба в забезпеченні начального процесу висококваліфікованими вчителями

відповідного профілю; науково-дослідна робота в галузі музичного виховання. Таким чином, зміна шкільних навчальних програм зі співів та музики, необхідність у підвищенні кваліфікації вчительських кадрів спричинило зародження післядипломної музично-педагогічної освіти.

Основними типами осередків підготовки й перепідготовки вчителів співів і музики у 20–30-і роки минулого століття були короткотермінові та довготермінові курси, які відбувалися в інститутах Народної освіти, Музично-драматичних інститутах, музичних і педагогічних технікумах. Наприкінці 30-х – у 40-х роках ХХ століття на території України відкриваються обласні інститути вдосконалення вчителів, які й сьогодні є головним осередком підвищення кваліфікації музично-педагогічних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Дмитриева Л. Г. Методика музикального виховання в школі / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – М. : Просвещение, 1989. – 207 с.
3. Зубалій О. Д. Освітній рух в Україні у добу національно-державного відродження (1917–1920 рр.) / О. Д. Зубалій, Д. С. Рященко // Український історичний журнал : науковий журнал – К. : «Наукова думка», 1998. – № 3 (420) – С. 12–23.
4. Капченко О. Л. Діяльність районних відділів народної освіти з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні (1945–1990 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Л. Капченко. – Київ, 1999. – 21 с.
5. 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.
6. Положення про обласні інститути удосконалення вчителів УРСР // Збірник постанов і розпоряджень. – 1939. – № 7. – С. 9–12.
7. Сайт Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.roipro.org.ua>.
8. Сігаєва Л. Є. Система підвищення кваліфікації вчителів в Україні в 20 – 30-ті роки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Є. Сігаєва. – К., 1998. – 18 с.
9. Танько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Т. П. Танько. – Х. : Основа, 1998. – 190 с.

РЕЗЮМЕ

Теслева Ю. В. Становление системы повышения квалификации музыкально-педагогических работников в Советской Украине.

В статье рассмотрены истоки последипломного музыкально-педагогического образования в Украине. В 20-40 годы XX столетия закладываются основы подготовки и переподготовки учителей музыки и пения для общеобразовательных школ. С целью эффективного проведения образовательной работы и необходимости эстетического, в частности музыкального, воспитания в общеобразовательных школах, создается сеть различных учебных заведений, в которых обучались педагоги, повышающие свою музыкальную квалификацию и музыканты, получавшие педагогическую подготовку. В 30-х годах прошлого столетия начинает складываться принципиально новая система подготовки и переподготовки музыкально-педагогических работников, создаются краткосрочные курсы для учителей пения и музыки.

Тенденция перехода от эпизодических курсов к массовой переподготовки учителей привело к открытию областных институтов усовершенствования квалификации учителей, как новых структурных подразделений. Особое внимание уделяется обеспечению непрерывного процесса повышения квалификации педагогических кадров, в том числе музыкально-педагогических работников. Введение в педагогических институтах факультативов по музыке и пению, также стало основой зарождения системы повышения квалификации музыкально-педагогических работников, что является главным истоком последипломного музыкально-педагогического образования в Украине.

Ключевые слова: *последипломное музыкально-педагогическое образование, система повышения квалификации, музыкально-педагогические работники, учителя пения и музыки.*

SUMMARY

Tesleva Y. The formation of system improvement of professional skills of the musical and pedagogical workers in the Soviet Ukraine.

Reform of the education system, including postgraduate requires study and rethinking of past achievements gained by national teachers that allows to distinguish progressive ideas, make analysis of the theory and practice of previous experience and use it in postgraduate education music teaching staff.

Special attention is given to the historical study of Postgraduate Music and Teacher Education in Ukraine, including the origins of which makes the system of musical training teaching staff.

The article deals with the origins of music and postgraduate teacher education in Ukraine. In the 20-40-th years of the twentieth century the foundations of training and retraining of teachers of music and singing for secondary schools were laid down. In order to effectively conduct educational work and the need for aesthetic, in particular musical education in secondary schools, a network of various educational institutions are created, in which the teachers were trained, improving their musical skills and musicians who received teacher training. In the 30-s of the last century a fundamentally new system of training and retraining of musical and pedagogical workers appeared, the short courses for the teachers of singing and music were organized.

The tendency of transition from occasional courses in massive retraining of teachers led to the opening of regional institutes for advanced training of teachers, both new divisions. Particular attention is given to the continuous process of improving training of the teachers, including the music-teaching staff. Introduction to educational institutions electives in music and singing has also become the basis of origin of the system of professional music-teaching staff, which is the main source of music and postgraduate teacher education in Ukraine.

Key words: *post-music-teacher training, system improvement of professional skill, music teachers, a teacher of singing and music.*

УДК 37.014.25:371

І. О. Ткаченко

Сумський державний педагогічний
університету імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

Стаття присвячена визначенню особливостей розвитку системи вищої хореографічної освіти в Німеччині. На основі теоретичного аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних науковців висвітлено особливості функціонування вищих хореографічних шкіл Німеччини; розглянуто зміст хореографічної освіти у вищих мистецького профілю країни.

Ключові слова: хореографія, розвиток вищої хореографічної освіти, хореографічні школи, вищі мистецького профілю.

Постановка проблеми. На межі тисячоліть проблема реформування системи вищої освіти, її роль у становленні держави та вплив на життя суспільства набула особливої актуальності та стала предметом дослідження не тільки істориків, а й економістів, політологів, філософів. Модернізація системи університетської освіти є пріоритетним напрямом державної політики кожної європейської країни. Конкурентоспроможність університетського навчання стає головною метою національної чітко скоординованої стратегії в галузі освіти кожної держави. Із 2005 року Україна є активним учасником процесу європейської інтеграції, де успішне втілення основних положень Болонської декларації стає пріоритетним напрямом державної політики. Досвід модернізації освітніх систем провідних країн Європи є актуальним для нашої держави, тому вважаємо за доцільне проаналізувати тенденції розвитку вищої освіти, зокрема хореографічної, у Німеччині, країні, яка протягом багатьох років виступає ініціатором перспективних освітніх проектів і технологій майбутнього в німецькомовних країнах та світі.

Аналіз актуальних досліджень. Особливостям модернізації системи вищої освіти провідних країн Європи присвячені праці таких вітчизняних науковців, як Н. Абашкіна, Є. Бражнік, О. Джуринський, В. Кремень, Л. Пуховська, А. Сбруєва, М. Степко. Питанню становлення, розвитку та функціонуванню хореографії в Україні присвячені праці К. Василенко, В. Верховинець, А. Гуменюк та ін. Проблеми реформування

системи вищої освіти в Німеччині знайшли відбиток у низці публікацій учених країни, зокрема Д. Бакера, Ш. Гельшер, В. Кем, Г. Кляйн, Г. Ленхардта, Д. Ноймайєр, У. Тайхлера, К. Хан, У. Форсайт.

Метою статті є окреслення особливостей розвитку системи вищої хореографічної освіти в Німеччині.

Мета статті конкретизована в таких завданнях: висвітлити особливості функціонування вищих хореографічних шкіл Німеччини; розглянути зміст хореографічної освіти у вищих мистецького профілю.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці 90-х років XX століття в системі вищої освіти Німеччини починається новий етап. Значні перспективи відкриває процес європейської інтеграції, який супроводжується формуванням єдиного загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища. Особливий інтерес у становленні вищої школи Німеччини належить хореографічній освіті. Навчання професії в галузі хореографічного мистецтва в країні лише частково відбувається у вищих навчальних закладах. Великого значення набувають недержавні освітні заклади й театральні студії. Популярними є приватні уроки. Нині, у країні налічується незначна кількість вишів, де можна отримати хореографічну освіту. Здебільшого, це вищі школи музики й театру, або музики, театрального та хореографічного мистецтва, де можливим є вивчення театрального мистецтва, танцю й танцювальної педагогіки, режисури, а також мистецтва лялькового театру.

Насамперед, розвиток хореографічного мистецтва в Німеччині відбувався найбільш складно й суперечливо з геополітичних причин. Злам Берлінської стіни в країні сприяв розвитку процесу гомогенізації зразків хореографічної еkleктики НДР і ФРН, відновленню кращих і стійких стильових тенденцій у оригінальних пошуках німецьких митців XX століття. Основним підґрунтям танцювальної освіти стали хореографічні школи – закономірний етап розвитку сучасної хореографії, як новітнього виду хореографічного мистецтва в умовах впливу нових соціально-політичних, філософських, технологічних, стилістичних характеристик культури того часу, які виявили в танці імпровізаційність, індивідуалістичність тощо [2].

Перші хореографічні школи в Німеччині виникли на початку XX століття. Вплив творчості американських танцюристок Л. Фуллер та А. Дункан природно позначився на діяльності школи, яку було відкрито в Берліні у 1904 році. Її засновницями вважають сестер Айседору та Елізабет Дункан. У Мюнхені в 1910 році була заснована школа Р. фон Лабана, у Хелерау, у 1911 році – школа ритмічної гімнастики Е. Жака-Далькроза. На

становлення й розвиток шкіл Німеччини та хореографічної освіти в цілому, вплинула діяльність представниці експресивно-пластичного танцю Марі Вігман, котра заснувала в Дрездені школу, яка мала філії в Німеччині та за кордоном [5].

Наприкінці ХХ століття відбулась актуалізація мистецтва танцю Німеччини у вигляді так званого «театру танцю». Один із перших, хто усвідомив необхідність синтезу класичного танцю, а не балетної пантоміми, автор теорії – артист, педагог Курт Йосс. Школа Йосса мала поліхудожнє спрямування (вивчався вокал, графіка, пантоміма, скульптура, фотографія), яке поєднувалося з ґрунтовним вивченням психології людських взаємовідношень. Піна Бауш – новатор танцювального мистецтва, їй вдалося вплинути на сучасний стиль танцю по всьому світу.

Особливу роль у становленні вищої хореографічної освіти в Німеччині відіграла Школа танцю імені Грет Палукки, котра сьогодні входить до числа «великої п'ятірки» – п'яти основних шкіл Німеччини (Школа Джона Кранко в Штутгарті, Школа Джона Ноймайєра (приватні навчальні заклади), Балетна академія в Мюнхені, Балетна Державна школа в Берліні, Школа танцю ім. Грет Палукки в Дрездені (державні навчальні заклади)), де відбувається професійна підготовка фахівців хореографії [7]. До провідних вищих шкіл країни, де відбувається навчання хореографії, слід віднести Державну академію музики та театрального мистецтва в Мангеймі, Берлінську вищу школу театрального мистецтва ім. Ернста Буша, Гессенський Університет ім. Юстуса Лібеа, Кельнську вищу школу музики й танцю та Університет мистецтв Фолькванг [8].

Варто зазначити, що навчальний план у хореографічних вищах побудований на трьох основних складових, а саме: класичний танець, сучасний танець та імпровізація. При цьому, головне завдання полягає у формуванні якості фахівця знаходити спільні особливості танців та будувати ексклюзивні танцювальні вистави, поєднуючи методики їх виконання. Так, хореографічна освіта в Німеччині являє собою певну систему навчання танцю, сценічному чи балету, у процесі якого студенти набувають необхідних для професії танцівника художніх, фізичних і технічних навиків, а також спеціальних знань. Варто зазначити, що вивчаючи класичний академічний танець, особлива увага приділяється російській школі, в основі якої лежить система Ваганової. Невід'ємною складовою навчання є характерний і національний танець. Серед числа додаткових дисциплін у вищій мистецькій школі є ритміка, основи теорії музики, психологія й анатомія, історія танцю та музики [1, 3]. Оволодіння спеціальністю

«танцювальна педагогіка» дає можливість студентам у майбутньому працювати вчителем танцю для дітей чи загалу. Наголосимо, що після закінчення програми післядипломної освіти викладач танцю має можливість отримати додаткову кваліфікацію – викладач сценічного танцю.

Навчання танцювальної педагогіки та педагогіки сценічного танцю в системі вищої освіти представлено як закінчений курс танцю та являє собою додаткову програму подібну до програми післядипломної освіти чи підвищення кваліфікації. Тривалість навчання розраховано на один – два роки. Особлива увага звертається на вивчення теоретичних, методичних, педагогічних і дидактичних аспектів танцю. Тривалість навчання залежить від вишу й навчальної програми, від 6 до 10 семестрів. По закінченню студенти складають іспит і отримують диплом сценічного танцівника чи актора балету. Диплом учителя танців чи диплом із дитячої танцювальної педагогіки дає можливість проводити уроки танців дітям і молоді, а також дорослим любителям танцю. Диплом педагога зі сценічного танцю дозволяє викладати сценічний танець і працювати тренером чи інструктором [4].

Важливим для нашого дослідження є питання зміни кваліфікаційних ступенів у системі вищої освіти Німеччини до 2010 року. До національних особливостей системи вищої освіти в країні належить те, що завершальний освітній документ залежить від різновиду вишу (університет, вищі фахові школи, вищі школи мистецтв і музики) та отриманої спеціалізації. Тому, до 2002 року після закінчення навчання в університетах країни студенти отримували різні звання й академічні ступені – Диплом (Diplom), Диплом магістра (Magister Artium), Державний іспит (Staatsprüfung).

У 2002 році до Рамкового закону «Про вищу освіту» Німеччини було внесено зміни, які визначили необхідні вимоги для реалізації завдань Болонської декларації, а саме – введення двоступеневої системи університетського навчання (бакалавр-магістр), надавши їм статус таких, що доповнюють національну систему освіти. При цьому, вищі країни отримали право вибору системи навчання студентів як за класичним німецьким, так і за новим європейським варіантом підготовки бакалаврів та магістрів [6].

Не виняток і вищі мистецькі навчальні заклади, де основними кваліфікаційними рівнями стали бакалавр-магістр. По закінченню бакалавратури студенти отримують диплом бакалавр мистецтва у професійному танці та танцювальній педагогіці, а також мають право вступу до магістратури. Диплом магістра майже в усіх вишах мистецтв базується на двох програмах: магістр в області хореографії (магістр мистецтва) та магістр в області танцювальної педагогіки (викладач танцю й наукове звання).

Висновки. 1. Теоретичний аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних науковців дозволяє визначити особливості розвитку системи вищої хореографічної освіти в Німеччині. Нами було з'ясовано, що потреба суспільства у висококваліфікованих спеціалістах із вищою мистецькою освітою призвела до бурхливого розвитку хореографії та появи вищих навчальних закладів. Провідними є Школа танцю імені Грет Палукки, Школа Джона Кранко в Штутгарті, Школа Джона Ноймайєра Балетна академія в Мюнхені, Балетна Державна школа в Берліні, Державна академія музики і театрального мистецтва в Мангеймі, Берлінська вища школа театрального мистецтва ім. Ернста Буша, Гессенський Університет ім. Юстуса Лібека, Кельнська вища школа музики й танцю та Університет мистецтв Фолькванг.

2. Розглядаючи зміст хореографічної освіти у вишах мистецького профілю в Німеччині, можна стверджувати, що їх специфіка полягає у творчому поєднанні сучасного танцю, імпровізації та класичного танцю, де останній є провідним. Реформована двоступенева система навчання у вишах (бакалавр-магістр) надає змогу отримати диплом із різними званнями та академічними ступенями. Наприклад, навчаючись на бакалавраті Вищої школи імені Грет Палукки, випускники отримують диплом – бакалавр танцю, диплом магістра в області танцювальної педагогіки можна отримати після закінчення магістратури. Гіссенський університет імені Юстуса Лібека направлений на дворічну магістратуру «Хореографія і Перформанс», що дає право отримати диплом магістра – викладач хореографії у вищій школі.

Перспективи подальших наукових розвідок. Ця публікація не вичерпує розгляд даної проблеми. Предметом подальших досліджень стане порівняльний аналіз особливостей розвитку вищої хореографічної освіти в інших зарубіжних країнах і виокремлення позитивних концептуальних ідей, що можуть бути використані в процесі розробки Україною стратегічних напрямів реформ у освітній мистецькій галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гельшер Штефан Концепції та ідеї в хореографії [Електронний ресурс] / Штефан Гельшер. – Режим доступу : <http://europe.newsru.ua/article/17101774>.
2. Каган М. С. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М. С. Каган. – Л. : Музыка, 1972. – 70 с.

3. Кляйн Габріеле Перформанс і хореографія / Габріеле Кляйн. – Гамбург, 2009. – 89 с.
4. Хельман Ф. Учёба в Германии: информация для иностранцев об учёбе в высших художественных, музыкальных школах и высших школах кинематографии / Ф. Хельман. – ДААД, 2002. – 84 с.
5. Чепалов О. І. Хореографічний театр Західної Європи ХХ ст. / О. І. Чепалов. – Х. : ХДАК, 2007. – 344 с.
6. Bologna Ministerial Anniversary Conference Hungary-Austria 2010. – [Electronic resource]. – URL : www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/
7. Palucca Hochschule für Tanz Dresden [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffs : <http://www.palucca.eu>.
8. Tanzplan Deutschland [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffs : <http://www.tanzplan-deutschland.de/>.

РЕЗЮМЕ

Ткаченко І. О. Особенности развития системы высшего хореографического образования в Германии.

Статья посвящена определению особенностей развития системы высшего хореографического образования в Германии. Целью статьи стало определение особенностей развития системы высшего хореографического образования в Германии. На основе теоретического анализа научных работ отечественных и зарубежных ученых в статье изложены особенности формирования высших хореографических учебных заведений Германии; проанализирована специфика хореографического образования в высших художественных учебных заведениях страны.

Изложены основные детерминанты и факторы, которые способствовали развитию интернационализации университетского образования в немецкоязычных странах в конце XX – начале XXI века: проведение в каждой стране национальной кампании для распространения вузов; активизация международного сотрудничества в сфере высшего образования; увеличение числа международных образовательных программ; представление межкультурного учебного плана в вузе образование.

Обобщены основные стратегические направления университетского образования в немецко-говорящих странах: интернационализация университетского образования в рамках Гумбольдтиантской модели университета, интернационализация университетского образования в рамках Болонского процесса и интернационализации университетского образования в рамках собственных инновационных проектов.

На основе теоретического анализа научных работ отечественных и зарубежных ученых в статье приводится структура системы высшего образования Германии, ее компоненты. Анализируется успех реализации основных положений Болонского процесса в Германии. На основе синтеза характеризуются квалификации действия в системе высшего образования страны. Использование в анализе изучения нормативно-правовых документов, касающихся реформирования системы высшего образования Германии в контексте Болонского процесса, позволили определить тенденции развития системы высшего образования в стране. Ими стали: глобализация, интернационализация и регионализация системы высшего образования в стране.

Ключевые слова: *хореография, развитие высшего хореографического образования, хореографические школы, вузы художественного профиля.*

SUMMARY

Tkachenko I. The features of development the system of higher choreographic education in Germany.

Article is devoted to determination of features of development of system of the higher choreographic education in Germany. Determination of features of development of system of the higher choreographic education in Germany became the purpose of the publication. On the basis of the theoretical analysis of scientific works of domestic and foreign scientists in article it is outlined features of formation of the higher choreographic schools of Germany; it is analysed specifics of choreographic education in the highest art institutions of the country.

The main determinants and factors that promoted the development of the internationalization of the University education in the German-speaking countries at the end of the XX – the beginning of the XXI century: carrying out in each country of national campaign for propagation of universities; intensification of the international cooperation in the sphere of higher education; increasing number of the international educational programmes; introduction of the intercultural curriculum in the University education are outlined.

The main strategic directions of the University education in the German-speaking countries: internationalisation of the University education in the frames of Gumboldtian model of the University, internationalisation of the University education in the frames of Bologna process and internationalisation of the University education in the frames of own innovative projects are generalized.

On the basis of the theoretical analysis of scientific works of domestic and foreign scientists in article it is outlined structure of system of the higher education of Germany, its components. Success of realization of basic provisions of Bologna Process in Germany is analysed. On the basis of synthesis of references qualification steps in system of the higher education of the country are characterized. Use of the analysis of studying of the standard and legal documents concerning reforming of system of the higher education of Germany in the context of Bologna Process allowed to define tendencies of development of system of the higher education in the country. Them became: globalization, internationalization and regionalization of system of the higher education in the country.

Key words: *choreography, the higher choreographic education, choreographic schools, features, specifics, development, dance.*

РОЗДІЛ III. МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.1:792.8:793.3(574)

Ю.В. Єфіменко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В РЕСПУБЛІЦІ КАЗАХСТАН: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

У статті окреслено сучасний стан хореографічно-педагогічної освіти в Республіці Казахстан; висвітлено особливості підготовки майбутніх вчителів хореографії у вищих навчальних закладах Республіки Казахстан; визначено місце казахського народного танцю в загальному змісті освітніх програм із хореографії.

Ключові слова: *пострадянський простір, Республіка Казахстан, хореографічно-педагогічна освіта, казахський народний танець, бакалавр хореографії.*

Постановка проблеми. Пострадянський простір – особлива соціальна й політична реальність, суперечлива цілісність якої зумовлена спільністю попереднього розвитку народів, що її становлять, а також спільністю радянського соціалістичного етапу їхньої історії. Формування хореографічної освіти в Республіці Казахстан, як країни пострадянського простору, становить особливий інтерес для теорії та історії порівняльної педагогіки, де під впливом об'єктивних чинників, умов і технологій передачі майстерності, розвитку цілісного виду мистецтва, у контексті передачі досвіду, досягнуті успіхи світового рівня [9, 12–13].

Педагогіка хореографічної освіти є однією з найбільш специфічних у загальній педагогіці, історії педагогіки та освіти. Специфіка хореографічно-педагогічної освіти полягає в тому, що вона несе в собі автентичність зв'язку мистецтва й навчання, мистецтва й виховання; вирізняється вкрай жорсткими, тривалими та трудомісткими методами формування особистості хореографа, що вимагає також і постійного вдосконалення художньо-виразних засобів впливу на аудиторію. На відміну від більшості інших видів освіти, хореографічно-педагогічна освіта встановлює й винятково високі вимоги до фізичних можливостей студентів.

Розвиток хореографічно-педагогічної освіти в Республіці Казахстан ґрунтується на послідовному розвитку педагогічних традицій хореографічної освіти, накопичуванні автентичних напрацювань, які дали поштовх до зародження хореографічно-педагогічної освіти. Одним з основних напрямів хореографічного мистецтва в хореографічно-педагогічних закладах Республіки Казахстан є підготовка фахівців із національної хореографії [4, 15].

На сучасному етапі розвитку суспільства різко позначилася проблема дбайливого ставлення до традиційних форм національного мистецтва, їх цінностей, ментальних орієнтирів. Казахський танець має найдавніші традиції, унікальний генезис, специфічні особливості формування та відродження. Саме тому сучасна хореографічна освіта в Республіці Казахстан вимагає розробки, вдосконалення та впровадження інноваційних методик у процес навчання й підготовки національних кадрів у галузі хореографічного мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам становлення й розвитку теорії вищої педагогічної та професійної освіти в Казахстані, науково-методичного обґрунтування навчання, розвитку творчих здібностей присвячені дослідження: А. Ш. Алімжанова, Є. С. Асилханова, К. К. Досанової, М. Е. Ержанова, К. К. Жампеісової, Л. Т. Каліакбаєвої, Р. К. Касенової, Б. Є. Кожанбаєвої, Г. Ж. Мамикової, А. А. Момбек, А. М. Муханбетжанової, Н. Р. Нарікбаєвої, А. К. Рисбаєвої, Б. С. Утемуратової та ін.

У дослідженнях А. А. Аронова, А. І. Арнольдова, А. Ю. Бутова, А. Д. Жаркова, Л. С. Жаркової, Л. С. Зорілової, А. Г. Казакової, В. С. Садовської, Є. Ю. Стрельцової, Ю. А. Стрельцова, В. М. Чижикова, Т. В. Хрістідіс, М. М. Ярошенко розкриваються проблеми вдосконалення професійної освіти, професійного самовизначення особистості у вищих навчальних закладах, де зміст цього процесу включає широкий спектр загальнопедагогічних і спеціальних знань, умінь і навичок, досвід творчої діяльності.

Мета статті – висвітлити особливості підготовки майбутніх учителів хореографії у вищих навчальних закладах Республіки Казахстан, яка досягається вирішенням таких **завдань**: висвітлити сучасний стан хореографічно-педагогічної освіти в Республіці Казахстан; схарактеризувати зміст освітніх програм із фаху 5В040900 – Хореографія; з'ясувати місце казахського народного танцю в загальному змісті навчальних програм у педагогічних закладах.

Виклад основного матеріалу. За роки незалежності Республіки Казахстан були зроблені значні зусилля для модернізації національної системи вищої освіти, підвищення її конкурентоспроможності на міжнародному рівні та підвищення її якості й актуальності. Головним кроком до інтернаціоналізації вищої освіти в Республіці Казахстан стало рішення про реформу вищої освіти за принципами Болонського процесу. Дата 11 березня 2010 р. увійшла в історію казахстанської вищої освіти як День підписання Болонської Декларації за рішенням Комітету Міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу (46 країн). Відповідно до національного плану, існуючі форми й рівні академічних програм були трансформовані у трирівневу систему згідно з Болонською структурою: бакалаврат, магістратура та докторантура PhD [3, 13–14].

Сьогодні хореографічно-педагогічна освіта в Республіці Казахстан здійснюється в обласних центрах на базі шести навчальних закладів: Казахського національного педагогічного університету ім. Абая (м. Алма-Ати), Казахського державного жіночого педагогічного університету (м. Алма-Ати), Казахській національній академії мистецтв ім. Т.К. Жургенова (м. Алма-Ати), Південно-Казахстанського державного університету ім. М. Ауезова (м. Шимкент, Південно-Казахстанська обл.), Кизилординського державного університету ім. Корк Ата (м. Кизилорда), Західно-Казахстанського державного університету ім. Ахамбета Утемісова (м. Уральськ, Західно-Казахстанська обл.). Усі ці навчальні заклади надають кваліфікацію бакалаврату за спеціальністю 5B040900 – Хореографія, випускникам надається академічний ступінь бакалавра хореографії. Кваліфікації визначають відповідно до «Кваліфікаційного довідника посад керівників, спеціалістів та інших службовців», затвердженим наказом Міністерства праці та соціального захисту від 22.11.2002 р. № 273-П [8].

На базі Казахського національного педагогічного університету ім. Абая з 2009 р. здійснює свою діяльність кафедра «Музичної освіти і хореографії», випускникам надається академічний ступінь за спеціальністю 050409 / 5B040900 – «Хореографія» – бакалавр мистецтва. У Казахському державному жіночому педагогічному університеті з 1987 р. діє кафедра «Хореографії», випускнику бакалаврата за спеціальністю 5B040900 – «Хореографія» надається академічний ступінь бакалавра мистецтв. У свою чергу, Казахська національна академія мистецтв ім. Т. К. Жургенова на кафедрі «Педагогіки хореографії» з 1994 р. здійснює підготовку бакалаврів за спеціалізацією: «Педагог хореографії», «Педагог спортивно-бальної хореографії». Кафедра «Хореографії» у Південно-Казахстанському

державному університеті ім. М. Ауезова діє з 1989 р., сьогодні на кафедрі здійснюється навчання за спеціальністю 5В040900 – «Хореографія» за спеціалізацією «Педагогіка хореографії». На базі Кизилординського державного університету ім. Корк Ата діє кафедра «Хореографії», яка була організована в 1994 р. на базі Кизилординського педагогічного інституту імені М. Гоголя. У 1997 р. після реорганізації інституту в КДУ ім. Корк Ата при музично-педагогічному факультеті заснована кафедра «Хореографія», на сьогодні у складі гуманітарно-педагогічного інституту. У Західно-Казахстанському державному університеті ім. Ахамбета Утемісова на факультеті «Культури і мистецтв» здійснює свою діяльність кафедра «Хореографії» за освітніми програмами: «Педагогіка хореографії», «Педагогіка казахського танцю». Аналіз діяльності вищих навчальних закладів дав змогу виявити, що відсутня підготовка магістрів хореографії.

Сферою професійної діяльності випускників закладів, у яких здійснюється хореографічно-педагогічна підготовка, є освіта, культура, культурно-дозвілєва діяльність. Бакалаври хореографії мають право працювати в таких закладах: коледжі мистецтв, будинки творчості, палаци та будинки культури, школи, дитячі організації, студії, клуби. Випускники-хореографи здійснюють хореографічну діяльність у системі неперервної та додаткової освіти Республіки Казахстан, а саме: організовують творчі колективи, здійснюють управління творчим колективом, викладають профілюючі дисципліни з хореографії.

Бакалаври за фахом 5В040900 – Хореографія, можуть виконувати такі види професійної діяльності:

- творчу, що включає виконавську роботу, роботу балетмейстера постановника, хореографа-репетитора;
- організаційно-творчу, менеджера хореографічного колективу, організатора шоу-програм, адміністратора, директора творчих колективів;
- освітню (педагогічну) – викладач хореографії в середніх професійних коледжах, позашкільних навчальних закладах, загальноосвітніх школах, школах мистецтв, студіях, будинках творчості та культури, дитячих організаціях, ансамблях і клубах (спортивні, сільські, дворові за інтересами тощо).

Випускники-бакалаври хореографії здійснюють науково-дослідну діяльність у сфері культури, освіти й усіх видів мистецтв; вирішують питання соціально-культурної діяльності; спонукають розвиток культурно-естетичних потреб суспільства; створюють творчі колективи та керують ними; розроб-

ляють нові форми й методи організації роботи з надання культурної діяльності серед різних категорій населення, чим модернізують роботу творчих колективів; організовують і проводять педагогічні експерименти й аналізи, враховуючі вікові та індивідуальні особливості учнів; використовують сучасні інформаційні технології у професійній діяльності [1, 8].

Зміст освітніх програм фаху 5В040900 – Хореографія містить загальноосвітні дисципліни: «Історія Казахстану», «Казахська (російська) мова», «Іноземна мова», «Інформатика», «Екологія», «Філософія», «Педагогіка»; базові (профілюючі) дисципліни: «ТМВ класичного танцю», «Тренаж класичного танцю», «Техніка виконання класичного танцю», «ТМВ народно-сценічного танцю», «Танці народів світу», «ТМВ східного танцю», «ТМВ казахського танцю», «ТМВ стандартних танців (спадщина бальної хореографії)», «ТМВ латиноамериканських танців», «Ансамбль», «ТМВ історико-побутового танцю», «Методика роботи з хореографічним колективом», «Історія музики», «Теорія музики»; додаткові види навчання: «Фізична культура», «Педагогічна практика», «Виробнича практика», «Проміжний державний контроль», «Підсумкова державна атестація», написання й захист дипломної роботи (проекту).

Також студенти мають право обрати додаткові дисципліни за власним бажанням: «Загальне фортепіано», «Історія світового театру», «Історія казахської та зарубіжної хореографії», «Хореографічна спадщина», «Історія костюму», «Акторська майстерність у хореографії», «Музичне оформлення дисциплін хореографії», «ТМВ сучасного бального танцю», «Техніка виконання танцю модерн», «Сучасна хореографія», «Історія образотворчого мистецтва», «Анатомія та фізіологія балетної медицини», «Історія казахської та зарубіжної музики», «Мистецтво балетмейстера», «Композиція бального танцю».

У вищих навчальних закладах Республіки Казахстан особливе місце займає курс «Казахський танець», який є одним з основних, самостійних, профільних предметів базового циклу в хореографічній освіті. Казахському народному танцеві властиві глибина змісту, велика кількість художніх образів, різноманітність танцювальної мови та її ускладнення. Вищі навчальні заклади мають накопичений досвід відомих фахівців казахського народного танцю А. А. Александрова, Ю. П. Ковальова, Ш. Б. Жієнкулової, Д. Т. Абірова, З. М. Райбаєва, Б. Г. Аюханова, О. В. Всеволодської-Голушкевич, Г. Н. Бейсенової, який є недостатньо узагальненим.

Прилучення до казахського народного танцю починається в дошкільних установах, потім середніх школах, студіях, у центрах народної творчості. Однак, у змісті навчального процесу немає послідовності єдиних

теоретичних передумов, методик навчання. Тому студентам перших курсів, які вступають на кафедри хореографії до Алматинського державного університету ім. Абая, Південно-Казахстанського державного університету ім. М. Ауезова, Кизилординського державного університету ім. Корк Ата, Західно-Казахстанського державного університету ім. Ахамбета Утемісова, до хореографічного відділення Казахського жіночого педагогічного інституту, доводиться починати з вивчення основ, щоб виправити всі недоліки системи підготовки абітурієнтів даного профілю [6, 32–33].

Сучасне покоління педагогів казахського народного танцю оснащено різноманітними теоретичними знаннями. За статистичними даними, 67 % педагогів-хореографів ВНЗ мають тільки практичний досвід. У педагога-початківця часто виникають труднощі під час викладання певної дисципліни. Проблеми навчання, дискусії фахівців часто виникають через відсутність цілісної методики викладання казахського народного танцю. Зміст курсу «Казахський танець», методика його викладання є основною проблемою в галузі етнохореографії. Незважаючи на наявність підручників, наукових праць, методичного матеріалу Ш. Б. Жієнкулової, Д. Т. Абірова, О. В. Всеволодської-Голушкевич існує дефіцит загальних і авторських методик, універсальних методичних прийомів, що забезпечують зв'язок часів і відображають сучасний погляд. Кожна окрема методика має свій стиль, термінологію, методичні прийоми, принципи тощо. Закладам, які здійснюють хореографічно-педагогічну підготовку, необхідні концептуальні, теоретично обґрунтовані методики викладання казахського народного танцю, що включають усе багатство духовної культури казахського народу, її специфіку, національний колорит [7, 5].

Висновки. Сьогодні в Республіці Казахстан існує суперечність між гострою потребою у фахівцях-хореографах у галузі педагогічної освіти та слабкою орієнтацією підготовки хореографів на відродження справжніх національних культурних традицій. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема відродження справжніх традицій казахського народного танцю в системі професійної освіти у вищих навчальних закладах республіки.

Зміст освітніх програм із фаху 5В040900 – Хореографія, складається із загальноосвітніх дисциплін, базових (профільних) дисциплін, а також додаткових видів навчання. «Казахський народний танець» вивчається як самостійна дисципліна в педагогічних закладах Республіки Казахстан, а також входить до навчальної програми курсу «Народно-сценічний танець» хореографічних відділень усіх вищих навчальних закладів. Навчання казахському народному танцю на високому професійному рівні, стане

можливим за наявності наукового обґрунтування змісту хореографічно-педагогічної підготовки, за умови комплексного підходу, систематизації термінологічного апарату з теорії та методики викладання конкретного курсу.

Перспективи розвитку й удосконалення хореографічно-педагогічної освіти в навчальних закладах Республіки Казахстан передбачають: запровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-творчий процес; вільний вибір їх відповідно до цілей, можливостей і умов взаємопов'язаної діяльності педагога та студента вищого навчального закладу, який здійснює хореографічно-педагогічну підготовку; розробку та впровадження програм, які б здійснювали підготовку магістрів і надавали випускникам академічний ступінь магістра хореографії. А також, як наслідок вступу Республіки Казахстан до Болонського процесу, перспективним є: розширення доступу до європейської освіти; подальше підвищення якості освіти; посилення мобільності студентів і викладацького складу за допомогою прийняття порівнянної системи ступенів вищої освіти; отримання випускниками казахстанських вищих навчальних закладів загальноєвропейського додатку до диплома.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гамарник Г. Н. Национальный аналитический отчет о высшем образовании Республики Казахстан / Г. Н. Гамарник. – Астана, 2006. – 21 с.
2. Государственная программа развития образования в РК до 2010 г. от 11.10.2004 г. № 1459 [Електронний ресурс]. – Алматы : Юрист, 2010. – Режим доступа : http://ru.government.kz/docs/u041459_rus.html.
3. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 - 2020 гг. от 7 декабря 2010 года № 1118. – Алматы : Юрист, 2010. – 61 с.
4. Дамитов Б. К. Национальный доклад о состоянии и развитии образования в Республике Казахстан / Б. К. Дамитов. – Астана, 2009. – С. 14–16.
5. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 07.06.1999 № 389. – Алматы : Юрист, 1999. – 52 с.
6. Кульбекова А. К. Казахский танец : учебно-методическое пособие / А. К. Кульбекова. – Уральск, 2000. – 87 с.
7. Кульбекова А. К. Формирование профессионального мастерства хореографов в вузах культуры и искусств Казахстана: системный подход :

дисс. ... доктора пед. наук : [спец.] 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» / Кульбекова Айгуль Кенесовна. – М., 2009. – 25 с.

8. Министерство образования и науки Республики Казахстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<http://www.edu.gov.kz>.

9. Петров А. В. Страны постсоветского пространства : учеб.-метод. пособие / А. В. Петров. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2012. – 172 с.

РЕЗЮМЕ

Ефименко Ю. В. Хореографическо-педагогическое образование в Республике Казахстан: современное состояние и перспективы развития.

В статье освещается современное состояние хореографическо-педагогического образования в Республике Казахстан, которое включает в себя сохранение национальных традиций; распространение современной хореографии; разработку, совершенствование и внедрение инновационных методик в процесс обучения и подготовки национальных кадров в области хореографического искусства. Освещаются особенности подготовки будущих учителей хореографии в высших учебных заведениях Республики Казахстан. Определяется место казахского народного танца в общем содержании образовательных программ по хореографии; описывается содержание образовательных программ по специальности 5B040900 – Хореография, которое содержит общеобразовательные дисциплины, базовые дисциплины, профилирующие дисциплины и дополнительные виды обучения, особое внимание уделяется обязательному компоненту, а так же дисциплинам по выбору студента.

Перспективы развития и совершенствования хореографическо-педагогического образования в учебных заведениях Республики Казахстан предусматривают: внедрение инновационных педагогических технологий в учебно-творческий процесс; свободный выбор их в соответствии с целями, возможностями и условиями взаимосвязанной деятельности педагога и студента высшего учебного заведения, осуществляющего хореографическо-педагогическую подготовку; разработку и внедрение программ, которые бы осуществляли подготовку магистров и предоставляли выпускникам академическую степень магистра хореографии. А также, как следствие вступления Республики Казахстан в Болонский процесс, перспективным является: расширение доступа к европейскому образованию; дальнейшее

повышение качества образования; повышение мобильности студентов и преподавательского состава, посредством принятия сопоставимой системы ступеней высшего образования; выдачи выпускникам казахстанских вузов общеевропейского приложения к диплому.

Ключевые слова: *постсоветское пространство, Республика Казахстан, хореографическо-педагогическое образование, казахский народный танец, бакалавр хореографии.*

SUMMARY

Efimenko Yu. Choreographic and pedagogical education in the Republic of Kazakhstan: current state and development prospects.

The article highlights the current state of choreographic and pedagogical education in the Republic of Kazakhstan, which includes the preservation of national traditions; dissemination of contemporary choreography; development, improvement and implementation of innovative methods in education and training of national personnel in the sphere of choreography. The particular preparation of future teachers of choreography in higher educational institutions of the Republic of Kazakhstan is highlighted. The place of the Kazakh folk dance in the general content of the educational programs in choreography is given; the content of educational programs in specialty 5V040900 - Choreography, which includes general education, basic disciplines, majors and additional training that focuses on mandatory components, as well as the subjects chosen by the student is described.

The prospects for the development and improvement of choreographic and pedagogical education in educational institutions of the Republic of Kazakhstan include: the introduction of innovative pedagogical technologies in teaching and the creative process; a free choice of them in accordance with the objectives, needs and circumstances related activities of the teacher and students in higher education, performing choreographic and pedagogical training; the development and implementation of the programs that would provide training masters and provides graduates academic master's degree in choreography. And also, as a consequence of accession of the Republic of Kazakhstan in the Bologna process, is promising: an increased access to European education; further improvement of the quality of education; the increase of the mobility of the students and teaching staff, through the adoption of a comparable system of tertiary education; an issuance of the graduates of Kazakh universities European Diploma Supplement.

Key words: *post-Soviet space, the Republic of Kazakhstan, choreographic and pedagogical education, Kazakh folk dance, choreography bachelor.*

УДК 792.8:[373:378](510)

А. І. Максименко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА В КИТАЇ: ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНІСТЬ

У статті розглянуто перспективи розвитку хореографічної освіти в Китаї, яка базується на збереженні національних танцювальних традицій; розкрито сучасний стан освіти, що здійснюється за системою з раціонально розвиненою структурою та повним обсягом дисциплін, де є базова (дошкільна, загальна початкова й середня), професійно-технічна, загальна вища освіта й освіта для дорослих; доведено, що в сучасних умовах розвитку китайська хореографічна освіта зазнає впливу з боку природної багатoproфільної інтеграції та взаємозалежності культур.

Ключові слова: перспективи розвитку, традиції та сучасність хореографічної освіти в Китаї.

Постановка проблеми. Останнім часом у процесі реформування вищої школи Китаю значна увага приділяється хореографічній освіті, яка спрямована на формування духовних цінностей особистості, її «гуманітарного духу» (Ей Юй Хуа), виховання людини нового типу.

Загалом, розбудова сучасної освіти у високорозвинених країнах світу, зокрема в Китаї, орієнтується на європейські стандарти підготовки висококваліфікованих конкурентоздатних фахівців, тому особливу актуальність набуває досвід фахової підготовки майбутніх учителів у галузі хореографічної освіти європейського рівня до роботи в школах Китаю.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз робіт із проблеми хореографічної освіти в Китаї свідчить, що зміст їх, в основному, стосується викладачів виконавських навчальних закладів, які здійснюють підготовку артистів до роботи в професійних танцювальних колективах. Так, у працях китайських (Ян Хун Нянь, Ціо Ли, Ма Ге Шунь, Сюй Дин Чжун) та українських авторів (М. Колеса, А. Пазовський, К. Пігров та ін.) розглядаються загальні проблеми хореографічного мистецтва. Китайські сучасні дослідники в галузі педагогічних наук (Ей Юй Хуа, Сяо Су, Тан Чиці, У Чень, Чжу Сяомань та ін.), порушуючи питання стратегії розвитку китайської освіти, звертають увагу на потребу оптимізації педагогічної практики в розробці освітніх теорій, які б поєднали кращі національні традиції та сучасні методи китайської освіти з досвідом передових зарубіжних країн.

Мета статті – висвітлення традицій і сучасного стану хореографічної освіти в Китаї, що конкретизовано в таких завданнях:

- з'ясувати традиційність хореографічної освіти в Китаї;
- схарактеризувати сучасний стан хореографічної освіти в Китаї.

Виклад основного матеріалу. Виховання особистості засобами хореографічного мистецтва в КНР пов'язане з давньою китайською філософською та педагогічною традицією, які ґрунтуються на спадщині Конфуція й конфуціанців пізніх епох [1, 12]. Згідно з конфуціанською традицією, головне призначення людини полягає в чіткому виконанні нею соціальних норм і правил. А оскільки танець є органічною потребою людини й заборонити танцювати неможливо, філософія Класичного Китаю зробила танець невід'ємною частиною суспільного життя, регламентувавши його. Було чітко написано, які танці виконуються, у якій ситуації, хто має право їх виконувати, пораховано й визначено рухи, навіть написані правила насолоди мистецтвом танцю. Танцювальні рухи ввійшли в палацовий ритуал і ритуал поклоніння богам і предкам, перевівши танець зі сфери відпочинку у сферу громадського порядку.

Сьогодні хореографічна освіта КНР, як і в будь-який інший складний час змін, схильна спиратися у вирішенні проблем виключно на власний історичний досвід. Тому сьогодні хореографія й танець активно використовуються як потужний засіб морального виховання особистості молодого китаєця. Виховання молоді в контексті хореографічної освіти є сукупністю:

- 1) міжособистісних відносин у процесі навчання й виконавської діяльності, з безпосередньою взаємозалежністю;
- 2) стандартів поведінки як сукупності міжособистісних відносин, опосередкованих змістом колективної діяльності та її цінностями;
- 3) морального досвіду виконавця, який приймає моральні рішення, його художньої діяльності в процесі творчості [3].

Інтеграція України в міжнародний освітній простір і сучасні тенденції розвитку освіти призводять до стрімких змін ролі та функції педагогічного персоналу, постійно зростаючих вимог до професійної компетентності. У цій ситуації помітно активізувався пошук інноваційних моделей професійної хореографічної освіти, подальший розвиток якої значною мірою залежить не тільки від критичного осмислення й урахування накопиченого вітчизняного досвіду, але й від дослідження прогресивних ідей і практичних здобутків світового досвіду, що має вивчатися й оцінюватися з метою відбору найефективніших доробок для впровадження в національну систему хореографічної освіти.

Китайська Народна Республіка є країною, вірною традиціям, підтвердженням цього є її історія, релігія, культура. Стосовно хореографічної освіти, можна справедливо відзначити, що в цій сфері в найчисельнішій країні світу змогли поєднатися традиції та звичаї Китаю з інноваціями й прогресом сучасного світу.

На сучасному етапі розвитку в Китаї в основному створено систему освіти з раціональною структурою та повним обсягом дисциплін, де є базова (дошкільна, загальна початкова й середня), професійно-технічна, загальна вища освіта й освіта для дорослих.

У сучасному Китаї збереженню традицій народного танцю приділяється особлива увага, тому що він входить до числа найбільш значущих компонентів традиційної китайської культури. У середній школі існують спеціальні хореографічні класи (класи з поглибленим вивченням народного танцю), і, як правило, діти вступають до хореографічного класу у віці десяти років, навчання триває 6 років. Програма спеціалізованих хореографічних класів спрямована на засвоєння танцювальних технік, що вивчаються протягом шести років навчання. Відповідно до кожного етапу навчання визначаються й описуються педагогічні завдання, які вирішуються в процесі навчання. Демонструється послідовне ускладнення навчальної програми, що дозволяє ефективно оволодіти навичками традиційного танцю.

Що стосується сфери освіти, то з 1 вересня 2008 танці стали обов'язковим для вивчення предметом у китайських школах. Згідно з розпорядженням Міністерства Освіти, повинні викладатися 7 видів класичного танцю (5 видів – китайських, 2 – закордонних), які відповідають фізичним і психологічним особливостям учнів різного віку. Танці не будуть замінювати уроки фізичного виховання, а спеціальні тренування будуть проводитися на перервах і під час позакласних заходів. Введення танців у розклад занять пояснюється необхідністю збільшити фізичне навантаження на учнів, тому що, згідно з проведеними дослідженням, усе більше молодих людей страждають від нестачі фізичних вправ і ожиріння. Крім того, «групові» танці покликані розвивати в школярів соціальні почуття колективізму, теоретичні знання в області танців (історія виникнення того чи іншого танцю, пов'язані з танцями легендами) будуть стимулювати інтерес до історії власного народу [2].

Пріоритетним завданням китайської влади є третій етап розвитку освіти – зміцнення вищої школи. Зміни в системі вищої освіти КНР вражають. У 1949 році у країні діяло лише 205 державних вишів. На

початку XXI століття їх стало майже 3000. Дві третини ВНЗ є державними, а третина – приватними, що свідчить про неухильне зростання престижу вищої освіти.

Що стосується підготовки фахівців у галузі витонченого мистецтва (у даному випадку – хореографії), то система дещо відрізняється від української (початковий рівень – дошкільні та позашкільні клуби, середній рівень – навчання в спеціальних танцювальних школах-інтернатах, і далі – хореографічному коледжі, вищий рівень – факультет хореографії у ВНЗ). Відмінністю також є відсутність спеціалізації у студентів: немає відділення для підготовки хореографів-постановників або звичайних виконавців; також студенти вивчають усі види танцю рівною мірою (класична хореографія, народна хореографія, бальна хореографія (балет і європейський бальний танець) і сучасна хореографія). Серед дисциплін, які вивчаються: класичний танець, народно-сценічний, бальний, сучасний танець, гімнастика, музична грамота та прослуховування музики, початковий курс історії хореографії, музичний інструмент, сценічна практика. Заняття проводяться як у груповій, так і в індивідуальній формах.

Тільки у процесі отримання ступеня «Магістр хореографії» здійснюється поділ спеціалізації на «класична хореографія» та «народна хореографія». Майбутні магістри також вивчають повний цикл гуманітарних, соціально-економічних і природно-математичних дисциплін, а також історію театру й балету. Цикл професійної та практичної підготовки складається з таких дисциплін: класичний, народно-сценічний, дуєтно-класичний, народний, сучасний танець, майстерність актора, методика викладання хореографії. Саме з числа магістрів ведеться відбір артистів балетних театрів (уміння виконувати класичний європейський (російський) балет високо цінується й добре оплачується в КНР) і викладачів ВНЗ.

Пекінська академія танцю – єдиний у Китаї вищий хореографічний навчальний заклад. Ця академія танцю займає одне з провідних місць серед хореографічних вузів світу. Академія готує майбутніх фахівців за трьома напрямками: виконавець танцю, режисерів танцю та балетознавець. Виконавці танцю поділені на виконавців китайського класичного танцю, китайського народно-національного танцю, європейського класичного танцю, мюзиклу, бального танцю, шоу моди тощо. Навчальна структура містить у собі факультет китайського класичного танцю, факультет народно-національного танцю, факультет європейського класичного танцю, факультет балетмейстерів, факультет балетознавців, факультет соціального танцю, факультет художнього оформлення, факультет художньої комунікації та художнього

виховання, факультет мюзиклу й екзаменаційний центр з китайських танців. При Пекінській академії танцю існує середнє хореографічне училище, якому було присвоєно звання державного академічного училища.

Указом державного комітету з присвоєння наукового ступеня в 1999 році Пекінська академія танцю була уповноважена на присвоєння наукового ступеня магістра. Знаходячись у авангарді хореографічної освіти країни, крокуючи в ногу з часом і розвитком вищої освіти, Пекінська академія танцю безперервно поглиблює реформування у своїх пошуках, щоб задовольняти все нові й нові вимоги, пред'явлені в процесі розвитку. Академія робить свій неповторний сучасний внесок у справу підготовки висококваліфікованих, усебічно розвинених професіоналів хореографії.

В основу професійної хореографічної освіти покладені «три типи виховання» (сань юй) – фізичний, інтелектуальний і моральний. Ідеологію сучасного танцю визначають «десять зразків» – моральних установок для танцівника, більшість яких пов'язана з конфуціанськими правилами моралі:

1. Приклад людини: досягати цілісних здібностей через фізичне, інтелектуальне й моральне виховання.
2. Приклад характеру: будучи справедливим і безкорисливим, шанувати інших людей і поважати себе.
3. Приклад вдач: загальна любов і рівність через чесність і відкритість.
4. Приклад слів і вчинків: пам'ятати, що тебе оцінюють, як за твоїми словами, так і за вчинками.
5. Приклад довіри: всяке слово тримай.
6. Приклад пунктуальності: коли призначаєш зустріч і приходиш вчасно, не буде потрібно ніяких вибачень.
7. Приклад справедливості: поважай справедливість, не піддаючись почуттю егоїзму.
8. Приклад служіння: служи з честю.
9. Приклад процвітання: давай іншим людям, а не бери від них.
10. Приклад дружби: люби друзів, як самого себе, як своїх рідних братів [4].

Соціально-історичні умови розвитку Китаю на початку XX століття визначили можливість проникнення західноєвропейської класичної хореографії в китайську культуру. Значення західної хореографії для китайської культури надзвичайно велике, її поширення свідчить про внутрішні духовні зміни людей, пов'язаних із хореографією, які захоплюються танцем. Це відбилось і на рівні їх майстерності, яка досягла свого апогею в кінці XX століття.

Таким чином, формування китайської хореографічної освіти на початку XX століття відбувалося під сильним впливом західної хореографії. Це проявилось, по-перше, у творчості талановитих танцівників, які відігравали велику роль в ознайомленні китайського народу з європейським танцем. По-друге, гастролі зарубіжних танцювальних колективів стимулювали розвиток хореографічної освіти в Китаї. Поява численних іноземних, а пізніше й вітчизняних курсів і методик навчання громадським танцям призвели до їх поширення в Китаї, що становить одну з характерних особливостей китайської хореографії.

Входження китайської освіти в систему міжнародного освітнього простору відкриває перед Китаєм низку можливостей: підсилює міжнародні обміни, розширює присутність вищої школи на глобальному ринку освіти. Процес поширення й отримання нових знань сформував більш рівноправні відносини Китаю з навколишнім світом. У цьому зв'язку перед китайською освітою на державному рівні ставиться завдання підвищення конкурентоспроможності в середовищі, стан якої визначається присутністю зовнішніх сил. Стверджується, що основним фактором трансформації освіти стає інтеграція китайської вищої освіти в міжнародне освітнє співтовариство. Значну роль у цьому відіграють реформи освіти. На сучасному етапі розвитку китайської хореографічної освіти у студентів з'явилася можливість, завдяки Інтернету, іноземним викладачам, отримувати знання про різноманітні теорії хореографічного розвитку, у процес навчання почали включатись як традиційні, так і інноваційні методики.

Сучасна система хореографічної освіти в китайській національній традиції зазнає інтенсивного впливу зарубіжних хореографічних традицій, методично та змістово не схожих з нею, що призводить до появи еклектичних хореографічних творів, які не вписуються в класичні жанри хореографічного мистецтва. Подальший розвиток хореографічної освіти Китаю має відбуватися в контексті регульованих інтеграційних процесів із європейською традицією хореографічної педагогіки, причому навчання танцівників китайської та європейської традицій хореографії повинно здійснюватися паралельно, без включення елементів європейської хореографії в китайську систему. Це дозволить забезпечити конкурентоспроможність китайських танцівників із європейською школою та збереже самобутність китайської національної хореографії.

Висновки. 1. Розвиток національних традицій у хореографічній освіті Китаю має низку особливостей, що відрізняють його від підготовки учнів у хореографічних навчальних закладах європейської традиції.

Китайські учні, отримують знання за спеціальною хореографічною програмою, набувають навички виконання класичних для національного танцю Китаю рухів, але втрачають можливості входження в європейську традицію хореографії, оскільки системи підготовки й навчання принципово відрізняються.

2. У сучасних умовах розвитку китайська хореографічна освіта закономірно відчуває на собі наслідки природної багатопрофільної інтеграції та взаємозалежності культур і економік. Спостерігаються дві пов'язані між собою й у той самий час знаходяться в суперечності тенденції – тенденція збереження самотності освітньої системи Китаю та тенденція співвідношення її можливостей і специфіки зі світовими трендами освіти.

Зазначимо, що у статті розглянуто окремі аспекти хореографічної освіти в Китаї. Результати комплексного дослідження будуть висвітлені в наших наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Иванов В. Сяо Сухуа: «Становление классического балета в Китае – заслуга русских педагогов» [Электронный ресурс] / В. Иванов // Самарские известия. – № 146 (5615) от 18.08.09. – Режим доступа :

<http://samarskieizvestia.ru/document/6765>.

2. Чэнь Цзин. Педагогические основы обучения классическому народному танцу в средней школе Китайской Народной Республики / Цзин Чэнь // Известия Тульского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 12–16.

3. Что такое классический китайский танец? [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<http://ru.minghui.org/articles/2013/7/9/61728.html>.

4. Китайський класичний танець (частина 1) Божественне мистецтво: геніальна труппа Shen Yun Performing Arts [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://www.epochtimes.com.ua/china/culture/kytayskyy-klasychnyy-tanets-chastyna-persha-102017.html>.

РЕЗЮМЕ

Максименко А. И. Хореографическое образование в Китае: традиции и современность.

В статье рассмотрены перспективы развития хореографического образования в Китае, основанные на сохранении национальных танцевальных традиций; раскрыто современное состояние образования, которое осуществляется по системе с рационально развитой структурой и полным объемом дисциплин, где есть базовое (дошкольное, общее начальное и среднее), профессионально-техническое, общее высшее образование и образование для взрослых; рассмотрено развитие национальных традиций в хореографическом образовании Китая, которое имеет ряд особенностей (китайские учащиеся получают знания по специальным хореографическим программам, приобретают навыки выполнения классических для национального танца Китая движений), которые отличают их от подготовки учащихся в хореографических учебных заведениях европейской традиции, так как системы подготовки и обучения принципиально отличаются; доказано, что в современных условиях развития китайское хореографическое образование закономерно ощущает на себе последствия природной многопрофильной интеграции и взаимозависимости культур и экономик; наблюдаются две связанные между собой и в то же время находятся в противоречии тенденции – тенденция сохранения самобытности образовательной системы Китая и тенденция соотношения ее возможностей и специфики с мировыми трендами образования.

Ключевые слова: перспективы развития, традиции и современность хореографического образования в Китае.

SUMMARY

Maksimenko A. Choreographic Education in China: Traditions and Modernity.

The article considers the prospects for the development of choreographic education in China based on the preservation of national dance traditions. It reveals the current state of education, which is carried out on a system with a rational development of the structure and the full scope of disciplines where there is a base (pre-school, primary and secondary), vocational, higher education and general education for adults. The author examines the

development of national traditions in dance education in China which have a number of features (the Chinese students acquire knowledge on special dance programs, acquire skills to perform classical Chinese national dance movements), which distinguish them from training students in dance schools of the European tradition since the system of training and learning are fundamentally different. It is proved that in the present conditions of Chinese choreographic education naturally feeling the effects of natural multidisciplinary integration and interdependence of cultures and economies. There are two related and at the same time conflicting tendencies - the tendency to preserve the identity of the educational system in China and the trend of the ratio of its capacity and specificity with global trends of education. The current system of choreographic education in the Chinese national tradition undergoes intense impact of foreign dance traditions methodically and substantially dissimilar to it, leading to eclectic dance pieces that do not fit the classic genres choreography. Further development of choreographic education in China should be regulated in the context of the integration process with the European tradition choreographed pedagogy and teaching dancers Chinese and European traditions choreography should be carried out in parallel, without the inclusion of elements of European dance in the Chinese system. This will ensure the competitiveness of Chinese dancers from European schools and keep Chinese national identity choreography.

Key words: *prospects, traditions and modernity of choreographic education in China.*

УДК 781.62:792.8-051:378(438)

Anetta Pasternak

Akademia Muzyczna

im. Karola Szymanowskiego w Katowicach

(Polska)

Анетта Пастернак

Музична академія

імені Кароля Шимановського в Катовицях

(Польща)

**ZASTOSOWANIE METODY RYTMIKI W EDUKACJI MUZYCZNO-
RUCHOWEJ TANCERZY. REFLEKSJE Z WŁASNYCH
DOŚWIADCZEŃ W PRACY NA KIERUNKU TANIEC W AKADEMII
HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNEJ W ŁODZI**

**ВИКОРИСТАННЯ РИТМІКИ В МУЗИЧНО-РУХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ
ТАНЦІВНИКІВ: З ДОСВІДУ РОБОТИ НА НАПРЯМІ «ТАНЕЦЬ» У
ГУМАНІСТИЧНО-ЕКОНОМІЧНІЙ АКАДЕМІЇ МІСТА ЛОДЗЬ**

У статті доведено доцільність музичної підготовки танцівників у вищій школі засобами ритміки. Визначено головні цілі й концептуальні засади ритміки Е. Жак-Далькроза в контексті роботи з хореографами. Презентована авторська програма музично-рухової підготовки танцівників. Висвітлено програмні інновації, що полягають у поєднанні класичних ритмічних вправ з адаптованими завданнями стосовно музично-рухового опанування основних метро-ритмічних одиниць, залежностей між ними та поліметрії.

Ключові слова: *ритміка, концептуальні засади, авторська програма музично-рухової підготовки танцівників у вищій школі, класичні ритмічні вправи, Польща.*

Uzasadnienie przyjęcia kształcenia muzycznego prowadzonego metodą rytmiki w edukacji tancerzy i choreografów.

Taniec to dyscyplina artystyczna oparta na swoistym rodzaju syntezy sztuk, w której muzyka odgrywa istotną rolę, dlatego też w edukacji tancerzy kształcenie muzyczne stanowi ważny element wspierający ich rozwój. Pomimo że taniec w drugiej połowie XX wieku dążył do osiągnięcia autonomii, to jednak pozostał nadal związany z muzyką i w dalszym ciągu stanowi ona istotny element tej sztuki. Taniec jest bowiem w odbiorze sztuką angażującą zmysł słuchu i wzroku i choć relacja ruchu do muzyki może kształtować się w różnorodny

sposób, to jednak choreograf niezależnie od rodzaju tej relacji musi posiadać rozwinięte wyczucie muzyki oraz wiedzę muzyczną, aby w sposób interesujący i świadomy zaplanować dzieło choreograficzne. Tancerz natomiast jako wykonawca tego dzieła powinien wyrażać jego treści i emocje, w czym muzyka staje się pomocna, ponieważ pobudza przekaz emocji za pośrednictwem ruchu. Oczywiście relacje pomiędzy muzyką, a ruchem bywają rozmaite i mogą być rozpięte na szerokiej skali począwszy od ruchu, który jest ściśle podporządkowany muzyce, a więc zgodny z muzyką, aż po relacje oparte na kontrapunkcie, gdzie dochodzi do swoistego rodzaju kontrastu wizualno-dźwiękowego. Sytuacje te wynikają z funkcji jaką muzyka pełni w tańcu, a więc jakiego rodzaju widowisko współtworzy. W każdym jednak z tych przypadków te dwa elementy – ruch i muzyka współlistnieją ze sobą i dlatego świadomość tych relacji wydaje się być kluczowa dla choreografa, a dla odtwórcy dzieła, czyli tancerza, konieczna do praktycznego przyswojenia. Biorąc pod uwagę rozwój muzyki współczesnej, a także stopień komplikacji technik kompozytorskich zapoczątkowany w wieku XX, należy podkreślić potrzebę podążania sztuki tanecznej za postępem muzyki. Sytuacja ta wymaga w sposób naturalny rozwoju wiedzy muzycznej zarówno u choreografów, jak i tancerzy. Sama wiedza o muzyce nie sprawi jednak, że choreograf będzie stosował tę wiedzę w praktycznych rozwiązaniach scenicznych, a tancerz interpretując jego wizję będzie tańczył muzykalnie, dlatego też zachodzi konieczność uwzględnienia w ich edukacji metody, która łączy teorię z praktyką. Tancerz bowiem dopóki nie doświadczy wiedzy muzycznej na sobie i nie przełoży jej na ruch ciała w działaniu angażującym słuch, wzrok i system mięśniowy, nie uzyska umiejętności właściwej reakcji na zjawiska zachodzące w muzyce. Najbardziej zatem odpowiednim sposobem kształcenia jest metoda polisensoryczna, która łączy aktywność ruchową, słuchową i wzrokową. Taką metodą jest rytmika Emila Jaques-Dalcroze’a, która powstała jako system kształcenia muzycznego, gdzie ruch pełni rolę pomocniczą w odczuwaniu i rozumieniu muzyki. W założeniu twórcy metody «celem całego kształcenia jest, by przy końcu nauki każdy uczeń mógł powiedzieć nie tylko ‘wiem’, ale także ‘odczuwam» [1, 113], dlatego praktyka poprzedza teorię, a odtwarzanie przebiegu muzycznego ruchem pojawia się zawsze jako doświadczenie wyprzedzające wiedzę. Ruch w tej metodzie używany jest zatem jako środek do osiągnięcia celu, tak więc połączenie ruchu, który jest naturalnym językiem wypowiedzi dla tancerzy z tworzywem muzycznym w praktycznym działaniu sprawia, że metoda ta jest dla nich doskonałym rodzajem treningu muzyczno-ruchowego.

Rytmika na Kierunku Taniec w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Praktyczny wymiar systemu muzycznego Dalcroze'a sprawia, że rytmika stosowana jest w polskim szkolnictwie baletowym jako metoda kształcenia muzyczno-ruchowego, która wspiera edukację taneczną. Pojawia się w pierwszych klasach szkoły baletowej, a więc na początkowym etapie kształcenia. Zajęcia muzyczno-ruchowe znajdują swoją kontynuację w wyższych klasach w postaci zajęć umuzykalniających oraz audycji muzycznych. Wyższe uczelnie publiczne oraz niepubliczne w ramach kształcenia tanecznego nie prowadzą jednolitego programu studiów, dlatego metoda rytmiki znajduje swoje zastosowanie w wybranych ośrodkach. Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna, która prowadzi studia w zakresie tańca, uwzględnia w swoim programie tę metodę. Pomysłodawcą i twórcą Kierunku Taniec na Wydziale Artystycznym Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi jest dr. Alexandr Azarkevitch – tancerz, choreograf, teatrolog oraz menedżer kultury. Założony przez niego kierunek adresowany jest do osób, które tańczą w formacjach tańca nowoczesnego, towarzyskiego, zespołach pieśni i tańca, teatrach tańca, uprawiają gimnastykę artystyczną lub taniec na lodzie. Zazwyczaj są oni absolwentami niepaństwowych lub ogólnokształcących szkół baletowych, ognisk baletowych, czasami trenują taniec towarzyski lub są utalentowanymi amatorami. Studia na kierunku Taniec prowadzone są od października 2011 roku w trybie stacjonarnym (dziennym) i niestacjonarnym (zaocznym) i trwają trzy lata. Po ukończeniu Kierunku Taniec na Wydziale Artystycznym Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi absolwenci otrzymują dyplom licencjata. Obecnie Kierunek ten kształci studentów na studiach stacjonarnych w specjalności tancerz-choreograf, natomiast na studiach niestacjonarnych kształcenie odbywa się w zakresie pedagogiki tańca. Przedmiot «rytmika» prowadzony jest na studiach stacjonarnych na pierwszym roku studiów w ilości dwóch godzin tygodniowo oraz na studiach niestacjonarnych w wymiarze jednej godziny. Na tym samym roku studiów prowadzony jest również przedmiot «interpretacja ruchowa dzieła muzycznego», który stanowi dopełnienie zajęć rytmiki, a wywodzi się z tzw. dalcroze'owskiej *plastique animée* i stanowi artystyczną nadbudowę metody. Ze względu na to, że nie wszyscy kandydaci przyjmowani na tę uczelnię są absolwentami szkół baletowych, a wielu z nich rozwija uprzednio swoje zdolności w ruchu amatorskim, dlatego też zachodzi konieczność wdrażania programu, który zakłada pracę z osobami niedoświadczonymi muzycznie. Mimo takiego stanu rzeczy rok bardzo intensywnej pracy pozwala zrealizować najważniejsze cele i założenia metody rytmiki.

Główne cele i założenia metody rytmiki w kontekście pracy z tancerzami.

Najbardziej zasadniczym elementem, który łączy taniec z muzyką jest rytm. Jest to komponent integrujący obie sztuki za sprawą ruchu ciała ludzkiego. U odbiorcy widowiska tanecznego każdy rodzaj tańca może zostać wzmocniony rytmem muzycznym, dlatego rytm, który odbierany jest zarówno wzrokiem, jak i słuchem powoduje u widza efekt motorycznego rezonansu. Zgodność współwystępowania rytmu muzycznego i ruchowego pozwala na uzyskanie większej spójności i zwiększenie integralności dzieła, co pogłębia wrażenia estetyczne odbiorcy. Zależności te dostrzegł Emil Jaques-Dalcroze i dlatego na początku wieku XX zapoczątkował badania w zakresie poczucia rytmu muzyczno-ruchowego. Jego hasło przewodnie «wychowanie poprzez rytm i dla rytmu» [1, 117] miało w jego zamyśle ułatwić osiągnięcie stanu pełnej harmonii, a także spowodować wzmożenie wrażliwości ucznia, który poddawany był wpływowi rytmu muzycznego. W odpowiedzi na ówczesną tendencję traktowania muzyki w charakterze mało inspirującego tła dla technicznych ewolucji tanecznych, zaproponował ideę odnowienia roli muzyki w sztuce tanecznej, a impuls do podjęcia tych działań odnalazł w antycznej orchestyce. O istotnej roli rytmu w tej koncepcji pisał następująco: «Znajomość jednoczącego rytmu, który harmonizuje poszczególne elementy, wzmacnia ich wymowę i je porządkuje była podstawą wielkich spektakli w starożytnej Grecji» [1, 118]. A zatem rytm stał się motywem przewodnim jego metody, czynnikiem, który miał zainicjować dobroczynne zmiany zarówno w sztuce, jak i wychowaniu. Rytm stał się jednak w jego systemie kształcenia muzycznego punktem wyjścia, zaś celem nadrzędnym było «uzmysłowienie uczniom bezpośrednich związków między poruszeniami ciała i ducha, między wrażeniami, uczuciami i emocjami muzyczny» [1, 112]. W jego założeniu metoda ta miała stanowić przygotowanie dla wszystkich dziedzin sztuki, wspierać edukację artystyczną, być czymś więcej niż tylko metodą pedagogiczną, wpływać na wychowanie. Zdaniem Dalcroze'a «sumienne studia rytmu w jego wszelakich formach mogą doprowadzić ucznia do żywszego rozumienia sztuki» [2, 39]. Nic w tym dziwnego, że metoda ta budziła już za czasów Dalcroze'a uznanie wśród osób zaangażowanych w reformę teatru i tańca, ponieważ stanowiła swoistego rodzaju środek zaradczy na problemy szerzącego się schématyzmu w balecie klasycznym. Wpływ rytmiki na rozwój tańca współczesnego dokonał się za sprawą osób, które reprezentowały dziedzinę tańca, a studiowały w ówczesnych latach rytmikę w Instytucie Emila Jaques-

Dalcroze'a w Hellerau. Pośród jego uczennic należy wymienić Marie Rambert, Mary Wigman, czy Suzanne Perrottet, które zainspirowane twórczo przez Jaques-Dalcroze'a wywarły istotny wpływ na rozwój tańca w Europie.

Głównym założeniem rytmiki jest użycie ruchu, który jest zgodny z muzyką, jednak w metodzie tej chodzi o coś znacznie więcej niż tylko powierzchowną zgodność. Zadaniem muzyki w metodzie jest przede wszystkim pobudzenie ciała i umysłu w taki sposób, aby osoba poddawana działaniu ćwiczeń stawiała się twórcza i poszukiwała własnych rozwiązań ruchowych, a zatem by była kreatywna. To właśnie za sprawą improwizacji, która jest podstawą wszelkiej aktywności w metodzie, kształtuje się w uczniach swoboda wypowiedzi, a więc wspiera ekspresję wyrażania własnych emocji i treści płynących z wyobraźni twórczej. Ta dyspozycja jest bardzo cenna w przypadku tancerzy, którzy w swojej edukacji zbyt dużo czasu muszą poświęcać doskonaleniu techniki, przez co często posługują się opanowanymi automatyzmami, które blokują ich twórcze podejście do ruchu. Ten rodzaj schematycznego funkcjonowania w dziedzinie tańca został dostrzeżony już przez Dalcroze'a, dlatego ruch użyty do realizacji ćwiczeń zgodnie z intencją twórcy powinien być naturalny i nie prezentować żadnych konkretnych technik tanecznych. Co ważniejsze ruch ma być instynktowny, wychodzący z wnętrza człowieka i inspirowany przez muzykę, która pełni w tej metodzie kluczową rolę, co Dalcroze określił następująco: «Cały swój system zbudowałem na muzyce dlatego, że jest potężną siłą psychiczną, wynikłą z naszego działania duchowego i wyrazowego, która dzięki swej możliwości pobudzania i regulowania może porządkować nasze czynności życiowe» [2].

Pośród najważniejszych celów metody rytmiki należy wymienić:

- Wykształcenie ścisłego odczuwania związku muzyki z ruchem, w którym aktywność ruchowa jest odbiciem syntetycznego słyszenia muzyki,
- Integralne rozwijanie dyspozycji ruchowych, koordynacji słuchowo-ruchowej i muzycznej ekspresji ruchu, jako artystycznej syntezy rytmiki,
- Rozwijanie następujących aspektów muzykalności: odczuwania, interpretowania i słuchania muzyki,
- WYROBIE NIE WRAŻLIWOŚCI SŁUCHOWEJ I RUCHOWEJ NA POSZCZEGÓLNE ELEMENTY DZIEŁA MUZYCZNEGO,
- Rozwijanie inwencji twórczej, wyobraźni muzycznej i ruchowo-przestrzennej,
- Doskonalenie pamięci muzycznej, koncentracji uwagi oraz szybkości reakcji.

Do nadrzędnych celów należy zaliczyć poznanie i zrozumienie muzyki, uzyskanie odpowiedniego stopnia wrażliwości słuchowej i poczucia rytmu, ponadto zdobycie umiejętności wyrażania muzyki poprzez ekspresyjny ruch ciała, co wiąże się z osiągnięciem zdolności spontanicznego wyrażania własnych wrażeń i emocji.

Problemy wykonawcze tancerzy

Karin Greenhead [3], specjalistka z zakresu rytmiki, która posiada duże doświadczenie w pracy z tancerzami w swoich artykułach dotyczących problemów wykonawczych tancerzy wskazała na podstawowe niedostatki, z którymi zazwyczaj borykają się oni w swojej pracy artystycznej. Najważniejszą cechą dobrze wyszkolonego tancerza, na którą wskazuje jest muzykalność, wynika ona w znacznej mierze z właściwego rodzaju edukacji muzycznej. Odpowiednia metoda kształcenia pozwala rozwijać tę cechę, a więc zdolność do emocjonalnego przeżywania muzyki, która ma istotny wpływ na jakość ekspresji tanecznej. Według tej autorki dobrze wykształcony tancerz powinien umieć antycypować przebieg muzyczny, nie wystarczy więc samo podążanie za muzyką ale umiejętność jej przewidywania. Braki w tym zakresie powodują u tancerzy kłopoty z precyzją rytmiczną, nie posiadają bowiem oni wewnętrznej gotowości i wyczucia momentu podjęcia akcji ruchowej, zwłaszcza gdy ściśle dotyczy muzyki. Problem ten pojawia się zwłaszcza w sytuacji działania z muzyką wykonywaną na żywo. Każdorazowa realizacja przynosi drobne zmiany w zakresie niuansów interpretacyjnych. W tym przypadku zwłaszcza poczucie tempa, czy rytmu jest mięśniowe i wymaga praktyki, związane jest z funkcjonowaniem systemu nerwowego i umiejętnością precyzyjnej reakcji ruchowej. W zakresie rytmiki dalcroze'owskiej ćwiczeniami oddziałującymi korzystnie na tego typu niedobory mogą być ćwiczenia związane z anakruzą, a także zadania na precyzję rytmiczną. Ta sama autorka zwraca uwagę na fakt występowania częstych braków w zakresie wyczucia frazy muzycznej. Ruch ekspresyjny wyraża treści muzyki wówczas, gdy uwzględnia jej określone właściwości konstrukcyjne i wyrazowe, dlatego zadania muzycznej ekspresji ruchu pozwalają na wyrażanie muzyki w ruchu zorganizowanym według logicznych całości przebiegu muzycznego. Świadomość frazowania potrzebna jest nie tylko tancerzom ale i choreografom, tak by mogli oni w swoich choreografiach wykorzystywać walory muzyki dla potrzeb ekspresji tańca. Kolejnym deficytem, który obserwuje K. Greenhead, a który również potwierdza autorka tego artykułu jest często występujący brak ekspresji ruchowej, zwłaszcza w odniesieniu do muzyki. Powodem może być użycie luster w codziennej pracy, a także brak świadomości ekspresyjnych aspektów muzyki. Prawdopodobnie problem ten wynika z tego, że podczas zajęć zbyt małą uwagę

zwraca się na emocjonalną stronę przekazu, z tendencją do nacisku na techniczną stronę tańca. Jednym z walorów zajęć rytmiki jest improwizacja, która powinna dawać możliwość swobodnego operowania wyuczonym materiałem w ramach różnych technik ruchowych. Niestety podczas zajęć autorka obserwuje trudności w twórczej reakcji na muzykę. Studenci w ciągu kilku pierwszych miesięcy próbują przełamać niechęć do improwizacji ruchowej i na ogół w drugim semestrze osiągają już bardzo dobre rezultaty. Co ciekawe sami podkreślają, że to właśnie zajęcia rytmiki dają im możliwość rozwijania własnej kreatywności. Świadomość doniosłej roli jaką pełni w ich rozwoju improwizacja pozwala na pokonanie blokad psychicznych i osiągnięcie satysfakcji. Tylko wtedy, gdy w sposób nieskrępowany i jednocześnie muzyczny używają różnorodnych elementów ruchowych opanowanych na zajęciach z technik tanecznych, z jednoczesną świadomością właściwej reakcji na zjawiska zachodzące w muzyce, można stwierdzić, że osiągnęli właściwy poziom wolności na polu kreatywności.

Realizacja programu autorskiego z zakresu rytmiki na Kierunku Taniec

Metoda rytmiki składa się z trzech integralnie traktowanych ogniw: rytmiki, solfeżu i improwizacji. Oczywiście w kształceniu tancerzy zadania metroritmiczne odgrywają szczególną rolę. Na każdych zajęciach rytm opracowywany jest w różnorodnych aspektach związanych z jego precyzją, frazowaniem, ekspresją, czy interpretacją. Ćwiczenia przebiegają z zastosowaniem różnorodnych rytmizacji ruchowych tematów rytmicznych, które wykonywane są w ciszy, a także do muzyki. Ważnym elementem zajęć jest doskonalenie koordynacji rytmiczno-ruchowej, a także osiągnięcie świadomości użycia ruchu w kontekście czasu, przestrzeni i energii. Poprzez rozmaite formy aktywności słuchowej, ruchowej, głosowej i wzrokowej dochodzi do polepszenia wielu rodzajów koordynacji, które ćwiczone są w różnych konfiguracjach.

Program nauczania opracowany przez autorkę artykułu uwzględnia przede wszystkim następujące elementy metody:

- ćwiczenia metroritmiczne,
- wybrane ćwiczenia solfeżowe, których celem jest rozśpiewanie studentów,
- ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne kształcące szybkość reakcji,
- improwizacje ruchowe do muzyki uwzględniające pracę na niuansach w obrębie poszczególnych elementów dzieła muzycznego,
- *plastique animée* o charakterze szkiców ruchowo-przestrzennych, realizowanych często do muzyki z repertuaru baletowego.

Program dopełniają wiadomości teoretyczne oraz terminologia muzyczna przydatna w zawodzie tancerza. Interpretacje ruchowe muzyki, które stanowią

artystyczną nadbudowę metody nie są realizowane podczas tych zajęć, ponieważ poświęcony jest im oddzielny przedmiot.

W ramach treści programowych autorka realizuje następujące zagadnienia, które wykonywane są zarówno w klasycznych formach ćwiczeń rytmicznych, a także autorskich formach zadań stworzonych dla potrzeb pracy z tancerzami:

- wycucie pulsu i rozpoznanie metrum,
- podstawowe wartości rytmiczne nut i pauz oraz poczucie zależności czasowych pomiędzy nimi,
- takty o ćwierćnutowej i ósemkowej jednostce miary,
- najważniejsze ugrupowania rytmiczne, a także najbardziej istotne zjawiska rytmiczne, (przykładowo rodzaje synkop),
- polirytmia dwugłosowa,
- polimetria sukcesywna.

Zagadnienia te jak już wspomniano realizowane są w klasycznych formach ćwiczeń dalroze'owskich, takich jak łańcuchy rytmiczne, uzupełnienia rytmiczne, podwójna szybkość. Kluczową kompetencję stanowi umiejętność wycucia pulsu (także w zdaniach przebiegających w ciszy) oraz rozpoznania metrum. Biorąc pod uwagę stopień komplikacji metrycznych w muzyce XX wieku należy stwierdzić, że wykształcenie słuchu i poprawnej reakcji ruchowej w zakresie zjawiska polimetrii jest szczególnie trudne. Niestety program przedmiotu ze względu na krótki czas realizacji nie może obejmować muzyki ametrycznej. Podczas zajęć stosowane są ponadto ćwiczenia w reprezentatywnych dla metody rytmiki formach inhibicyjno-incytacyjnych, które wpływają na osiągnięcie szybkości reakcji, precyzji i orientacji ruchowo-przestrzennej. Niedołącznym elementem rytmiki jest improwizacja ruchowa, która służy rozwijaniu inwencji twórczej poprzez improwizacje przestrzenno-ruchowe, gdzie ekspresja rytmu muzycznego w kontekście wzajemnych zależności między ruchem, czasem i przestrzenią odgrywa ważne w edukacji tancerza miejsce. Działania improwizacyjne do muzyki uwzględniające różnorodne zmiany w obrębie poszczególnych elementów dzieła muzycznego wspierają muzykalność tancerza poprzez wykształcenie wrażliwości słuchowo-ruchowej na niuanse wyrazowe muzyki, angażując jego sferę emocjonalną. Istotnym elementem związanym z ekspresją jest frazowanie muzyczne, które wpływa na jakość i logikę ekspresyjnego ruchu. W tym zakresie program wiąże się z problematyką wycucia motywu, frazy i zdania muzycznego, a więc umiejętności prowadzenia ruchu zgodnie z przebiegiem całości muzycznych, które kształtują budowę okresową. Praca nad rozwojem wyobraźni muzyczno-ruchowej obejmuje także improwizacje wykorzystujące

proste formy muzyczne (zarówno polifoniczne jak i homofoniczne), które nie tylko pozwalają zrozumieć logikę języka muzycznego, ale również dają możliwość zapoznania studentów z literaturą muzyczną w różnych stylach.

Ze względu na niewielki wymiar godzinowy oraz krótki okres realizacji przemiotu, a także brak zaawansowania umiejętności muzyczno-ruchowych u studentów rozpoczynających edukację na pierwszym roku, autorka stymuluje proces kształcenia poprzez zastosowanie różnorodnych pomocy dydaktycznych. Rekwizyty, które pojawiają się podczas zajęć pozwalają na aktywizację układu ruchowego, słuchowego oraz wzrokowego, a więc tym samym na wzmocnienie odczuć osób ćwiczących. Stosowane podczas zajęć pomoce dydaktyczne stają się więc środkiem ułatwiającym percepcję zjawisk zachodzących w muzyce, a także elementem uatrakcyjnającym realizację trudnych zadań. Doświadczenie koordynowania przedmiotów z ruchem ciała stanowi doskonały element pracy nad takimi zagadnieniami jak polirytmia, kontrapunkt, czy frazowanie. Rekwizyty te wzmagają odczucie ruchu w przestrzeni i pozwalają na właściwy sposób stopniowania napięcia i odprężenia mięśni, poprawne rozplanowanie ruchu w czasie i przestrzeni, ponadto intensyfikują odczucie elementu dynamiki i agogiki w muzyce. Dodatkowym atutem zastosowania takich pomocy jest zaspokojenie naturalnej potrzeby zabawy, czy inercji w działaniu, co istotne jest nie tylko w pracy z dziećmi ale również, ma niebagatelny wpływ na proces kształcenia osób dorosłych. Ćwiczenia z użyciem rekwizytów wzmagają zainteresowanie i motywację studentów, którzy znacznie łatwiej wykonują zadania ze względu na swobodną atmosferę, która towarzyszy tym ćwiczeniom. W trakcie zajęć z tancerzami autorka wykorzystuje różnorodne pomoce dydaktyczne, wśród których można przykładowo wymienić:

- piłki tenisowe stosowane w ćwiczeniach szybkiej reakcji na akcent muzyczny. Poprawiają one koordynację słuchowo-ruchową, a także zwinność;
- różnej długości pałeczki drewniane, które wykorzystywane są zarówno w charakterze instrumentów muzycznych, jak i obiektów doskonalących zręczność. Celem ich zastosowania jest kształcenie poczucia metrycznego oraz rozwijanie wyobraźni muzyczno-ruchowej;
- chusty, które stosowane są w zadaniach muzycznej ekspresji ruchu związanej przykładowo z problemem frazowania. Wspierają wycucie przebiegu budowy okresowej, a także wzmagają poziom interakcji z partnerem;
- proste instrument perkusyjne pozwalające na wspólne muzykowanie.

Co istotne, otóż użycie rekwizytów pozwala na rozwój wszystkich funkcji związanych z uwagą. Poprzez manipulowanie tymi przedmiotami w

trakcie wykonywania różnorodnych ćwiczeń kształcona jest nie tylko dobra koordynacja ruchowa ale przede wszystkim koncentracja uwagi, jej podzielność i przerzutność, co wpływa na osiągnięcie swobody użycia ruchu własnego ciała w ekspresyjnym sposobie wyrażania muzyki bez zbędnych napięć, czy niedoborów w zakresie funkcjonowania procesów poznawczych.

W zadaniach z zakresu muzycznej ekspresji ruchu pomoce dydaktyczne używane są zarówno w charakterze elementów wzmacniających wyraz, jak również będących źródłem dźwięku. Już sama gra na instrumentach perkusyjnych jest elementem niezwykle wzbogacającym zajęcia, bowiem studenci lubią tę formę aktywności i zawsze bardzo chętnie ją podejmują. Odnośnie wykorzystania głosu podczas zajęć należy stwierdzić, że napotyka ono zawsze na duży opór, co niestety świadczy o braku wystarczających doświadczeń w tym zakresie na wcześniejszych etapach edukacji. Użycie głosu w ćwiczeniach solfeżowych rozwija muzykalność, a łączenie śpiewu z grą na instrumentach zazwyczaj niweluje opory w zakresie śpiewania. Ćwiczenia solfeżowe wspierają rozwój słuchu muzycznego. Zwrócenie uwagi na działania głosowe w realizacji programu wynika z tego, że w obecnych czasach oczekuje się od tancerza tej umiejętności chociażby na elementarnym poziomie, co dotyczy śpiewu, a także i mowy. Tendencja ta ma charakter narastający i dlatego wymaga zmian w sposobie kształcenia. Elementem, który nie pochodzi z metody rytmiki, a który stosowany jest podczas prowadzonych na AHE lekcji rytmiki są ćwiczenia relaksacyjne, które często występują pod koniec zajęć. Odprężenie psychiczne oraz fizyczne jest bardzo ważne, a niestety rzadko stosowane przez pedagogów tańca. Ze względu na duży poziom zmęczenia tak fizycznego jak i psychicznego widoczne są ogromne potrzeby w zakresie wykorzystania technik relaksacyjnych w edukacji tancerzy.

Konkluzja

Ćwiczenia z zakresu rytmiki pozwalają na wykształcenie szeregu cech, predyspozycji i umiejętności fizycznych, psychicznych oraz umysłowych istotnych dla tancerzy. Niebagatelne znaczenie w procesie ich kształcenia odgrywa umiejętność szybkiej reakcji na bodźce oraz doskonalenie koncentracji i pamięci, a także osiągnięcie sprawności w zakresie myślenia analitycznego i całościowego. Dążenie do poprawy percepcji, głębokiej wrażliwości oraz jedności psychofizycznej stanowią cel nadrzędny procesu nauczania. Ze względu na grupowy charakter zajęć i interakcję w działaniach nie bez znaczenia dla ich przyszłej kariery zawodowej jest wykształcenie umiejętności pracy w grupie, a także współodczuwania oraz wyrażania emocji muzycznych. Twórczy charakter metody stymuluje umiejętność kreatywnego myślenia, a także formułowania ekspresyjnej wypowiedzi, co odgrywa istotną rolę w procesie kształcenia adeptów sztuki tanecznej.

BIBLIOGRAFIA

1. Greenhead K. Music and dancer / K. Greenhead // A collection of articles. – The Dalcroze Society UK (Inc), 2001.
2. Jaques-Dalcroze E. Pisma wybrane / E. Jaques-Dalcroze. – Warszawa : WSiP, 1992.
3. Emil Jaques-Dalcroze o swojej metodzie // Z Przedmowy do II tomu Rytmiki, tłum. A. Ludwikiewiczowa : materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA. – Warszawa, 1963. –71 z.

РЕЗЮМЕ

Пастернак Анетта. Использование ритмики в музыкально-двигательной подготовке танцовщиков: с опыта работы на направлении «Танец» в Гуманитарно-экономической академии города Лодзь.

В статье доказана целесообразность музыкальной подготовки танцовщиков в высшей школе средствами ритмики, которая традиционно используется в Польше в начальном и частично среднем балетном образовании. В контексте работы с хореографами определены главные цели и базовые задачи ритмики Емиля Жак-Далькроза, среди которых выделены: познание и понимание музыки, воспитание тонкости слуха и чувства ритма, формирование умения интерпретировать музыку с помощью экспрессивных движений тела, связанных с обретением способности спонтанно выражать собственные впечатления и эмоции.

Представлена авторская программа музыкально-ритмической подготовки танцовщиков в Гуманитарно-экономической академии города Лодзь. Показано, что упражнения в сфере ритмики позволяют сформировать комплекс необходимых танцорам физических, психических и интеллектуальных качеств. Немаловажное значение придается формированию моментальной реакции на возбудители и умения концентрироваться, а также совершенствованию памяти и аналитических способностей. Программа направлена на совершенствование перцепции, углубление впечатлительности, формирование единства психического и физического у будущих танцовщиков. С учетом группового характера занятий и постоянного взаимодействия формируется важное для их дальнейшей профессиональной карьеры умение работать в группе, сопереживать и

передавать единую музыкальную эмоцию. Творческая природа ритмики стимулирует умение креативно мыслить и осуществлять экспрессивное высказывание с помощью двигательной пластики, что играет существенную роль в процессе подготовки вдептов танцевального искусства.

Ключевые слова: *ритмика, концептуальные основы, авторская программа музыкально-двигательной подготовке танцовщиков в высшей школе, классические ритмические упражнения, Польша.*

SUMMARY

Pasternak Anetta. The use of rhythmic in music-movement training of dancers: from the experience in the sphere of «dance» in the Humanistic and Economics Academy in Lodz.

The author of the article proves the feasibility of musical training dancers in high school by means of rhythmic, which is traditionally used in Poland in the initial and middle part of the ballet education. In the context of working with the choreographers the main goals and objectives of basic rhythmic of Émile Jaques-Dalcroze are identified, among which are: knowledge and understanding of music, education auditory sensitivity and a sense of rhythm, the formation of skills to interpret music with expressive body movements associated with the acquisition of the ability to spontaneously express own experiences and emotions.

The author's program of musical-rhythmic training dancers in the Humanities and Economics Academy of Lodz is presented. It has been shown that an exercise in rhythmic allows the dancers to form a complex of essential physical, mental and intellectual qualities. The considerable importance is attached to the formation of an instant response to pathogens and the ability to concentrate, as well as the improvement of memory and analytical skills. The program is aimed at improving the perception, deepening sensibility, the formation of the unity of mental and physical of the future dancers. In view of the group nature of occupation and constant interaction an ability to work in a group, to empathize and to transmit a single musical emotion is formed which is so important for the future professional careers. Creative nature of rhythmic stimulates the ability to think imaginatively and to implement expressive utterance using motor plastics which plays an essential role in the preparation of dancers.

Key words: *rhythmic, a conceptual framework, an author's program of musical-rhythmic training dancers, classic rhythmic exercises, Poland.*

УДК 792.8.001.76:336.6:7

Т. Л. Повалій

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СУТНІСТЬ МОДЕРНІЗАЦІЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНІ

У статті надаються сутнісні характеристики поняття «модернізація»; конкретизується термін «хореографічна освіта»; визначаються напрями її модернізації в Польщі та Україні з метою оновлення нормативно-правового забезпечення, змісту та структури хореографічної освіти й оптимізації переліку спеціальностей, за якими відбувається фахова підготовка.

Ключові слова: хореографічна освіта в Польщі та Україні, напрями модернізації.

Постановка проблеми. Наприкінці минулого століття в більшості країн Європейського Союзу формується нова концепція розвитку освіти, провідною метою якої стає покращання її якості, а засобами реалізації – модернізація та конкуренція. Ідея підвищення статусу мистецької освіти, зокрема хореографічної, знаходиться в центрі уваги Міжнародної асоціації експертів та практиків із питань зв'язків освіти й мистецтва, створеної при ЮНЕСКО. У цьому контексті чи не найбільш гострою стає проблема розв'язання суперечності між об'єктивною потребою у всебічному аналізі зарубіжного досвіду модернізації хореографічної освіти та недостатнім рівнем його вивчення й узагальнення у вітчизняній педагогіці.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти проблеми модернізації розглядалися у працях вітчизняних і зарубіжних учених В. Андрущенко, У. Бека, Н. Дворнікової, Н. Долгової, Е. Дюркгейма, В. Мура, Г. Ніколаї, Г. Поберезської, Ю. Соколович-Алтуніної, Ф. Тенісу, П. Штомпки та ін. Наукове обґрунтування та тлумачення низки теоретичних і методичних проблем щодо розвитку й функціонування хореографії в Україні здійснили дослідники хореографічного мистецтва А. Гуменюк, К. Василенко, Т. Ткаченко та ін. Науковці (Є. Зайцев, С. Зубатов та ін.) доводять, що залучення студентів-хореографів до народних надбань і традицій знаходить своє відображення в шедеврах хореографічної творчості. Питання підготовки професійної хореографічної

освіти та вчителів хореографії знайшли відображення в дослідженнях О. Бойко, О. Бурлі, Н. Горбатової, О. Жирова, С. Забрєдовського, Т. Саєнко, О. Таранцевої. Проблемам хореографічної підготовки фахівців присвятили свої дисертації сучасні науковці Л. Андрощук, Т. Благова, О. Реброва, Ю. Ростовська, Т. Сердюк.

Мета статті – висвітлення сутності модернізації хореографічної освіти в Польщі та Україні, що конкретизовано в таких завданнях: з'ясувати сутнісні характеристики понять «модернізація» та «модернізація освіти»; конкретизувати термін «хореографічна освіта»; визначити напрями модернізації хореографічної освіти в Польщі та Україні.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі в європейському науковому просторі актуалізуються проблеми розвитку хореографічної освіти та вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців-танцівників. Модернізаційні процеси в хореографічній галузі, що відбуваються останніми роками в Польщі та Україні, здійснюються за такими основними стратегіями: збереження національних танцювальних традицій, розвиток сучасної хореографії, дослідження хореографії в контексті мистецької та педагогічної освіти. Оскільки стаття, передусім, обмежується висвітленням сутності модернізації хореографічної освіти, ми звертатимемося до уточнення поняттєво-термінологічного апарату дослідження.

Модернізаційна парадигма була сформульована в середині ХХ століття в умовах розпаду європейських колоніальних імперій і появи великої кількості «молодих націй» в Азії, Африці та Латинській Америці. Перед останніми постала проблема вибору шляхів подальшого розвитку. Власне програма модернізації (прискорення переходу від традиційного до сучасного) була запропонована вченими й політиками США та Західної Європи країнам Третього світу в якості альтернативи комуністичної орієнтації. Протягом другої половини ХХ ст., у межах модернізаційної перспективи був накопичений значний теоретико-методологічний і емпіричний досвід вивчення різних аспектів, у тому числі історичних, переходу від традиційного до сучасного, індустріального суспільства. При цьому модернізаційна парадигма, що сформувалася значною мірою під впливом еволюціонізму й функціоналізму, пройшла тривалий шлях удосконалення [10, 147].

Сам термін у перекладі з англійського означає «осучаснення» та передбачає впровадження в суспільство ознак сучасності, фіксуючи велику кількість одночасних змін у різних сферах соціуму. Польський соціолог, професор Ягеллонського університету в Кракові П. Штомпка виділяє три значення поняття: «синонім усіх прогресивних змін, коли суспільство

рухається вперед згідно з прийнятою шкалою змін; синонім сучасності, коли йдеться про комплекс соціальних, політичних, економічних, освітніх, культурних та інтелектуальних трансформацій; зусилля слаборозвинених або відсталих суспільств, спрямовані на те, щоб наздогнати провідні, найрозвиненіші країни» [12, 170–171].

Існують різні тлумачення модернізації. Так, у «Академічному тлумачному словнику української мови» модернізувати означає «змінювати, вдосконалювати відповідно до сучасних вимог і смаків», «надавати минулому не властиві йому сучасні риси» [1]. Згідно з визначенням відомого англійського фахівця в галузі модернізаційних трансформацій В. Мура, модернізація «є тотальною трансформацією традиційного домодерністського суспільства в таку соціальну організацію, яка характерна для «просунутих», економічно процвітаючих і в політичному плані відносно стабільних націй Заходу» [3]. Німецький соціолог У. Бек, зазначає: «Як модернізація розчинила структуру феодального суспільства в XIX столітті та запровадила індустріальне суспільство, так і сьогодні модернізація розчиняє індустріальне суспільство, і інша сучасність приходить йому на зміну» [13, 10].

У той же час, М. Михальченко тлумачить модернізацію як: «синонім усіх процесів удосконалення суспільств». Вона розглядається ним як творчо-перетворювальна функція розвитку, що є необхідною умовою соціального існування. За припинення модернізації суспільство занепадає та зникає [9]. Порівняння процесів модернізації Польщі та України здійснив Г. Зеленько [7].

Суперечки щодо модернізації тривають і донині, але більшість учених одноголосні в думці про те, що визначна роль в «осучасненні» суспільства належить закладам освіти. Так, модернізація освіти означає відповідність освітнього процесу певним вимогам сьогодення та майбутнього.

Учена Н. Дворнікова розглядає поняття «модернізація освіти» як динамічний і системний процес, зумовлений потребою в радикальних позитивних змінах під впливом суспільно-економічних і політичних чинників, що проявляються в різних галузях суспільного життя [5]. За визначенням української компаративістки Ю. Соколович-Алтуніної, поняття «модернізація вищої освіти» – це нелінійний процес трансформації цієї системи, що полягає в підвищенні її ефективності через збільшення адаптивної складності структури й функціональну диференціацію змісту підготовки [11].

Українські освітяни подолали шлях, відведений на розвиток вітчизняної освіти. За цей час розпочато помітні структурні зміни, підготовлено основні програмні документи, використано низку заходів, спрямованих на оновлення освітньої галузі. Успішність наступних трансформацій залежить від того, наскільки усвідомленим, системним і послідовним є обраний шлях на модернізацію, якою мірою під час формулювання освітньої стратегії враховуються сучасні реалії соціально-економічного розвитку суспільства, іноземний досвід і підходи до осучаснення освіти [2, 6]. Таким чином, завдання модернізації освіти – забезпечення її сучасної якості, побудова ефективної освітньої системи з дієвою економікою та управлінням, яка відповідає запитам сучасного життя й потребам розвитку країни, повернутої обличчям, а не спиною до інтересів особистості, суспільства, держави [8].

Ключовим поняттям у назві нашого дослідження є термін *хореографічна освіта*, складові якого потрібно розглянути детальніше. Не дивлячись на широке використання в науковій і популярній літературі поняття «освіта», воно потребує визначення й уточнення.

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка освіта виділяється як «духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини». Автор відрізняє загальну, а також спеціальну освіту, яка «озброює людину знаннями, уміннями й навичками, необхідними для працівника певної галузі» [4, 242].

Загальний сенс категорії освіта має своє специфічне наповнення в хореографічному мистецтві. Поняття хореографія (від грец. танцюю) охоплює різні види танцювального мистецтва, де художній образ створюється за допомогою умовних виразних рухів. Багато хто вважає, що хореографія – це танець, або хореографія – це балет, але, на думку Р. Захарова, поняття «хореографія» набагато ширше. У нього входять не тільки самі по собі танці, народні та побутові, класичний балет. Само слово «хореографія» грецького походження, буквально воно означає «писати танець». Але пізніше цим словом стали називати все, що відноситься до мистецтва танцю. У цьому сенсі вживають це слово більшість сучасних діячів танцю. Хореографія – культурний феномен, який сприяє глибокому усвідомленню своєрідності кожної нації; мистецтво створення та сценічної постановки танцю; первісне значення – мистецтво

запису танцю балетмейстером. Специфіка хореографії полягає в тому, що думки, почуття, переживання людини вона передає без допомоги мови, засобами руху й міміки [6, 7–8].

Сьогодні до розуміння сутності хореографічної освіти в її багатофункціональній цілісності прийшли далеко не всі фахівці у сфері культури, охорони здоров'я та інших соціальних інститутів. Більше того, поняття «хореографічна освіта» (ХО) у широкому розумінні було витиснуто його близькими, але обмеженими за змістом визначеннями – «ритміка», «логоритміка», «хореографія», «психогімнастика» тощо. Поняття «хореографічна освіта» тлумачиться нами як галузь мистецької освіти, що реалізується в системі позашкільних, дошкільних, шкільних, спеціальних середніх і вищих навчальних закладів із метою формування в особистості широкого спектру фахових знань, умінь та навичок у сфері хореографії.

Головна мета хореографічної освіти полягає у формуванні різножанрових потреб дітей, у підготовці такого професіонала, який відчуває й усвідомлює духовну цінність мистецтва в усьому його розмаїтті. Вона має комплексну структуру, будується на основі взаємодії різних видів хореографічної діяльності за умов глибокого й ефективного поєднання інформаційної та творчої функцій навчання.

Питання підготовки фахівців хореографії вивчають педагоги, мистецтвознавці, керівники колективів художньої самодіяльності. Невід'ємною ланкою зазначеної проблеми стає модернізація хореографічної освіти. Для успішного вирішення цього фундаментального завдання важливим є вивчення історичного хореографічно-педагогічного досвіду. Це дає змогу досягнути найцінніші теоретичні та практичні здобутки.

На основі виокремлення сутнісних характеристик модернізації й уточнення змістового навантаження цього поняття, визначено напрями модернізації хореографічної освіти: оновлення нормативно-правового забезпечення, змісту та структури хореографічної освіти й оптимізація переліку спеціальностей, за якими відбувається фахова підготовка. Оновлення нормативно-правових, структурних і змістових аспектів стає важливою ланкою модернізації хореографічної освіти в Європі.

Підготовка фахівців хореографії в Польщі здійснюється в позашкільних (школи мистецтв, хореографічні школи, палаци культури, будинки культури, танцювальні студії, танцювальні центри, танцювальні клуби, ансамблі танцю, хореографічні гуртки, курси танцю, осередок танцю), дошкільних (центри розвитку дитини, дитячі садки), спеціальних середніх (балетні школи) та вищих (вищі школи, студіуми, академії,

університет) навчальних закладах шляхом комплексного вивчення спецдисциплін і предметів загальноосвітнього блоку з урахуванням специфіки соціокультурної діяльності. Реагуючи на запити ринку праці, польські хореографічні навчальні заклади прилаштовуються до нових умов шляхом створення додаткових структурних підрозділів, упровадження інноваційних спеціальностей і спеціалізацій, оновлення програм підготовки майбутніх фахівців. Нині хореографічна освіта в навчальних закладах Польщі викладається за такими спеціальностями: актор театру танцю, балетна педагогіка, артист музичних сцен, хореограф, педагогіка танцю, танцівник, товариський танець, сучасний танець та хореотерапія.

Навчальні плани підготовки хореографів у Польщі передбачають вивчення таких циклів: загальноосвітні дисципліни, теоретичні дисципліни, професійні дисципліни, факультативні дисципліни, дипломні модулі, професійна практика. Однією зі стратегій залучення іноземних студентів до навчання в польських мистецьких навчальних закладах є інтернаціоналізація змісту освіти, зокрема включення до навчальних планів і програм предметів, що містять інтеркультурний компонент, запровадження англійських курсів.

У змісті підготовки майбутнього хореографа в Польщі важливе місце посідає комплекс предметів, що дозволяє опанувати техніку виконання й 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. Чимало є також теоретичних предметів, які дають можливість познайомитися з національними особливостями та здобутками світових культур: антропологія танцю, історія танцю й балету, композиція танцю, психологія танцю, педагогіка танцю, естетика танцю та ін.

У загальному вигляді зміст хореографічної освіти в навчальних закладах Польщі подібний, але до стандартного переліку хореографічних дисциплін кожен виш вносить індивідуальні пропозиції, зокрема Академія гуманістично-економічна в Лодзі розглядає курси «Постановка і режисура», «Принципи гриму», «Танцювальні проекти»; «Філософія танцю», «Польський танцювальний фольклор» та «Гігієна роботи актора-танцівника» викладаються в Державній вищій театральній школі імені Людвіка Сольського в Кракові; курс «Анатомія і фізіологія руху», передбачений навчальним планом Музичної академії імені Карла Шимановського; «Етнічні танці», «Підстави костюмології», «Психотерапія танцем і рухом» вивчаються студентами Люблінської вищої школи суспільних наук.

Хореографічну освіту в Україні можна здобути в навчальних закладах позашкільної (школи мистецтв, хореографічні школи, палаци культури, будинки культури, танцювальні студії, танцювальні центри, танцювальні клуби, ансамблі танцю, хореографічні гуртки, курси танцю), дошкільної (центри розвитку дитини, дитячі садки), шкільної (загальноосвітні школи), спеціальної середньої (хореографічне училище, училища культури, училища культури і мистецтв) та вищої освіти (коледжі, училища, академії, інститути, педагогічні та класичні університети). Встановлено, що питання стосовно переліку типів позашкільних і дошкільних навчальних закладів відображені в Постановах кабінету міністрів України «Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад» від 6 травня 2001 року й «Про затвердження Положення про дошкільний навчальний заклад» від 12 березня 2003 року.

У процесі модернізації структури університетської освіти в Україні багато педагогічних університетів стають класичними, але спеціальність «хореографія*», де зірочка означає наявність педагогічної кваліфікації, залишається. Навчальні плани, згідно з якими реалізується підготовка фахівців хореографії в Україні, розроблені відповідно до вимог галузевого стандарту. Усі навчальні дисципліни в педагогічних університетах України розподілені на три цикли: гуманітарної та соціально-економічної підготовки (1152 год. – «Бакалавр», 180 – «спеціаліст», 180 – «магістр»), природничо-наукової підготовки (162 год. – «Бакалавр») і професійної та практичної підготовки (7326 год. – «бакалавр», 1548 – «спеціаліст», 1512 – «магістр»). Варіативна частина складається із самостійного вибору університету (540 год. – «Бакалавр», 126 – «спеціаліст», 450 – «магістр») та вільного вибору студента (162 год. – «Бакалавр», 108 – «спеціаліст», 234 – «магістр»).

Розподіл аудиторного навантаження за видами робіт відповідає нормативним вимогам і в середньому становить для бакалаврів – 30 годин на тиждень, для спеціалістів – 24 години на тиждень, для магістрів – 18 годин на тиждень. Обсяг самостійної роботи студентів за весь період навчання становить майже половину (40 %) загальної кількості годин.

Висновки.

1. Уточнення змістового навантаження поняття «модернізація» дозволяє визначити його як синонім усіх прогресивних змін, коли йдеться про комплекс освітніх, культурних, соціальних, політичних, економічних та інтелектуальних трансформацій. У цьому контексті поняття

«модернізація освіти» характеризуємо як динамічний і системний процес, що зумовлюється потребою в радикальних позитивних змінах під впливом суспільно-економічних і політичних чинників.

2. Термін «хореографічна освіта» в географічних межах Польщі та України конкретизуємо як галузь мистецької освіти, що реалізується в системі позашкільних, дошкільних, шкільних, спеціальних середніх і вищих навчальних закладів з метою формування в особистості широкого спектру фахових знань, умінь та навичок у сфері хореографії.

3. Серед напрямів модернізації хореографічної освіти в Польщі та Україні виокремлюємо два основні, а саме: оновлення нормативно-правового забезпечення, змісту та структури хореографічної освіти й оптимізація переліку спеціальностей, за якими відбувається фахова підготовка.

Зазначимо, що у статті розглянуто окремі аспекти сутності модернізації хореографічної освіти в Польщі та Україні. Результати комплексного дослідження будуть висвітлені в наших наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Вітченко А. Модернізація освіти в Україні: стратегія прориву чи його імітація? / А.Вітченко // Університет : науковий історико-філософський журнал. – 2010. – № 1. – С. 6–7.
3. Гавров С. Модернизация России: постимперский транзит : [монографія] / С. Гавров. – М. : Изд-во МГУДТ, 2010. – 269 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Дворнікова Н. С. Педагогічні умови модернізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. С. Дворнікова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 21 с.
6. Захаров Р. В. Сочинение танца: Страницы педагогического опыта / Р. В. Захаров. – Москва : Искусство, 1983. – 224 с.
7. Зеленько Г. І. Україна і Польща: моделі політичної модернізації : автореф. дис. ... канд. політ. Наук : 23.00.02 / Г. І. Зеленько ; НАН України. Ін-т політ. і етнонац. дослідж. – К., 2001. – 20 с.

8. Катеринчук О. В. Модернізація системи освіти [Електронний ресурс] / О. В. Катеринчук. – Режим доступу :

<http://intkonf.org/katerinchuk-ov-modernizatsiya-sistemi-osviti>.

9. Михальченко М. І. Украинское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы / М. І. Михальченко. – К. : Институт социологии НАНУ, 2001. – 440 с.

10. Побережников И. В. Модернизация: теоретико-методологические подходы / И. В. Побережников // Экономическая история. Обзор ; под ред. Л. И. Бородкина. – М., 2002. – Вып. 8. – С. 146–168.

11. Соколович-Алтуніна Ю. О. Модернізація вищої аграрної освіти в Польщі в умовах євроінтеграції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Юлія Олександрівна Соколович-Алтуніна ; СДПУ імені А. С. Макаренка. – Суми, 2012. – 218 с.

12. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – С. 170–171.

13. Beck U. Risk Society. Toward a New Modernity / U. Beck. – London : Sage Publications, 1992. – 272 s.

РЕЗЮМЕ

Повалий Т. Л. Сущность модернизации хореографического образования в Польше и Украине.

В статье выясняются сущностные характеристики понятия «модернизация» (синоним всех прогрессивных изменений в обществе; синоним современности, когда речь идет о комплексе социальных, политических, экономических, образовательных, культурных и интеллектуальных трансформаций; усилия слаборазвитых или отсталых обществ, направленные на то, чтобы догнать ведущие, развитые страны); выясняется понятие «модернизация образования», которое характеризуем как динамичный и системный процесс, который обусловлен потребностью в радикальных положительных изменениях под влиянием общественно-экономических и политических факторов; рассматриваются составляющие термина «хореографическое образование» (образование – приобретение умений и навыков для практического применения общеобразовательных и профессиональных знаний; хореография – искусство сочинения и сценической постановки танца, первоначальное значение – искусство записи танца балетмейстером); конкретизируется термин «хореографическое

образование», определяемый нами как отрасль художественного образования, которая реализуется в системе внешкольных, дошкольных, школьных, специальных средних и высших учебных заведений с целью формирования в личности широкого спектра профессиональных знаний, умений и навыков в области хореографии; определяются направления модернизации хореографического образования в Польше и Украине (обновление нормативно-правового обеспечения, содержания и структуры хореографического образования и оптимизация перечня специальностей, по которым происходит профессиональная подготовка).

Ключевые слова: *хореографическое образование в Польше и Украине, направления модернизации.*

SUMMARY

Povalii T. The essence of modernization of choreographic education in Poland and Ukraine.

The article reveals the essential characteristics of the notion «modernization» (synonym for all advanced changes in the society; synonym for modernity, when it's a matter of the system of social, political, economical, educational, cultural and intellectual transformations; the efforts of less-developed societies to achieve the level of the leading ones). The article defines the tasks of modernization: providing the up-to-date quality, construction of an effective educational system with the efficient economy and management that satisfy the modern day's demands and development needs of the country. The components of the notion «choreographic education» are examined (choreography – the art of performing a dance as a sequence of moves, figures, steps for creating a best stage effect; education – gaining of skills and habits for applying of one's general and professional knowledge). The «choreographic education» term is concretized; it is defined as a branch of artistic education, which is implemented in the system of specialized secondary schools and colleges in order to create a wide range of professional knowledge, skills and habits in the sphere of choreography. The sectors of modernisation of choreographic education is defined (updating of the content and the structure of choreographic education, making it competitive, removing duplications and a lack of balance in professional training; updating the regulatory legal support; optimization of the list of professions, which are to be trained; certificating of educational institutions and particular high school choreographic curriculum).

Key words: *modernization, choreographic education in Poland and Ukraine, the sectors of modernization.*

УДК 378.016. (477)

В. М. Солощенко, Д. А. Титович
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ПРОВІДНИХ ШКІЛ ТАНЦЮ В НІМЕЧЧИНІ, ШВЕЙЦАРІЇ ТА АВСТРІЇ

У статті здійснено ретроспективний аналіз розвитку хореографічного мистецтва в Німеччині, Швейцарії та Австрії. Метою статті стало висвітлення розвитку провідних шкіл танцю в Німеччині, Швейцарії та Австрії, окреслення їх особливостей і визначення провідних хореографів у цих державах. На основі аналізу наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено розвиток провідних шкіл танцю в німецькомовних країнах. Застосування теоретичного аналізу наукових робіт вітчизняних і зарубіжних науковців дозволило окреслити особливості провідних хореографічних шкіл Німеччини, Австрії, Швейцарії тощо. Доведено, що провідні центри сучасного хореографічного мистецтва й сьогодні знаходяться в Німеччині. Встановлено, що на початку ХХІ століття відбувається диверсифікація хореографічної освіти у світі та її спрямування на поглиблену підготовку сучасної особистості.

Ключові слова: хореограф, хореографія, танець, хореографічна школа, мистецтво, хореографічне мистецтво, німецькомовні країни, розвиток.

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття українська нація, здобувши політичну незалежність та бажану свободу творчості, знаходиться в колі найрізноманітніших течій, напрямів і концепцій європейської та світової танцювальної культур. Нині вітчизняні хореографи отримали унікальну можливість вивчати досвід провідних хореографічних шкіл Європи, особливості їх художньої стилістики, мистецькі концепції тощо. Вивчення історичної спадщини хореографічної галузі в німецькомовному регіоні, зокрема певні прийоми, методики навчання танцю сприятиме формуванню сучасного типу хореографічного мистецтва в Україні, що дозволить у майбутньому хореографам упевнено рухатись у світовий мистецький простір.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті дослідження ретроспективного розвитку хореографічного мистецтва в країнах ЄС особливу актуальність становить вивчення й упровадження прогресивних зарубіжних моделей і стратегій мистецької освіти для дітей, молоді й

дорослих. Разом зі зверненням в останні роки уваги вітчизняних науковців до проблем розвитку різних напрямів мистецької освіти в інших країнах (В. Верховинець, А. Вільчовська, С. Волков, Л. Зязюн, Г. Ніколаї, І. Сташевська, І. Шкебелей й ін.), усе ще найменш дослідженими в Україні залишаються питання теорії та практики зарубіжної мистецької педагогіки.

Серед іноземних музично-педагогічних концепцій найбільш вивченими у вітчизняному науковому просторі є системи Л. Баренбойма, С. Висоцького, Т. Йотейкі, С. Казури, З. Кодая, Є. Куришева, Л. Куришева, О. Леонтьєва, М. Мартено, Р. Мюнніха, К. Орфа, М. Розіна, М. Румера, Ш. Сузукі, Е. Тайнеля, К. Хлавічкі, У. Уїллемса, Дж. Уорда та ін. Найбільшої популярності в європейському просторі набули системи Еміля Жак-Далькроза, Карла Орфа та Золтана Кодая тощо.

Мета статті – аналіз розвитку провідних шкіл танцю в Німеччині, Швейцарії та Австрії, окреслення їх особливостей і визначення провідних хореографів у цих державах.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХ століття виникли перші школи танцю в Німеччині. У 1904 році в Берліні було відкрито хореографічну школу, на діяльність якої значно вплинула творчість американських танцюристок Л. Фуллер та А. Дункан. У 1910 році в Мюнхені було засновано школу Р. фон Лабана, у 1911 році в Хелерау – школу ритмічної гімнастики Е. Жака-Далькроза. Е. Жак-Далькроз (1865–1950) є послідовником системи «виразного жесту» Ф. Дельсарта. Цю теорію та практику він безпосередньо поєднав з музикою та ритмом [4].

Варто зазначити, що на початку ХХ століття народилась одна з найбільш впливових ритмопластичних теорій, яка існувала під різними назвами, а саме: ритмопластика, ритмічний рух, евритмія (цю назву використав також Р. Штейнер), ритмічна гімнастика, а пізніше – ритміка. Жака-Далькроза вважають не тільки засновником методу музично-ритмічного виховання, а й винахідником системи виразного руху (сольфеджіо для тіла). Останню охоче використовували хореографи вільної пластики, які не додержувалися традиційних форм академічного танцю [8].

Справжнє ім'я та прізвище Жака-Далькроза Еміль Жак (Emile Jaques). Музичну освіту він одержав у видатних композиторів Л. Деліба та С. Франка в Парижі та Л. Брукнера у Відні. Жак-Далькроз був професором Женевської консерваторії у класах гармонії та сольфеджіо. Свою систему він почав упроваджувати під час занять зі студентами в 1892 році, вважаючи ритм синтезуючим елементом у спорідненні музики та пластики

завдяки їх спільній основі (рух). Деяким чином вплинули на його систему враження від мистецтва алжирських танцівників з їх довершеною координацією рухів і витонченою ритмікою [7].

У 1907 році в Женеві Жак-Далькроз прочитав курс із шести лекцій, де виклав та практично втілював у роботі з учнями основи своєї теорії. Пізніше текст цих лекцій двічі видавався російською мовою під назвою «Ритм. У методі виховання музиканта, який пропонував Жак-Далькроз, він послідовно знайомив учнів із ритмом, звуком та інструментом, обраним для виконавства. Спостерігаючи ту насолоду, яку відчувають діти від ритму незалежно від музики, він вирішив якомога повніше використати ці схильності [7].

У 1912 та 1913 роках у Хелерау було проведено так звані «Ритмічні ігри» за участі всіх вихованців школи Жака-Далькроза без будь-яких обмежень. У їх програму керівник Інституту ритму включив композиції на музику К. В. Глюка, Л. Бетховена, Й. С. Баха. Здебільшого вони були побудовані на навчальних ритмічних вправах, проте мали й самостійне художнє значення. Особливо це стосувалося жанрів поліфонічної музики, які доти не перекладалися мовою танцю. Оформляв сценічні композиції швейцарський режисер і декоратор А. Аппія (1862–1928), сценографія якого відповідала аскетичній простоті рухів і жестів Жак-Далькроза. Співробітництво з Жак-Далькрозом значно вплинуло на свідомість Аппія-теоретика та практика [2].

У ХХ столітті однією з концептуальних ланок виразного руху стала евритмія («зорова мова» або «зоровий спів»), тобто спроба передати поетичне слово або музичну інтонацію засобами пластики, руху, жесту. Евритмія (у перекладі з грецької стрункість і благозвучність) у античній культурі означала правильну міру співвідношення сутностей світу й мистецтва. Про це писали свого часу Арістотель і Платон. Думки мислителів Стародавньої Греції та її видовищну естетику не раз брали за зразок у пізніші епохи [3].

На початку ХХ століття ця теорія пов'язувалася, насамперед, з творчою практикою Жак-Далькроза, але після оприлюднення досвіду німецького антропософа Рудольфа Штейнера (1861–1925) перший відмовився від визначення евритмії у власній практиці на користь ритмічної гімнастики або ритміки. У 1912 році Штейнер почав розробляти теорію та практику евритмії. Він доводив взаємозв'язок емоційних процесів людини та мовних структур і вважав, що йому пощастило винайти новий шлях до мистецтва руху й нових форм жесту. Штейнер шукав у мистецтві руху не «суб'єктивні» емоційні віддзеркалення, а ті

закономірності, які, на його думку, пов'язували звучання музичної та поетичної мови з їх зоровими еквівалентами. Він був переконаний у тому, що «приховані духовні сили людини співвідносяться з біоритмами життя на Землі. Вочевидь таке сприйняття склалось унаслідок понадсенсорних здібностей прадавніх людей, які зберегли тісний зв'язок із природою» [5].

У 1913 році Штейнер (подібно до Жак-Далькроза в Німеччині) одержав центр для поширення своїх ідей Гетеанум у швейцарському містечку Дорнах під Базелем. Він запропонував систему виховання, яке виключало суперництво, допомагало розкриттю потаємних здібностей учнів шляхом занять евритмією та музикою, медитацією та спеціальними вправами, а крім того участю в театралізованих містеріях [6].

Варто зазначити, що Штейнер окремо вирізняв «тон-евритмію», тобто зоровий спів, який, знов-таки, пов'язував не з мистецтвом танцю, а з рухом, що відбиває такт, ритм, мелодію, окремі інтервали, модуляції згідно музичній структурі твору. Так певний жест рукою робить «видимим» обсяг інтервала або тривалість тону» [4]. У 1919 році вихованці Штейнера почали успішні гастролі Європою, а в 1923 році в Штутгарті відкрився перший навчальний заклад, який готував професійних евритмістів. Він існував протягом 12 років і відновив роботу тільки після закінчення Другої світової війни [9].

У 1926 році Рудольф фон Лабан (1879–1958) засновує хореографічну школу у Вюрцбурзі, де продовжує розробку теоретичних і практичних основ «виразного» танцю, працює як педагог, балетмейстер, здійснює низку постановок, у яких був автором хореографії, музики та сценографії.

У 1930–1934 роках Рудольф фон Лабан стає директором державного об'єднання театрів Берліну, керівник балетної трупи Берлінської державної опери, з 1938 року викладає в школі К.Йосса (Великобританія, Дартингтон-Холл). Співпраця з Йоссом та А. Кнустом викликала до життя систему запису рухів під назвою «Кінетографія», яка отримала світове визнання під назвою «лабанотация». Система Лабана є універсальною концепцією танцювального жесту для аналізу та опису всіх пластико-динамічних характеристик рухів незалежно від того, до якої національної й жанрової категорії він належить. Для обґрунтування своїх поглядів Лабан використовував філософсько-естетичні вчення Давньої Індії, піфагорійців і неоплатоніків [9].

У 1940 році послідовники Лабана заснували в Нью-Йорку Бюро запису танцю «Dance Notation Bureau». Ідеї Лабана розвивали в подальшому його учні й послідовники, зокрема К. Йоссе, М. Вігман, Х. Кройцберг, І. Георгі, М. Терпіс та ін. Але лише згодом виступи першої

виконавиці «виразного» танцю Г. Лейстиків і хореографічно-педагогічна діяльність учениці Е. Жака-Далькроза та Р. фонЛабана – Марі Вігман, засновниці естетики німецького «виразного» танцю, довели унікальність нової хореографії [6].

Артистка, балетмейстер, педагог, представниця експресивно-пластичного танцю Німеччини Марі Вігман (1886–1973) стає послідовницею хореографічного мистецтва Німеччини. У 1914 році дебютувала з експресіоністичними танцями, започаткувала сольну кар'єру. У 1920 році заснувала в Дрездені школу, яка мала філії в Німеччині та за кордоном. Учнями Вігман стають М. Вальман, І. Георгі, Х. Кройцберг, Г. Палукка, М. Терпіс, Х. Хольм, які продовжили розвиток «виразного» танцю. «Виразний» танець став спільним і характерним явищем для Німеччини й Австрії.

З 20-х років XX століття в Австрії «виразний» танець став етапом логічного розвитку ритмопластичного танцю (Г. Боденвізер, сестри Візенталь, Р. Хладек та ін.). Варто зазначити, що «виразний» танець від нім. «Ausdruktanz» значно відрізнявся від попереднього досвіду виконавців сучасного танцю, зокрема було вилучено ідеали Давньої Греції із загальної художньої концепції, було використано інший комплекс виражальних засобів у мистецтві, який максимально відповідав вимогам соціокультурного поступу країни в стильовому просторі експресіонізму. Дослідники стверджують, що мистецтво душевного болю, протесту та відторгнення дійсності потребувало перегляду прийнятих правил як у комплексі виражальних засобів кожного виду мистецтва, так і у структурі видовища (його лексичної побудови) як такого [1].

У другій половині XX століття в межах естетики постмодернізму, відбулась актуалізація мистецтва сучасного танцю Німеччини у вигляді так званого «театру танцю». Один із перших, хто усвідомив необхідність синтезу класичного танцю і небалетної пантоміми, автор теорії, яка отримала детальну розробку в системі «еукінетика» – артист, педагог Курт Йосс (1901–1979). Школа Йосса мала полімистецьке спрямування (вивчали вокал, графіку, пантоміму, скульптуру, фотографію), що поєднувалося з ґрунтовним вивченням психології людських взаємовідношень. Творчість Йосса була спрямована на створення танцювальної драми нового типу, виховання виконавців і хореографів нового типу. Підтвердженням цьому, стає поява в кінці XX століття класика танцювального авангарду, актриси, педагога, автора спектаклів – Піни Бауш, талант якої розвивався під керівництвом її знаменитого вчителя – Курта Йосса. З 1973 року Піна Бауш є керівником театру танцю у м. Вуперталі [5].

Варто зазначити, що провідні центри сучасного хореографічного мистецтва й сьогодні знаходяться в Німеччині, зокрема Баварська опера (Мюнхен), Національний театр (Мангейм), Державна опера (Гамбург), Танц-театр (Вуперталь), Танц-форум (Кельн), Франкфурт-Балет та ін.

З 1984 року Уільям Форсайт (1949 р.н.) – хореограф-провокатор, засновник деконструктивізму в танцювальному мистецтві, очолює Франкфурт-Балет, продовжуючи провокаційно-захоплюючий напрям творчості. Сферами його інтересу є сучасний танець, рок, музична комедія. Випускник Балетної Школи Джоффрей та Школи Американського балету, Уільям Форсайт танцював у сольних партіях за рекомендацією Джона Кранко у Штатгарт Балеті. З 1980 року Уільям Форсайт розпочинає незалежну кар'єру, використовуючи інтригуючі глядача прийоми, зокрема в «Gange», «Say Bye-Bye» для Театру танцю Нідерландів (1982 р.); постановка для Сільвії Гейллем за запрошенням Рудольфа Нурієва в Опері «Comique» тощо. У роботах «In The Middle Some what Elevated», Паризька Опера (1987 р.), «New Sleep», Балет Сан-Франциско (1987 р.) відбувається становлення його характерної деконструктивистської манери інтерпретації класичного балету в її категоричній формі. Варто зазначити, що такі постановки виконуються в усьому світі, зокрема «Artifact» (1984), «LDC» (1985), «Isabelle's Dance» (1986), «Die Befragung des Robert Scott, Same Old Story» (1987), «Impressing the Czar, The Vile Parody of Address» (1988), «A©TION» (1992), «Invisible Film», «Of Any If And», «Eidos: Telos» (1995), «Six Counter Points», «Sleeper's Guts» (1996), «Opus 31», «Small void» (1998) [9].

Наступним представником німецької хореографії стає Джон Ноймайєр (1942 р.н.), який з 1973 року є директором і художнім керівником колективу міжнародного визнання Гамбурзького балету. Центр Гамбурзького балету – це сучасний комплекс із репетиційних студій, балетної школи та інтернату. Для роботи в центрі Д. Ноймайєр збирає трупі артистів із різних країн, але особливу увагу приділяє вихованцям російської школи. Формування хореографічного стилю видатного хореографа відбувалося на базі різносторонньої освіти (школа Королівського балету, факультет мистецтв університету Маркетта у Вісконсіні) у напрямі роботи над повнометражними спектаклями, що зберігають класичні традиції («Лускунчик», «Ромео і Джульєтта», «Дафніс і Хлоя» у трупі Штутгартського Балету Джона Кранко та ін.). Варто зазначити, що з 237 хореографій, 99 – вже поставлені на світових сценах Європи, а їхніми учасниками стали світові зірки Європи й Америки [4].

Хореографічна мова вистав Д. Ноймайєра дуже різна, але її типовими рисами є світоглядні переконання хореографа про дію єдиних законів мистецтва. По-перше, побудова цілого на рівновазі ансамблю, а не за принципом «піраміди» – визначає увагу майстра до балансу компонентів виконавського мистецтва, що відповідають більш ґрунтовним законам синтезу мистецтв; по-друге, вимога до бачення, осмислення та чесної передачі емоції засновується на загальному мистецькому принципі єдиної спрямованості всіх виражальних засобів для досягнення художньої мети; по-третє, заперечення неконтрольованих дій або почуттів на сцені пов'язується хореографом з вимогою економії художніх засобів [1]. Стає очевидним, що Д. Ноймайєр застосовує в роботі дві рушійні сили творення художнього процесу, а саме художній процес починається з інтуїції, яка завжди перевіряється, доповнюється, контролюється інтелектом мистецької особистості. Так, «спрощення» стає звичайним прийомом хореографа в «божественних» балетах або в редакціях класики. Робота з танцюристами в залі для майстра залишається повним злиттям конкретної особистості й мистецтва. Механізм взаємодії різних сторін у танці Ноймайєр завжди вирішує як діалог різних технік, амплуа, характерів [5].

Дослідники переконані, що ім'я Ноймайєр стало знаком сучасного «симфонічного танцю», який передбачає структурний синтез балетної класики з посткласичними танцювальними системами. При цьому ключовою проблема стає поєднання підходів «емоція про щось» та «емоція як концепція», інерції самодостатності балетної естетики та ноймайєрівського хай-теку, «текстів, що танцюються мислячими людьми» [6].

О. І. Чепалов зазначає, що складно витримувати баланс «нашого» та незвичного, працюючи в ноймайєрівських вузлових точках, коли Т-позиція та дискретність руху повинні невловимо зливатися з арабесками і класичною кантиленністю. Це визначає особливі відносини хореографії з музикою: діалектика музичної партитури, її «уявна верхня межа» сприймається постановником як певний привід для максимального вираження психофізики виконавців. Така енергетична максимальність «збуджує» уявлення глядачів про хореографічний текст [9].

Варто зазначити, що школа Ноймайєра в значенні «конкретний навчальний заклад» та «національна балетна традиція» демонструє свої здобутки на традиційному червневому фестивалі «Дні балету в Гамбурзі». Постановки представників його хореографічної школи, що ґрунтуються на традиціях і мають власну оригінальну манеру висловлення свідчать про геніальність хореографії Ноймайєра.

Висновки. Отже, на основі аналізу наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених проаналізовано розвиток провідних шкіл танцю в німецькомовних країнах. Застосування теоретичного аналізу наукових робіт вітчизняних і зарубіжних науковців дозволило окреслити особливості хореографічного мистецтва в Німеччині, Австрії та Швейцарії, що полягають у фундаментальному вивченні національної самоідентичності тієї чи іншої країни та творчому використанні сучасних мистецьких інновацій у хореографічних постановках.

Доведено, що провідні центри сучасного хореографічного мистецтва й сьогодні знаходяться в Німеччині, а провідними хореографами німецькомовного регіону стали: Л. Фуллер та А. Дункан, І. Лабан, Е. Жак-Далькроз (система «виразного жесту»), сценографія А. Аппія (простота рухів та жестів), Р. Штейнер (евритмія), М. Вігман, К. Йосс, У. Форсайт, Д. Ноймайєр та інші.

Встановлено, що на початку ХХІ століття відбувається диверсифікація хореографічної освіти у світі та її спрямування на поглиблену підготовку сучасної особистості.

Перспективи подальших наукових розвідок. Ця публікація не вичерпує розгляд даної проблеми. Предметом подальших досліджень стане порівняльний аналіз особливостей хореографічного мистецтва в інших зарубіжних країнах і виокремлення позитивних концептуальних ідей, що можуть бути використані в процесі розробки Україною стратегічних напрямів реформ у мистецькій освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
2. Далькроз Ж. Ритм: его воспитательное значение для жизни и искусства (перев. Н. Гнесиной) / Ж. Далькроз. – М., 1990. – 146 с.
3. Дельсарт Ф. Система виразності людини / Франсуа Дельсарт. – К., 1998. (Сер. «Підручний poradник для актора»). – 92 с.
4. Злогодух Д. Ритмопластичні теорії другої половини ХІХ – початку ХХ століття (інтеркультурний аспект) / Д. Злогодух // «Мистецькі пошуки». – Випуск 3 [СумДПУ імені А.С.Макаренка]. – 2013. – С. 66–70.
5. Каган М. С. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств [Текст] / М. С. Каган. – Л. : Музыка, 1972. – С. 42–70.

6. Наливайко Д. Искусство: направления, течения, стили [Текст] / Д. Наливайко. – К. : Мистецтво, 1981. – 288 с.

7. Ніколаї Г. Ю. Генеза системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в Європі / Г. Ю. Ніколаї // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 2. – С. 361–372.

8. Ніколаї Г. Ю. Інтеркультурне виховання школярів засобами музичного мистецтва: польсько-український проект / Г. Ю. Ніколаї // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 3 (13). – С. 22–27.

9. Чепалов О. І. Хореографічний театр Західної Європи ХХ ст. [Текст] : монографія / О. І. Чепалов // Харк. держ. акад. культури. – Х. : ХДАК, 2007. – 344 с.

РЕЗЮМЕ

Солощенко В. Н., Титович Д. А. Развитие ведущих школ танца в Германии, Швейцарии и Австрии.

В статье проведен ретроспективный анализ хореографического искусства в Германии, Швейцарии и Австрии. Целью статьи стал анализ развития ведущих школ танца в Германии, Швейцарии и Австрии, выявление их особенностей и определение ведущих хореографов в этих странах. На основе анализа научных работ отечественных и зарубежных ученых определены особенности развития ведущих школ танца в немецкоговорящих странах. Использование теоретического анализа научных работ отечественных и зарубежных ученых дало возможность очертить особенности ведущих хореографических школ Германии, Швейцарии и Австрии. Доказано, что ведущие центры современного хореографического искусства и сегодня находятся в Германии. Определено, что в начале XXI столетия происходит диверсификация хореографического образования в мире и его направление на углубление подготовки современной молодежи. Выявлено, что особенности хореографического искусства в немецкоговорящих странах заключаются в фундаментальном изучении национальной самоидентичности той или иной страны и творческом использовании современных искусствоведческих инноваций в хореографических постановках. Ведущими хореографами немецкоговорящих стран стали: Л. Фуллер и А. Дункан, И. Лабан, Е. Жак-Далькроз (система «выразительного жеста»), сценография А. Анпиа (простота движений и жестов), Р. Штейнер (евритмия), М. Вигман, К. Йосс, У. Форсайт, Д. Ноймайэрт и другие.

Ключевые слова: хореограф, хореография, танец, хореографическая школа, искусство, хореографическое искусство, немецкоговорящие страны, генеза.

SUMMARY

Soloshchenko V., Titovich D. The development of the leading dance schools in Germany, Switzerland and Austria.

In the article the retrospective analysis of choreographic art in the German-speaking countries is carried out. The specific of choreographic schools of the outstanding choreographers of Germany, Austria and Switzerland is outlined. It is proved that today the fundamental centers of modern choreographic art are in Germany. It is defined that at the beginning of the XX-th century there is a diversification of choreographic education in the world and its direction on deepening of preparation of modern youth. It is revealed that the features of choreographic art in the German-speaking countries provide the fundamental studying of national self-identity of this or that country and creative use of modern art criticism innovations in the choreographic statements.

Philippina Bausch was a German performer of modern dance, choreographer, dance teacher and ballet director. With her unique style, a blend of movement, sound and prominent stage sets, and with her elaborate collaboration with the performers during the development of a piece (a style now known as Tanztheater), she has become a leading influence in the sphere of modern dance since the 1970-s. She has created the company Tanztheater Wuppertal Pina Bausch which performs internationally. Mary Wigman was a German dancer, choreographer, notable as the pioneer of an expressionist dance, dance therapy and movement training without pointe shoes. She is considered one of the most important figures in the history of modern dance. She has become one of the most iconic figures of Weimar German culture and her work was hailed for bringing the deepest of existential experiences to the stage. The leading choreographers of the German-speaking countries have become: L. Fuller and A. Duncan, I. Laban, E. Jacques-Dalcroze (a system of «expressive gesture»), A. Appiah's scenography (simplicity of the movements and gestures), R. Steiner (evritmiya), M. Wigman, K. Yoss, U. Forsythe, D. Noymayert and others.

Key words: a choreographer, choreography, dance, choreographic school, art, choreographic art, German-speaking countries, genesis.

РОЗДІЛ IV. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПРАКТИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 377.36:008:792.8-057.875

А. В. Ляшенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

УКРАЇНСЬКИЙ ТАНЕЦЬ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ- ХОРЕОГРАФІВ В УЧИЛИЩАХ КУЛЬТУРИ

У статті розкрито сутність проблеми розвитку української хореографії, що опинилася під загрозою втрати фольклорної спадщини як найважливішого засобу національного виховання молоді. Схарактеризовано нормативні вимоги до фахової підготовки молодших спеціалістів із хореографії в училищах культури. Висвітлено шляхи вирішення проблеми вдосконалення змісту, форм і методів викладання українського танцю в означених навчальних закладах. Презентовано відповідну авторську експериментальну програму як складову навчально-методичного комплексу з дисципліни «Український танець».

Ключові слова: український танець, хореографія, фахова підготовка, училище культури, молодший спеціаліст.

Постановка проблеми. Наприкінці XX – початку XXI століття сучасна культура України через переростання в культуру глобальну переживає кризу, ознаками якої є, передусім, втрата національної ідентичності. Цей процес впливає на всі сфери людського буття, у тому числі й на підготовку фахівців-хореографів в училищах культури.

У свою чергу сучасна вища освіта перебуває на етапі кардинальних змін і характеризується інтегративними процесами зближення з освітніми системами країн зарубіжжя. Приєднання України до Болонського процесу зумовило зміни в розвитку хореографічної освіти. Така реформа, крім позитивного впливу, має й негативні наслідки, зокрема скорочення деяких фахових дисциплін, зменшення кількості аудиторних годин і збільшення годин на самостійну роботу спричинило в Україні зниження якості підготовки студентів хореографічної спеціальності.

У сучасних умовах проблема підготовки професійних кадрів із народного хореографічного мистецтва набуває все більш важливого значення. Якісна підготовка фахівця-хореографа для подальшої професійної діяльності залежить від навчання у вищому навчальному закладі. Нині характер освітньої та професійної підготовки повинен бути спрямованим у бік надання знань з усіх сфер фахової діяльності: виконавської, викладацької, постановочної, організаційно-управлінської, наукової за рахунок опанування різних дисциплін

У підготовці вітчизняних фахівців-хореографів важливе місце посідає дисципліна «Український танець» та методика його викладання, що є однією з профільюючих дисциплін у системі хореографічної освіти. Дисципліна повинна ознайомлювати студентів із танцювальною культурою історичних епох нашого народу, різноманітністю жанрів і форм української народної хореографії, танцювальним стилем, лексикою та манерою виконання танців різних регіонів України. К. В. Островською була визначена мета курсу – всебічне вивчення українського танцю від його фольклорних джерел до сучасних сценічних інтерпретацій, зокрема хореографічні композиції та хореографічні картини з життя й побуту українського народу зі збереженням національних ознак, що сприяє формуванню національної ідентичності [5, 127–130].

Аналіз актуальних досліджень. У своїх теоретичних дослідженнях мистецтвознавці Г. Кутузова, П. Фриз, В. Степанюк, Л. Каміна, В. Даренська, С. Легка розглядають стан української національної танцювальної культури на сучасному етапі, а науковці В. Шкоріненко, А. Підлипська, Д. Бернадські, С. Дункевич, І. Гутник, Л. Козинко – розвиток її в контексті розвитку сучасної культури. Дослідження вітчизняних науковців О. Касянової, С. Роботько, Т. Князевої, Т. Луговенко висвітлюють питання про особливості прояву національної самосвідомості в хореографічній культурі.

Ураховуючи означене **метою нашої статті** є теоретичне обґрунтування шляхів вирішення проблеми викладання «Українського танцю» через удосконалення змісту, форм, методів та на основі розробленої експериментальної програми як складової відповідного навчально-методичного комплексу.

Виклад основного матеріалу. Розвиток української сценічної хореографії та закономірності формування мистецтва танцю розглянули у працях хореографів-мистецтвознавців К. Василенко, В. Верховинець, В. Литвиненко, А. Гуменюк, М. Загайкевич, В. Володько. Історія та теорія

хореографічного мистецтва й освіти викладені в працях Р. Захарова, Ж. Ж. Новерра та ін.; загальнотеоретичні основи професійної підготовки педагога-хореографа розглядаються в роботах Ю. Громова, Т. Калашнікової, А. Мессерера, С. Забредовського, Л. Цветкової.

Узагальнюючи науково-педагогічний досвід відомих хореографів і мистецтвознавців, можна сказати, що в сучасних умовах проблема підготовки професійних кадрів із народного хореографічного мистецтва набуває все більш важливого значення. Бажаючих поступати в училища культури на народну хореографію з кожним роком стає все менше. Спостерігається зростання потреби в обдарованих, творчо налаштованих педагогах, які не тільки глибоко розуміють педагогічні завдання мистецтва в суспільстві, а й володіють необхідними професійними навичками роботи з творчим колективом, без чого неможливий подальший розвиток хореографічного мистецтва.

Нині зростає роль професійних вищих навчальних закладів, які готують керівників народних танцювальних колективів. Від якості підготовки фахівців до виконання своїх професійно-педагогічних обов'язків у роботі з творчим колективом, якими творчими та педагогічними теоріями й методами вони оволодіють у процесі навчання, залежатиме ефективність і якість навчального процесу в хореографічних школах і студіях.

Національна система хореографічної освіти не є налагодженою, оскільки залучення особистості до професійної підготовки в народному танці розпочинається доволі пізно – після 9–11-го класу у спеціалізованих навчальних закладах I–II рівнів акредитації. Тому українська хореографічна освіта потребує модернізації та вдосконалення змісту і структури освітньо-професійних програм, навчальних планів, освітньо-кваліфікаційних характеристик, організації сучасного навчального процесу, методики викладання навчальних дисциплін, розробка програмно-методичної документації.

І. В. Степанюк стверджує, що для успішного вирішення цього завдання важливим є створення сприятливих умов для професійної підготовки майбутнього фахівця з українського танцю, яка забезпечить розвиток особистісних якостей, професійних умінь та національної самосвідомості [7, 32–35].

Професійний розвиток і хореографічна підготовка на основі українського народного мистецтва повинна бути багаторівневим процесом, який може активно впливати на формування духовних якостей людини. Необхідне формування системи безперервної професійної хореографічної освіти, починаючи з дошкільної підготовки й закінчуючи навчанням у вищому навчальному закладі.

Т. Р. Прокоповичем було сформовано систему професійної хореографічної підготовки фахівця на базі єдиного комплексного навчання типу: спеціалізована дошкільна установа – училище – академія чи університет, у якому навчальні плани різних рівнів повинні узгоджуватися між собою для оптимізації навчального процесу. Це забезпечить наступність в опануванні професійними навичками й формуванні національної ідентичності [6, 84–86].

Початкова хореографічна освіта дуже важлива у фаховій підготовці. Реформування довузівської ланки хореографічної освіти передбачає її наближення за принципом роботи до училищ культури з поглибленим вивченням народного танцю, у яких освітня та професійна підготовка органічно взаємопов'язані й оптимізовані.

О. П. Касяновою доведено, що якісна підготовка фахівця-хореографа для подальшої професійної діяльності залежить від навчання в училищі культури. На даному етапі характер освітньої та професійної підготовки повинен бути спрямованим у бік надання знань з усіх сфер фахової діяльності: виконавської, викладацької, постановочної, організаційно-управлінської, наукової за рахунок опанування різних дисциплін [4, 49–54].

Серед них важливе місце посідає дисципліна «Український танець» та методика його викладання. Вона є однією з профілюючих дисциплін у системі вищої хореографічної освіти. Курс «Український танець» у системі підготовки артиста балету, керівника ансамблю народного танцю й учителя фахових дисциплін має велике значення. Він ознайомлює студентів із танцювальною культурою історичних епох нашого народу, різноманітністю жанрів і форм української народної хореографії, танцювальним стилем, лексикою та манерою виконання танців різних регіонів України

Мета курсу – усебічне вивчення українського танцю від його фольклорних джерел до сучасних сценічних інтерпретацій, зокрема хореографічні композиції та хореографічні картини з життя й побуту українського народу зі збереженням національних ознак, що сприяє формуванню національної ідентичності [5, 127–130].

Опанування студентами українського народного хореографічного мистецтва здійснюється на теоретичному та практичному рівнях. У лекційному курсі студенти ознайомлюються з культурою життя українського народу, побутом, звичаями; з дослідниками танцювального фольклору та народно-сценічної хореографії, а також з історією й теорією українського танцю.

В. Верховинець рекомендував елементи народної хореографії та зразки пісенно-хореографічного фольклору використовувати на заняттях музики,

народознавства, та інших заняттях, у позаурочний час. Утілюючи в життя педагогічно-мистецьку спадщину хореографічного мистецтва слід звернути особливу увагу на народний танець як могутній виховний засіб [2, 25].

Як зазначає К. Василенко, народний танець, як одна з профільюючих і професійно-орієнтованих дисциплін спеціального циклу в училищах мистецького спрямування, у яких здійснюється підготовка фахівців-хореографів, повинен бути спрямований на вивчення, збереження та передачу студентам найбільш цікавих у художньому розумінні зразків народної хореографії, оскільки потреба в народному танцеві є складовою генетичного коду нації [1, 13].

У формуванні танцюриста народний танець відіграє значну роль. Вивчаючи різні українські танці, танцюрист набуває знань, необхідних для творчого сприйняття й емоційного відтворення художніх образів. Сьогодні багато митців намагаються відтворити самотність свого рідного краю, особливості регіональних звичаїв. А. І. Гуменюк зазначає, що Україна займає велику територію та поділена на окремі регіони, кожний із яких має у своєму складі різну кількість областей, що, у свою чергу, мають райони. І кожна область, а то й кожний район яскраво відрізняються один від одного як у хореографії, так і в музиці, в одязі та своїх звичаях [3, 31–40].

Молодим фахівцям, які вже працюють або лише навчаються майбутній професії, слід дотримуватися записаного, знайденого в певній місцевості, а не запозичувати то музичний, то хореографічний матеріал чи одяг з іншого регіону, тим більше володіючи малою кількістю інформації про дану місцевість і населення. Таким чином, у сучасних постановників існує тенденція складати новий набір рухів, які неможливо з'єднати взагалі, адже досить часто вони запозичені з різних районів, які мають відношення до різних регіонів. Фантазія балетмейстерів не обмежена, але таке невдале поєднання вносить у мову народного танцювального мистецтва шкідливі елементи, і за рахунок цього створюється неприродна еkleктична тканина національного танцю. З метою подолання означених недоліків нами була створена відповідна авторська програма, розглянемо її детальніше.

Експериментальна програма курсу «Український танець» розрахована на три роки навчання та призначена для студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації училищ культури й мистецтв спеціалізації «Народна хореографія» на основі базової загальної середньої освіти (9 класів) денної форми навчання.

Авторську програму укладено з урахуванням вимог державного стандарту нормативного предмета «Український танець». Програма

пройшла апробацію в Гадяцькому училищі культури імені І. П. Котляревського та забезпечила певні позитивні результати, виконуючи основні завдання предмета:

- знайомство з етнічними групами України, їх побутом, традиціями, культурою;
- вивчення теоретичного курсу з основ української хореографії;
- практичне оволодіння лексичною основою українського танцю, особливостями композиційної побудови, характером і манерою його виконання;
- чітке дотримання та збереження стилістичних особливостей регіону (області, району);
- опанування системи рухів українського народного танцю та засвоєння методики виконання цих рухів;
- вивчення фольклорної хореографічної спадщини Полтавщини.

Програма складається з десяти основних розділів:

Розділ I. Хореографія українських народних танців.

Розділ II. Тренувальні вправи біля станка на основі елементів українського танцю.

Розділ III. Танцювальне мистецтво Центральної України.

Розділ IV. Танцювальне мистецтво Слобожанщини

Розділ V. Танцювальне мистецтво Поділля.

Розділ VI. Танцювальне мистецтво Полісся та Волині.

Розділ VII. Танцювальне мистецтво Гуцульщини та Покуття.

Розділ VIII. Танцювальне мистецтво Закарпаття.

Розділ IX. Танцювальне мистецтво Буковини та Бойківщини.

Розділ X. Поглиблене вивчення місцевого танцювального матеріалу (фольклорні танці Полтавщини).

Вивчення дисципліни включає в себе години аудиторних занять (практичні, теоретичні) та самостійної роботи. Перевага авторської програми полягає в тому, що студент самостійно опрацьовує, закріплює та вдосконалює матеріал, який вивчений на групових заняттях.

Кожен семестр вимагає відповідної форми контролю, зокрема:

- модульні контрольні роботи;
- академічні покази;
- іспити (з метою збільшення семестрового балу, за власним бажанням).

По закінченню вивчення курсу «Український танець» (IVкурс, VIII семестр), студент виконує тестові завдання, які є складовою державного іспиту.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:
знати:

- теоретичні основи українського танцю;
- характерні хореографічні особливості локальних районів України;
- особливості композиційної побудови українських танців;
- методику виконання рухів танців України;

уміти:

- технічно в характері та манері виконувати рухи танців локальних районів та етнічних груп України;
- виконати на середині зали ускладнені рухи танців України;
- складати комбінації та етюди біля станка й на середині залу на основі танців різних регіонів України.

Висновки. За умови грамотної побудови навчального процесу, використання в роботі дійсно народного танцювального матеріалу в цікавій авторській редакції педагога та за умови поєднання практичного засвоєння лексичного матеріалу з особливостями української національної культури й характерними особливостями українського народу, буде забезпечено не тільки виховання кваліфікованого фахівця-хореографа, а й виховано досвідчену людину та справжнього громадянина нашої держави.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко К. Ю. Український народний танець / К. Ю. Василенко. – К. : Муз. Україна, 1981. – 99 с.
2. Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю : підручник / В. М. Верховинець. – К. : Муз. Україна, 1990. – 309 с.
3. Гуменюк А. І. Народне хореографічне мистецтво України : підручник / А. І. Гуменюк. – К. : Видавництво Академії Наук Української РСР, 1963. – 255 с.
4. Касянова О. П. Диверсифікація хореографічної освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / О. П. Касянова // Вісн. держ. акад. кер. кад. культ. і мистецтв : зб. наук. пр. – К., 2012. – Вип. 3. – С. 49–54.
5. Островська К. В. Український народно-сценічний танець у системі професійної освіти / К. В. Островська // Культура України : зб. наук. пр. – Х., 2009. – Вип. 25. – С. 127–130.
5. Прокопович Т. Р. Мистецька освіта в інформаційному суспільстві / Т. Р. Прокопович // Навчальні заклади культури і мистецтв України: особливості входження в Болонський процес : зб-к матеріалів Всеукр. наук.–практ. конф. – Л. : ДАКККіМ, 2007. – С. 84–86.

6. Степанюк І. В. Хореографічна освіта як чинник формування національної свідомості / В. І. Степанюк // Наук. вісн. Волн. нац. ун-ту ім. Лесі Українки : зб. наук. ст. – Львів, 2009. – Вип. 12. – С. 32–35.

РЕЗІЮМЕ

Ляшенко А. В. Український танец в підготовке спеціалістов-хореографов в училищах культури.

В статье осуществлено теоретическое обоснование путей совершенствования профессиональной подготовки младших специалистов по хореографии. Раскрыта сущность необходимости более детального анализа и улучшения процесса преподавания дисциплины «Украинский танец» в училищах культуры, стремительно перерастает в более глобальные вопросы такие, как: развитие украинской народной хореографии, потеря фольклорного наследия, где последние являются главными средствами национального воспитания молодежи.

Дана характеристика нормативных требований к подготовке хореографов. Освещены пути решения проблемы через совершенствование содержания, форм и методов преподавания «Украинского танца» на основе разработанной экспериментальной программы, как составляющей учебно-методического комплекса по данной дисциплине, который целесообразно использовать для улучшения профессиональной подготовки в области хореографии.

Ключевые слова: Украинский танец, хореография, профессиональная подготовка, училище культуры, специалист-хореограф, младший специалист.

SUMMARY

Lyashenko A. Ukrainian dance in training a choreographer specialist in schools of culture.

This article provides a theoretical justification of the ways of improvement of the professional training of the young specialists in choreography. The essence of training needs more detailed analysis and improvement of the teaching discipline «Ukrainian Dance» in schools of culture that rapidly develop into a more global issues such as development of Ukrainian folk dance, folk heritage loss, where the latter are the main means of national education of the youth.

In modern conditions the problem of professional training of the national choreography has become increasingly important. A high quality training-choreographer for future professional activity depends on learning in higher education. At this stage education and training should be directed towards providing knowledge in all areas of professional activity, performance, teaching, staging, organizational, managerial, research by acquiring various disciplines.

The discipline «Ukrainian Dance» is one of the majors in the system of choreographic education. It must acquaint the students with dance culture epochs of our people, a variety of genres and forms of Ukrainian folk dance, dance style, vocabulary and manner of implementation dancing all over Ukraine. The purpose of the course is a comprehensive study of Ukrainian folk dance from its early stages to the modern stage interpretations, including dance songs and dance scenes from the life of the Ukrainian people and life preserving national characteristics, which contributes to national identity.

The author determines the regulatory requirements for training choreographers. The article deals with the solutions to the problems, the means of improving the content, the forms and methods of teaching «Ukrainian Dance» on the basis of the pilot program as a part of educational and methodical complex of the discipline that should be used to improve vocational training in choreography.

Key words: *Ukrainian dance, choreography, professional training, school of culture, a professional choreographer, a junior specialist.*

УДК 785.161:377.36:78:37.036

Л. О. Овчиннікова
КЗ Сумська ДМШ №4

ОСОБЛИВОСТІ ОПАНУВАННЯ ФАКТУРИ ДЖАЗОВИХ СТИЛІВ У ШКОЛАХ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ (НА ПРИКЛАДІ СВІНГУ ТА БЛЮЗУ)

Стаття присвячена темі опанування піаністами – учнями шкіл естетичного виховання – основних джазових стилів. Висвітлено методiku роботи над фортепіанною фактурою основних джазових стилів – свінгу та блюзу. Запропоновано практичні вправи та складено схему навчального процесу.

Ключові слова: джаз, основні стилі, свінг, блюз, методика роботи над фортепіанною фактурою.

Постановка проблеми. Джазове мистецтво є невід’ємною частиною сучасної музичної культури. Це один із найбільш стійких музичних напрямів ХХ століття, що займає в сучасній музичній культурі проміжне положення між розважальною й академічною музикою. Народжений у легкожанровому середовищі, джаз пройшов шлях від елементарного, стихійного до складного, високоорганізованого: від фольклорного до професійного; від розважального до серйозного; від специфічного афро-американського до інтернаціонального [3, 28].

Сьогодні джаз активно проникає в систему музичної освіти: в окремих ДМШ, школах мистецтв, музичних училищах функціонують джазові відділи; відкриваються школи й коледжі джазового мистецтва, основи джазу вивчають у вищих навчальних закладах. Усе більше композиторів, твори яких використовуються педагогами музичних шкіл у якості навчального репертуару, застосовують елементи джазу у своїй музиці.

Джазова музика має розвинути в учнів специфічний гармонійний, мелодійний, тембровий слух, почуття метроритму, музичну гнучкість і творчі здібності. Знайомство з джазовою культурою, володіння деякими прийомами джазового виконавства, здібність вільного музикування сприяють розвитку творчої діяльності особистості учня й формуванню гарного музичного смаку. Саме тому вивчення джазових стилів уже на початковому етапі музичної освіти є **актуальним**.

Аналіз актуальних досліджень. Головними напрямками ознайомлення учнів із джазовою музикою є імпровізація та опанування джазових стилів, оскільки імпровізування відбувається саме в межах певного стилю. Між тим, на відміну від досить детальної методичної розробленості теми навчання імпровізації (С. Мальцев, І. Розанов, Г. Гельфгат), особливості оволодіння фактурою джазових стилів ще не достатньо вивчені дослідниками. Серед напрямів сучасного наукового пошуку в галузі джазового мистецтва слід назвати музикознавчі роботи з народно-інструментального виконавства (М. В. Булда «Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: композиторська творчість і виконавство»[1]), естрадної та популярної музики (В. М. Тормахова «Українська естрадна музика і фольклор: взаємопроникнення і синтез» [4], О. Г. Шевченко «Українська популярна музика: витоки та проблематика» [6]), праці методико-педагогічного спрямування (О. В. Хишко «Формування навичок естрадно-джазового музикування у студентів музичних училищ» [5], О. С. Плохотнюк. «Формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності»[2]). Проте жодна з цих робіт не присвячена проблемі опанування фактурою джазових стилів на початковому етапі музичного навчання – в школі.

Мета статті – визначити особливості методики роботи над джазовими стилями свінгу та блюзу в школах естетичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Засвоєння різних стилів джазової музики на фортепіано пов'язано з певними технічними труднощами. Це, насамперед, виконання синкопованих ритмів у партіях обох рук. Реалізований у фортепіанній фактурі принцип ансамблевого або оркестрового поділу музичних пластів, кожному з яких притаманний свій ритмічний малюнок, зумовлює високі вимоги до координації виконавських рухів.

Заняття, присвячені джазовій музиці, передбачають також певні знання з теорії музики, що виходять за межі шкільної програми. Учні необхідно познайомити із септ- і нонакордами та не боятися використовувати їх на практиці. У повсякденну практику занять повинно увійти транспонування вивченого матеріалу.

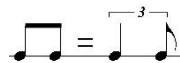
Оволодіння фортепіанною фактурою джазових стилів дозволить учням підвищити власну мотивацію до навчання, глибше зрозуміти твори сучасних композиторів і ширше розкрити свій творчий потенціал, підготувавши себе до імпровізації.

Складено схему навчального процесу, що включає певні етапи: ознайомлення учня зі стилем, вправи на ритм, у яких мають бути задіяні руки, ноги та мовленнєвий апарат учня, опрацювання окремо партій правої та лівої руки та всієї фактури. Ураховуючи, що в джазовій музиці пріоритетними є ритм та імпровізаційність, особлива увага приділяється опануванню синкоп, акцентів, а також практичному оволодінню різними тональностями.

У методиці роботи над джазовими стилями доцільно розпочати ознайомлення учня з особливостями свінгу, адже техніка виконання із залученням свінгування широко використовується в багатьох джазових стилях.

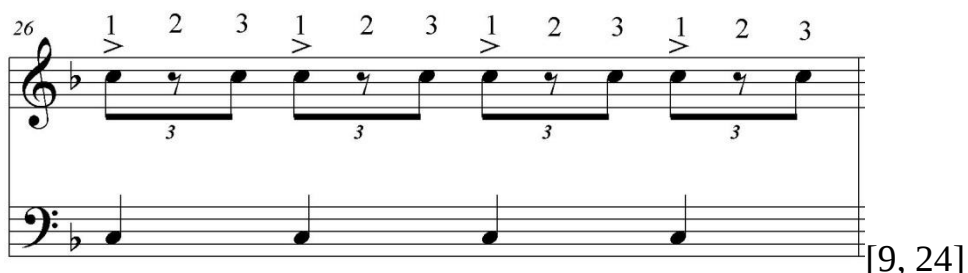
Розвиток почуття свінгу – необхідна умова творчого процесу джазового музиканта та слухача. Як правило, почуття свінгу добре прищеплюється й розвивається частим прослуховуванням джазових композицій і відтворенням їх на інструменті. Молодим музикантам слід починати працювати над свінгованням під керівництвом викладача з усвідомленням пружності джазової пульсації (в основному – тріольної), яка і створює ефект руху у свінгу.

Ритмічні фігури свінгу складно зафіксувати в класичній нотації. З метою спрощення та уніфікації джазового виконання було прийнято компромісну схему запису свінгу, яка має такий вигляд:



Таке позначення допомагає учневі грати метричний рисунок із невеликим тимчасовим відхиленням, створюючи необхідний ефект гойдання. Наведена формула часто зустрічається в нотному тексті джазових творів. Іноді замість дуолі зустрічається пунктир, який слід також сприймати близько до тріолі. Необхідно пам'ятати про необхідність ритмічного пом'якшення пунктиру, заміни його на близьке до тріолі виконання.

Для засвоєння свінгової тріольності пропонується ритмічна вправа. Нога відбиває чверті (раз-два-три-чотири), рука вистукує пунктирний ритм восьмими нотами, при цьому учень уголос рахує всі восьмі ноти (раз-два-три, раз-два-три). Слід звернути увагу на акценти, що припадають на кожну першу восьму ноту в триолях.



Коли вправу засвоєно, можна перейти до виконання на фортепіано фрагментів із тріольним ритмом у різних нотаціях – триольній (а) та дуольній (б):

а)

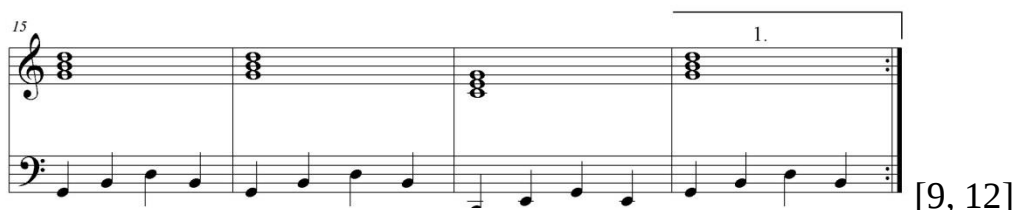
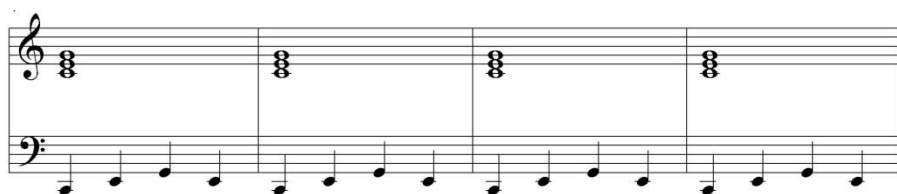
б)

У вправі «а» слід досягти зручності в синхронному виконанні акцентів. У вправі «б» бажано використати акценти на слабкі долі (восьмі ноти) з метою відчуття специфіки свінгу.

Одним з основних стилів джазової музики є блюз, оскільки в сучасній практиці джазового виконання він залишається найкращою формою для імпровізації. Учня слід познайомити, насамперед, із формою блюзу та його гармонічною сіткою. Отже, структура архаїчного блюзу має такий вигляд:

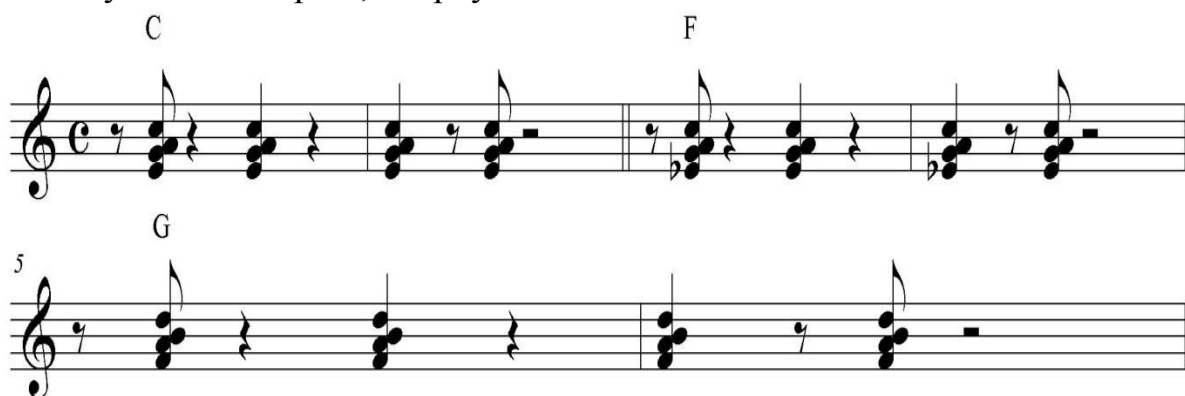
I7 / I7 / I7 / I7 /
 IV7 / IV7 / I7 / I7 /
 V7 / IV7 / I7 / I7(V7) /

Розпочинати засвоєння форми та гармонії блюзу на фортепіано варто з найпростішої фактури без синкопування та складної координації рухів. «Сітку» блюзу для закріплення бажано програти й в інших тональностях:

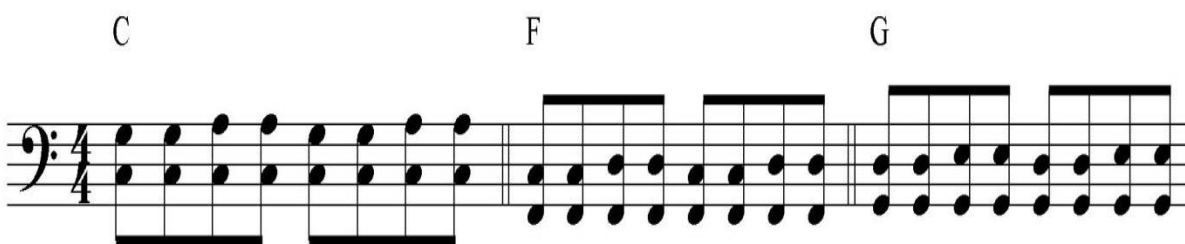


[9, 12]

Далі слід ускладнити завдання, включивши в партію правої руки свінговані синкопи ($\text{♩} = \text{♩} \text{ } \text{♩}$). Під час їх виконання звертається увага на акцентування аккордів, «перкусійність»:



Популярний варіант блюзу – бугі-вугі – характеризується більш активною партією лівої руки, представленої восьмими нотами. Її слід вивчити окремо, досягнувши свободи та певного автоматизму під час виконання 12-тактового блюзового квадрату (виконується також у свінгу)



[8, 17]

При з'єднанні рук права спочатку може виконувати акорди цілими нотами, не заважаючи зосередитися на лівій:

Засвоївши партію лівої руки, можна додати синкопи в партію правої руки з попередньої вправи. Цей варіант потребує неабиякої вправності та гарної координації рук. Варто усвідомити та відчувати, яким чином слабші долі лівої руки співпадають з акцентованими акордами правої. Для подолання проблем з координацією рук можна програвати вправу на столі, досягаючи точного ритмічного відтворення партій рук та їх синхронності.



Найбільш «продвинуті» учні можуть спробувати поімпровізувати в межах 12-тактового блюзового квадрату, застосовуючи блюзову гаму. Знайомство учня з нею відбулося під час вивчення теми «свінг». Слід нагадати її стрій (в ключі C)



та запропонувати учню зіграти її тріолями вгору та вниз на дві октави правою рукою:



Далі виконання гами правою рукою поєднується з одним із вивчених блюзових патернів лівої руки. Досягнувши певної свободи, можна перейти до імпровізації. При цьому лівою рукою учень виконує вже відомий паттерн, а правою намагається виконувати мотив, вивчений на уроці, присвяченому свінгу, а також створює власні мотиви, наприклад:



Тут важливо не боятися пауз, активно їх використовувати, «проживати». Варто пам'ятати, що практично будь-яка нота блюзової гами прозвучить у стилістиці джазу, якщо мотив, до якого вона входить, має чіткий ритм, переконливе акцентування синкоп. Добре звучить чергування тріoley та свінгових пунктирів.

Висновки. Узагальнюючи основні положення щодо методики роботи над фортепіанною фактурою основних джазових стилів, можна скласти таку схему.

1. Розпочати ознайомлення учня з певним стилем доцільно з демонстрації вчителя.

2. Невід'ємною складовою роботи над фактурою є вправи на ритм, у яких мають бути задіяні руки, ноги та мовленнєвий апарат учня. Переходити до гри на інструменті слід тільки після досягнення повної свободи у виконанні вправ.

3. Далі вивчаються окремо партії правої та лівої руки. Якщо партія складна, її також можна простукати на столі з промовлянням дрібних тривалостей. Особлива увага при цьому приділяється акцентованим синкопам.

4. Фактура виконується двома руками в середніх темпах. Чудово, якщо учень може при цьому промовляти дрібні тривалості.

5. Якщо певний фрагмент стилю виконується вільно, без помилок, можна переходити до транспонування та (для сильних учнів) іншої гармонійної схеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булда М. В. Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: композиторська творчість і виконавство : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / М. В. Булда. – Харків, 2007. – 19 с.

2. Плохотнюк О. С. Формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / О. С. Плохотнюк. – Луганськ, 2009. – 20 с.

3. Сыров В. Н. Стилиевые метаморфозы рока или путь к «третьей» музыке / В. Н. Сыров. – Нижний Новгород : Изд-во Нижегородского университета, 1997. – 209 с.

4. Тормахова В. М. «Українська естрадна музика і фольклор: взаємопроникнення і синтез» : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво» / В. М. Тормахова. – К., 2007. – 17 с.

5. Хижко О. В. Формування навичок естрадно-джазового музикування у студентів музичних училищ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання (музика та музичне виховання)» / О. В. Хижко. – К., 2009. – 21 с.

6. Шевченко О. Г. Українська популярна музика: витoki та проблематика : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 26.00.01 «Теорія та історія культури» / О. Г. Шевченко. – К., 2010. – 19 с.

7. Baker D. The Blues: Improvisational Patterns / D. Baker. – New York, 1980. – 109 p.

8. Harrison M. Blues Piano / M. Harrison. – New York, 1986. – 80 p.

9. Richards T. Improvising blues piano / T. Richards. – New York, 1997. – 262 p.

РЕЗЮМЕ

Овчинникова Л. А. Особенности овладения фактурой джазовых стилей в школах эстетического воспитания (на примере свинга и блюза).

Статья посвящена теме освоения пианистами – учениками школ эстетического воспитания основных джазовых стилей. Представлена методика работы над фортепианной фактурой основных джазовых стилей – свинга и блюза. Предложены практические упражнения и составлена схема учебного процесса.

Ключевые слова: джаз, основні стилі, свинг, блюз методика роботи над фортепианной фактурой.

SUMMARY

Ovchinnikova L. The peculiarities of mastering the texture of the jazz styles in schools of aesthetic education (on the example of swing and blues)

The article is devoted to the theme of piano pupils' development of aesthetic education schools and to the major jazz styles. It reveals the genre and stylistic features of jazz music, and also covers the processing of texture styles such as swing, blues, boogie-woogie, ballad, Latin-jazz, jazz-waltz, ragtime.

The first section is devoted to the theoretical aspects of the formation of a specific language and styles of jazz, which occupies an intermediate position between entertainment and academic music, folk and professional art, African American and European musical tradition. As a result of the development jazz has developed distinctive properties, which are most clearly manifested in

spirituals, blues, ragtime. These genres have influenced the development of jazz with its complex system of syncopation, polirinia specific harmonious thinking, special articulation and phrasing, different from the classical music industry.

The proposed guidelines for the development of the piano music of the major jazz styles are shown in the second section of the article. The scheme of the educational process, including the specific steps are: to familiarize the student with the style, rhythm exercises, which should be involved by hands, feet and vocal apparatus of the disciple, working parties separately right and left hands and all invoices. We can remember that in jazz music the priority rhythm and improvisation, special attention is given to the mastery of syncopation, accents and practical mastering of different tonalities.

The article can be useful to the teachers of classical piano when working on the works of a variety of genres, and in the process of training the student to improvise on jazz departments of music schools, schools of aesthetic education, undergraduate music colleges.

Key words: *jazz, a basic style, swing, blues, methods of work on the piano texture.*

УДК 378.016:78:373.2.011.3-051

Л. В. Пушкар

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В МЕЖАХ КУРСУ «ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ»

У статті розглянуто основні позиції навчально-методичного комплексу з дисципліни «Теорія та методика музичного виховання» в контексті формування музичних компетенцій майбутніх вихователів дошкільних закладів; сформульовано основну мету та завдання навчального комплексу, висвітлено змістову наповненість лекційного курсу та його практичної частини.

Ключові слова: *музичні компетенції, бакалаври дошкільної освіти, музичне виховання, методика, завдання.*

Постановка проблеми. Глобальні суспільно-політичні трансформації, темпи науково-технічного й інформативно-технологічного прогресу, потреба сучасного ринку праці у висококваліфікованих спеціалістах зумовили пріоритетні напрями розвитку вітчизняної вищої школи. Відповідно до її вимог підготовка професіоналів із широким колом компетенцій у сфері дошкільної освіти має першочергове значення, ступінь сформованості яких визначає здатність майбутнього вихователя виконувати різні види діяльності.

Серед існуючих методик, якими повинен оволодіти майбутній фахівець з дошкільної педагогіки, чільне місце займають ті, що засновані на використанні широких можливостей музичного мистецтва. Незаперечним є надзвичайний вплив його на духовний і естетичний розвиток, моральне становлення дитини. За допомогою музичних творів малеча емоційно пізнає себе та світ. «Музыка не может дать новых фактических или идейных знаний, но она может в высокой степени углубить имеющиеся знания, дав им новое качество, сделав их знаниями эмоционально насыщенными», – ці слова Б. В. Теплова підкреслюють його думку про те, що «в музыке мы через эмоцию познаем мир. Музыка есть эмоциональное познание» [5, 22–23].

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній і зарубіжній науково-педагогічній літературі проводиться чимало досліджень стосовно проблем мистецької освіти, естетичного виховання учнівської та студентської молоді засобами мистецтва, зокрема музики (І. А. Зязюн, О. В. Лобова, Г. Ю. Ніколаї, О. М. Отич, О. П. Рудницька, О. П. Щолокова та ін.). Поштовхом у нових розробках стають звернення до класичних методик музичного виховання дітей дошкільного віку, до праць видатних учених, зокрема Н. О. Ветлугіної, А. Г. Гогоберідзе, Е. П. Костіної, О. П. Радиної, Б. М. Теплова, А. С. Шевчук. Головні підходи до музично-естетичного виховання дітей дошкільного віку базуються на широкому спектрі можливостей музичного впливу на людину. У цьому контексті назвемо дослідження Т. А. Лісовської, Т. І. Науменко, І. А. Романюк, Т. М. Степанової. Вивченню різних аспектів формування музичних (музично-педагогічних) компетенцій майбутніх вихователів дошкільних закладів присвячені роботи О. А. Белікова, О. Г. Мальцева, Т. П. Танько, Р. А. Савченко та ін.

Аналіз науково-теоретичної літератури, нормативних документів і стану підготовки бакалаврів дошкільної освіти та вихователів дошкільних закладів дозволив виявити певні суперечності, зокрема між формальним визнанням великої значущості музики в підготовці компетентного фахівця-педагога (майбутнього вихователя дошкільного закладу) й фактичною недооцінкою практичної орієнтованості на формування його музичних компетенцій. На нашу думку, ліквідувати ці недоліки допоможе певна змістова наповненість занять зі студентами та специфіка їх проведення. Тому **метою нашої статті** став аналіз особливостей формування музичних компетенцій бакалаврів дошкільної освіти в межах курсу «Теорія та методика музичного виховання».

Виклад основного матеріалу. Для концептуального поля нашого дослідження термін *компетенція* є головним. У своїх дослідженнях ми розділяємо два таких близьких за значенням терміни як *компетенція* та *компетентність*. Здійснений аналіз науково-педагогічних досліджень (Н. М. Бібік, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, О. М. Семенов, І. В. Соколова) засвідчив, що більшості науковців властиве розуміння терміну *компетенція* як об'єктивної категорії, суспільно визнаного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо в певній сфері діяльності людини як абстрактного носія; терміну *компетентність* – як інтегрованої характеристики якості особистості, результативного блоку, сформованого через знання, уміння й навички, ставлення, поведінкові реакції та здатність самостійно вирішувати завдання в конкретній

діяльнісній сфері. Слушно вказати на те, що у своїх розвідках під *музичними компетенціями* майбутніх вихователів дошкільних закладів ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних базових музичних знань, умінь оцінювати феномени музичного мистецтва, навичок елементарного музикування, які через позитивне ставлення до музичної діяльності дозволять майбутньому вчителю бути компетентним у межах своїх професійних обов'язків.

У попередніх публікаціях ми зауважували про необхідність формування певних музичних компетенцій майбутніх педагогів-дефектологів, логопедів [3; 4]. Подальші дослідження привели до виокремлення у структурі фахових музичних компетенцій вихователя дошкільного закладу *когнітивно-перцептивні* (історико-теоретичні, аудиторні, оцінно-аналітичні), *музично-виконавські* (вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові) та *креативно-інтеграційні* (імпровізаційні, компонувальні, проектувальні) компетенції. Свої судження ми ґрунтуємо на вивченні досліджень науковців у напрямі використання музики як джерела виховного, розвиваючого, формуючого та терапевтичного впливу, розгляді характеристики та змісту різних видів музичної діяльності, науково-педагогічної літератури стосовно освітніх компетенцій, а також на вимогах до підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, які виписані у складових галузевих стандартів – освітньо-професійній програмі (ОПП) та освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ). Зауважимо, що необхідність формування означених музичних компетенцій студентів, які навчаються за напрямом підготовки «Дошкільна освіта» підтверджується проведенням пілотажним експериментом у межах науково-методичних пошуків *Лабораторії трансферу естетичних технологій у дошкільній та початковій освіті*, яка існує на кафедрі дошкільної та початкової освіти навчально-наукового Інституту педагогіки і психології СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Викладання курсу «*Теорія та методика музичного виховання*» спрямовано на формування музичних компетенцій і підвищення якості фахової готовності бакалаврів дошкільної освіти до професійної діяльності. Завданнями навчального курсу визначено такі позиції: надання знань з теорії постановки голосу та виразного мовлення; висвітлення прийомів і методів голосоутворення; формування вмінь і навичок правильного співу та їх використання в мовленнєвій діяльності; надання знань про гігієну та охорону голосу, а також про терапевтичні, профілактичні й корекційні властивості музики під час її сприймання, співу, музично-ритмічної та музично-ігрової діяльності; вивчення основних положень систем музичного виховання

Е. Жака-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, Д. Кабалевського, В. М. Верховинця; ознайомлення з музично-ритмічними вправами, які можуть використовуватись у дошкільній освіті.

Мета й завдання навчальної програми дисципліни *«Теорія та методика музичного виховання»* практичні та семінарські заняття дозволяють майбутнім фахівцям засвоїти великий обсяг матеріалу світової музичної культури; пізнати методи, форми й засоби музичного виховання в дитячому садку, основи елементарної музичної грамотності; зміст програм з музики для дошкільнят; ознайомитися з методами та прийомами музичного виховання й навчання, особливостями мовлення та його функціями, з найвідомішими методиками музичного виховання; прийомами техніки мовлення, звукоутворення; особливостями періоду мутації, правилами гігієни та охорони голосу; видами музичної діяльності дітей; корекційними та профілактичними властивостями музики; опанувати загальні прийоми ігрової музичної діяльності, основні положення ритмічного виховання.

На перших лекціях студенти знайомляться з музикою як видом мистецтва та формою відображення дійсності, з різними музичними жанрами, основними поняттями курсу (музичне виховання, музичний розвиток, навчання музики) з поняттям *художній образ*, під яким розуміється особливий вид реальності, де існують у єдності як відтворювана реальність (події, люди, явища природи), так і відбиття (передача) ставлення митця до цієї реальності; учаться розрізняти зображальність (образотворчість) та виразність (виражальність) художнього образу.

Змістовною й цікавою для майбутніх фахівців є інформація про завдання музичного виховання; вплив музики на духовний світ людини, функції музики, про те, що музика є засобом естетичного виховання та формування морального обличчя дитини; способом активізації розумових здібностей, фізичного розвитку. На заняттях акцентується увага на ознаках музикальності дитини, як то: здатність відчувати музику, вслухатися, вияв творчого ставлення.

На лекційних заняттях розглядаються питання, присвячені музично-художній культурі педагога дошкільного освітнього закладу, а саме: сутність поняття культура, її цінність, взаємозв'язок людини й культури, педагога й культури, призначення культури, загальнокультурна компетентність педагога, музично-художня культура як частина загально художньої культури, ознаки та показники музично-художньої культури педагога, підвищення рівня музичної культури вихователя як наслідок взаємодії з музичним керівником і форми їх взаємодії.

Певну частину теоретичного матеріалу присвячено опрацюванню основних положень Закону «Про дошкільну освіту», «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні» та чинних програм: «Я у Світі», «Дитина», «Малює», а також з'ясуванню завдань, видів музичної діяльності, підбору музичного репертуару. Крім того, важливим аспектом формування *історико-теоретичних* музичних компетенцій постає вивчення елементів музичної мови (ритм, метр, мажор, міно́р, тривалість звуків і пауз, довгота звуків, сильна доля, такт та ін.), багатожанровості музичного мистецтва, впливу музики на емоційні переживання дитини, які збагачують і водночас формують її психіку в різних концепціях музично-естетичного виховання (Е. Жак-Далькроза, З. Кодая, К. Орфа, Е. Гордона, Д. Б. Кабалевського, В. М. Верховинця та ін.); ознайомлення студентів з однією з актуальних проблем музичного виховання – взаємодії музичного керівника, педагогів і батьків у процесі музичного розвитку й виховання дітей дошкільного віку.

Методичні аспекти музичної діяльності дітей дошкільного віку вивчаються через призму тем другого змістового модуля (*Методичні аспекти музичної діяльності дітей дошкільного віку*). Формування музичних компетенцій бакалаврів дошкільної освіти відбувається у процесі ознайомлення з характеристикою музичних здібностей дитини як одного з важливих завдань музичного виховання, із загальними й специфічними методами та прийомами музичного навчання й виховання; зверненням уваги на вікові можливості щодо музичної діяльності дошкільнят, на основні класифікації музичної діяльності, розкриття характеристики змісту та особливостей видів музичної діяльності; зосередження уваги студентів на особливостях поведінки дітей дошкільників у процесі музичної діяльності.

На нашу думку, важливим кроком у формуванні *проектувальних* музичних компетенцій бакалаврів дошкільної освіти стає ознайомлення з видами й формами організації музичної діяльності дітей у дитячому садку: навчальною діяльністю на заняттях, самостійною діяльністю поза заняттями, участю у святах і розвагах; виявленню їх співвідношення й завдання; загальними педагогічними вимогами й відмінностями музичних занять.

Звичайно, жоден навчальний курс не може вмістити всього обсягу необхідних знань, умінь, навичок, ставлень тощо. Важлива роль у процесі формування музичних компетенцій (зокрема, вокально-мовленнєвих, елементарно-інструментальних, ритмічно-рухових, імпровізаційних, проектувальних) відводиться семінарським і практичним заняттям. Зазначимо, що значна кількість останніх присвячена безпосередньо

виконавчій музичній діяльності (елементарному музикуванню, музичній ритміці, релятивному співові, інсценізації музичних творів та ін.), що є однією з головних характеристик курсу. Підґрунтям такого планування стали концептуальні положення методики Е. Жак-Далькроза, яка спирається на такому переконанні: практика повинна випереджати теорію, положення якої слід надавати учням тоді, коли вони вже особисто відчували на собі явища, з яких ці положення виведені [2, 7]. Далькроз зазначає: «метою мого викладання є приведення учнів до того, щоб вони могли після закінчення свого навчання сказати не «я знаю», але «я відчуваю», а після цього розбудити в них прагнення висловлюватися» [1].

Зауважимо, що хід роботи на практичних заняттях складається, як правило, з трьох головних завдань, а саме: 1) обговорення основних теоретичних положень; 2) надання письмової відповіді на певні питання; 3) безпосередньо музично-виконавська діяльність.

Зупинимось детальніше на останньому завданні. Залежно від теми практичного заняття змінюються й види музичної діяльності. Наприклад, *Тема «Зміст, види і форми музичної діяльності»* має таке завдання – «Підберіть музичні твори для сприймання дітьми певного віку з метою збагачення емоційного досвіду дитини (радість, смуток, захоплення та ін.), розвитку психічних процесів (творче уявлення, увага, пам'ять та ін.)»; *Тема «Методи і прийоми музичного виховання та навчання»* – «Продемонструвати прийоми гри на музичних інструментах, співів, музично-ритмічних рухів»; а *Тема «Форми організації музичної діяльності дітей»* вміщує таке – «Підберіть рухливі ігри та музично-дидактичні ігри до вечора розваги з урахуванням змісту та вікових особливостей».

Особливістю організації та проведення таких занять з курсу є їхня практична спрямованість під час виконання завдань. Так, студенти вчаться підбирати музичні твори для тієї чи іншої форми організації музичної діяльності (формування компонувальних компетенцій); виконують вправи для презентації вивченої методики музичного виховання або демонструють прийоми гри на музичних інструментах, співів, музично-ритмічних рухів (формування вокально-мовленнєвих, елементарно-інструментальних, ритмічно-рухових компетенцій); прослуховують спеціально дібрані музичні твори, потім обговорюють власні переживання, спогади, думки, асоціації, фантазії (часто проєктивного характеру), що виникали під час слухання музики (формування аудиторних, оцінно-аналітичних компетенцій). Таким чином, система завдань, що використовуються на практично-семінарських заняттях, забезпечує стимулювання музичної активності майбутніх вихователів.

У процесі занять частина навчального часу відводиться на самостійну та індивідуальну форми роботи студентів. Серед завдань, які виносяться на опрацювання в ці години існують, наприклад, такі: скласти порівняльну таблицю традиційного підходу до професійної співпраці музичного керівника й вихователя ДНЗ та інноваційних форм співтворчості; проаналізувати будь-який збірник, що використовується на музичних заняттях у дитячому садку; запропонувати річний репертуарний план музичних театралізованих ігор для дітей старшого дошкільного віку; знайти й опрацювати дитячий національний пісенний фольклор (три пісні (за вибором) вивчити напам'ять); розробити сценарій музичного заняття з розучування пісні, музичної гри, танцю (на вибір); скласти список своїх улюблених музичних творів тощо.

Індивідуально-дослідницьке завдання має характер міні-творчих проєктів, сутність яких полягає у стимулюванні інтересу студентів до питань використання музики в майбутній педагогічній діяльності, а також у демонстрації практичного застосування музичних компетенцій. Участь у роботі над проєктами, максимально наближених до життєвої ситуації, активізує самостійність людини, стимулюючи пізнавальний, емоційний і моторний розвиток, зацікавленість, а також творче мислення студентів. Бакалаврам дошкільної освіти була запропонована орієнтовна тематика проєктів: «Логоритміка для дошкільнят», «Вплив музично-ритмічних занять на цілісний розвиток дитини», «Музично-ритмічні хвилинки відпочинку», «Веселі музики» тощо. Захист студентських проєктів засвідчує, що наприкінці курсу майбутні вихователі набули основ музичної грамотності, первинного досвіду щодо складання музичних ігор, творчих міні-проєктів, у них сформувався комплекс елементарних музичних компетенцій.

Висновки. Головним надбанням у процесі вивчення курсу «Теорія та методика музичного виховання» щодо формування музичних компетенцій бакалаврів дошкільної освіти вважаємо вміння студентів аналізувати літературу з проблеми музичного виховання дошкільнят, володіти прийомами гри на елементарних музичних інструментах, використовувати прийоми правильної техніки в мовленні, проводити заняття з використанням музично-ритмічних вправ, складати та проводити музично-рухові ігри, інсценізувати ігри, музичні твори. Виконане дослідження відкриває перспективу для більш глибокого вивчення поставленої проблеми, зокрема методичних розробок щодо формування музично-терапевтичних компетенцій бакалаврів дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Еміль Жак-Далькроз про свою методику. З передмови до II тому Ритміки // *Thum. Alicja Ludwikiewiczowa : materiały Informacyjno-Dyskusyjne COPSA*, 1963.
2. Ніколаї Г. Ю. Методичні основи ритміки Еміля Жак-Далькроза : методичні рекомендації для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів / Г. Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2007. – 34 с.
3. Пушкар Л. В. Формування фахових музичних компетенцій майбутніх педагогів-дефектологів засобами спецкурсу «Теоретичні та методичні засади елементарного музичного навчання» / Л. В. Пушкар // *Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць ; за заг. редакцією академіка АПН України Євтуха М. Б., укладач – О. В. Михайличенко.* – К. : Вид. центр КНДУ, 2007. – Вип. 32. – С. 174–177.
4. Пушкар Л. В. Формування фахових музичних компетенцій майбутніх логопедів / Л. В. Пушкар // *Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць ; за заг. редакцією академіка АПН України Євтуха М. Б., укладач – О. В. Михайличенко.* – К. : Вид. центр КНЛУ, 2008. – Вип. 35. – С. 11–14.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва–Ленинград : Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1947. – 336 с.

РЕЗЮМЕ

Пушкар Л. В. Формирование музыкальных компетенций бакалавров дошкольного образования в рамках курса «Теория и методика музыкального воспитания».

В статье раскрываются основные положения учебно-методического комплекса дисциплины «Теория и методика музыкального образования» в контексте развития музыкальной компетентности будущих педагогов дошкольных учреждений.

Среди существующих методов, которым должен овладеть будущий специалист в области дошкольной педагогики, особое место занимают те, которые основаны на использовании музыкального искусства.

Музыкальные компетенции – совокупность взаимосвязанных базовых музыкальных знаний, способность оценивать явления музыкального искусства, навыков элементарного музицирования, которая через положительное отношение к музыкальной деятельности позволит будущему учителю быть компетентным в выполнении своих профессиональных обязанностей.

Преподавание курса «Теория и методика музыкального образования», направленного на повышение качества подготовки бакалавров, специалистов дошкольного образования к профессиональной деятельности. В статье изложены задачи учебного курса: приобретение систематических знаний в области теории обучения речи и технике речи; получение информации о терапевтических, профилактических возможностях музыки в процессе ее восприятия, пения, музыкально-ритмических и музыкальных игр; изучение основных принципов теории музыкального образования (Э. Жак-Далькроз, К. Орф, З. Кодай, Д. Б. Кабалевский, В. М. Верховинец). В статье освещается содержание лекционного курса и его практической части, выявлены особенности музыкальных компетенций диагностики студентов.

***Ключевые слова:** музыкальные компетенции бакалавров дошкольного образования, музыкальное образование, методы, задачи.*

SUMMARY

Pushkar L. Formation of musical competencies of bachelors of preschool education in the framework of the course «Theory and methods of music education».

The article reveals the main positions of educational-methodological complex of the discipline «Theory and methods of music education» in the context of the development of musical competence of future teachers of preschool institutions.

Among the existing methods, which should master a future specialist in preschool pedagogy, a special position is occupied by those based on the use of musical art. Musical competencies mean a set of interrelated basic musical knowledge, ability to evaluate the phenomena of musical art, skills of elementary music playing, which through positive attitude to musical activity will allow the future teacher to be competent in performing his/her professional duties.

The teaching of the course «Theory and methods of music education» is aimed at improving the quality of preparing bachelors of preschool education for professional work. Objectives of the training course are outlined: acquisition of systematic knowledge in the field of the theory of voice training and speech technique; getting information about therapeutic, prophylactic possibilities of music during its perception, singing, musical-rhythmic and musical playing activities; study of fundamental principles of popular music education theories (E. Jaques-Dalcroze, K. Orff, Z. Kodaly, D. B. Kabalevsky, V. M. Verhovynets). The article highlights the content of the lecture course and its practical part, the peculiarities of the students' musical competencies diagnostic are revealed.

Key words: musical competence, bachelors of preschool education, music education, methods, tasks.

УДК 372.878:37.036:373(438)

Urszula Słyk

Uniwersytet Śląski w Katowicach

(Polska)

Урсула Слик

Сілезький університет в Катовіцах

(Польща)

**PROCES ROZWIJANIA POSTAWY TWÓRCZEJ DZIECKA PODCZAS
ZAJĘĆ MUZYCZNYCH I ZINTEGROWANYCH W SZKOLE
PODSTAWOWEJ – DOŚWIADCZENIA POLSKIE**

**ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ПОЗИЦІЇ ДИТИНИ ПІД ЧАС
МУЗИЧНИХ ТА ІНТЕГРОВАНИХ ЗАНЯТЬ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ:
ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД**

Польська педагогіка популяризує такі концепції виховання й навчання, які відповідають сучасному етапу суспільного розвитку, коли актуалізується потреба в особистості, здатної до творчого мислення й самореалізації. У навчально-виховному процесі розвиток креативності повинен супроводжуватися формуванням моральних цінностей з опорою на відповідальність та витривалість. Сутнісну характеристику творчих музичних занять становить стимулювання уяви, креативного мислення та творчої спрямованості особистості. Переживання і засвоєння музики відіграють вагомую роль в основній школі, а вчитель повинен стимулювати активність дитини через зацікавлення музичною творчістю. Потрібно не тільки надавати знання, але й, перед усім, впливати на емоційність і безпосередність кожної дитини. У статті презентована дослідницька програма розвитку творчої позиції учнів на музичних та інтегрованих заняттях в основній школі.

***Ключові слова:** творча позиція, музичні та інтегровані заняття, основна школа.*

Edukacja muzyczna dzieci, a motywacja nauczyciela do własnych badań

Dotychczasowe badania nad twórczością muzyczną dzieci, potwierdziły skuteczność ich oddziaływań na rozwój osobowości dziecka. Warto sprawdzić ich efektywność jako czynnika rozwijającego postawę twórczą i kreatywność

dziecka w szkole. Chodzi o stworzenie, już w klasach początkowych szkoły podstawowej, jak najlepszych warunków do wprowadzenia twórczej i «energetycznej» atmosfery. Muzykowanie w klasach młodszych, daje dużo satysfakcji, uczniom, nauczycielom i słuchaczom. Codzienna praca z uczniami pozwala na obserwację ich stopnia zainteresowania muzyką. Zajęcia muzyczne z dziećmi stały się pasją wielu nauczycieli. Przez co wzajemnie i pozytywnie na siebie wpływają. Radość wypływająca ze wspólnego bawienia się muzyką jest wystarczającym powodem by poświęcać swój czas dla najmłodszych. Widząc efekty swojej pracy nauczyciel musi być stale aktywnym gotowym do podejmowania wyzwań. Przygotowanie dzieci do występów artystycznych powoduje wzrastanie samooceny, samodyscypliny i odpowiedzialności za siebie i innych. Doznana satysfakcja z włożonego wysiłku staje się największą nagrodą dla wszystkich. Każdy uczeń potrzebuje być zauważony, doceniony, ważny. Prowadzone badania pozwolą nauczycielowi, chociaż częściowo, zrozumieć mechanizm powodujący rozwijanie zainteresowań muzycznych dzieci, rozwijanie ich postawy twórczej i kreatywności, a w ostateczności świadomie wpłynąć na zaspokajanie potrzeb i oczekiwań w aspekcie wszechstronnego rozwoju dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Badania naukowe w świetle literatury

Do stopniowego wzrostu zainteresowania się problematyką twórczości muzycznej dzieci, przyczyniły się różne kierunki tzw. «szkoły twórczej», a w szczególności osiągnięcia takich wybitnych i rewolucyjnych pedagogów, jak: Emil Jaques-Dalcroz'e, Carl Orff i Zoltan Kodaly. Pierwsze badania w Polsce nad twórczością muzyczną dzieci w świetle psychologii i pedagogiki przeprowadziła Zofia Lissa. Badania te koncentrowały się na twórczej wyobraźni dzieci. Dalszą potrzebę prowadzenia badań dostrzegał Stefan Szuman, który zajmował się badaniem procesów poznawczych u dzieci, szczególnie spostrzegania, myślenia i mowy najczęściej w związku z twórczością plastyczną. Po wojnie badaniami nad wychowaniem muzycznym zajmowali się Bogdan Suchodolski, Wincenty Okoń, Stanisław Ossowski, Maria Gołaszewska, Irena Wojnar (wychowanie estetyczne), Maria Manturzevska (konstrukcja testów muzycznych), Ewa Lipska i Leokadia Jankowska, Zofia Burowska, Jerzy Kurcz, Maria Przychodzińska, Zofia Konaszkiewicz [13, 23]. W latach 1978-1982 w Kielcach pod kierunkiem Stanisława Popka, prowadzono badania dotyczące twórczości, a dokładnie improwizacji wokalne dziecka w wieku 9-10 lat. Badania potwierdziły, iż zabawy twórcze i różnego rodzaju urozmaicone zadania mają potężną siłę napędową dla wszechstronnego rozwoju dziecka [12, 124]. Na uzdolnienia twórcze małych dzieci zwrócił także uwagę m.in. Tadeusz Żuk «Im młodsze dziecko, tym większe

prawdopodobieństwo wykształcenia mechanizmu osobowościowego sterującego zachowaniami twórczymi» [18, 68]. Twórczością muzyczną dzieci zajmowali się Robert Gloton i Claude Clero. Ich zdaniem dziecko ma w sobie naturalną potrzebę wyrażania sobie samemu i innym tego, co myśli, co czuje. Jedyne istotne jest stworzenie warunków dla rozwoju twórczej wyobraźni, co należy do działań nauczyciela. Na twórczość w związku z ekspresją jej znaczenia w procesie rozwoju jednostki, zwracali uwagę teoretycy i praktycy wychowania przez sztukę m.in.: Calvin S. Hall, Alfred Binet, Édouard Claparede, Maria Montessori, Owidiusz Decroly, John Dewey, Jerome Bruner, Carl Rogers, Celestyn Freinet, Henri Wallon, Jean Piaget, Stefan Szuman, Bogdan Suchodolski, Irena Wojnar, Maria Przychodzińska, Stanisław Popek. Już z początkiem XX wieku koncentrowano się na potrzebie ekspresji zintensyfikowanej przez nagromadzenie uczuć, pobudzenie wyobraźni, przeżycie niezwykłych sytuacji (C. Freinet, J. Dalcroz, C. Orff).

W obecnych czasach program wychowania muzycznego dotyczący twórczości muzycznej dzieci, zyskuje znacznie na wartości. «Świat współczesny zmienia się tak rewolucyjnie szybko we wszystkich dziedzinach, że nauczanie wiedzy encyklopedycznej traci sens i musi być zastąpione kształceniem zdolności do myślenia otwartego-twórczego. Wskazują na to badania nad twórczością i postawą twórczą J. P. Guilforda (koncepcja twórczości jako myślenia dywergencyjnego, a w Polsce po roku 1950 badania nad teorią twórczego rozwiązywania problemów Józefa Koźieleckiego i Zbigniewa Pietrasieńskiego) [17, 26].

W roku 2007, pod patronatem Polskiej Rady Muzycznej zrealizowano projekt *Edukacja muzyczna w Polsce. Stan – uwarunkowania - pożądane obszary zmiany*. Badania wykazały, że efektywność zajęć muzycznych w polskich szkołach jest na ogół niska. Zdaniem Wiesławy Sacher «Motywowanie uczniów do pracy nad własnym rozwojem muzycznym oraz rozbudzania zainteresowań muzyką jest najmocniej uwarunkowane poziomem przygotowania nauczyciela...» [15, 220]. Problematykę twórczości i ekspresji w wieku wczesnoszkolnym podejmuje również Katarzyna Krasoń. Autorka zainteresowania wiąże ze sztuką, zwłaszcza literaturą, muzyką, teatrem i tańcem, zarówno w wymiarze odbiorczym, jak i twórczym czy ekspresyjnym. Na kształtowanie się postawy twórczej dziecka zwracali uwagę: Tadeusz Żuk, Robert Gloton i Claude Clero, Beata Dyrda, Stanisław Popek, Kazimierz Korniłowicz, Jerzy Kujawiński, A. Maslow, Ewa Skowrońska-Lebecka, Krystyna Przybylska, Beata Podolska i in.

Warto zaakcentować, iż w Polsce prowadzono wiele znaczących badań nad edukacją muzyczną dzieci. Maria Przychodzińska – opracowała polskie

konceptje powszechnego wychowania muzycznego. Słuchaniem i tworzeniem muzyki w szkole, zajmowała się Z. Burowska [1, 53]. Badania dotyczące wrażliwości dziecięcej na muzykę przeprowadziła M. Suświłło [16, 82]. M. Manturzevska i B. Kamińska swoje badania nad rozwojem muzycznym dziecka oparły o teorię J. Piageta [16, 95]. Złożoność kompetencji muzycznych poruszyła A. Weiner. Problematykę edukacji muzycznej przybliżyły: Kinga Lewandowska (poziom uzdolnień muzycznych), Krystyna Bieluga (umiejętność rozpoznawania przez nauczycieli klas I-III poziomu uzdolnień muzycznych), Urszula Smoczyńska – zajęcia umuzykalniające dla dzieci, Bronisława Dymara, Jadwiga Uchyła-Zroski – problematyka zabawy w kategorii radości i szczęścia, Romualda Ławrowska – rozwijanie zdolności i umiejętności dzieci.

Zarys koncepcji teoretycznych opartych na badaniach w zakresie twórczej aktywności muzycznej dziecka

Współcześnie kładzie się nacisk na zdobywanie przez dzieci umiejętności praktycznego myślenia, myślenia dywergencyjnego, nieograniczającego się tylko do jednego rozwiązania lecz poszukiwania innych możliwych korzystnych rozwiązań w konkretnym działaniu. Rozwijanie twórczych możliwości dziecka sprowadza się do kształtowania jego postawy twórczej i kreatywności. Samodzielna, odpowiednio ukierunkowana, praktyczna działalność muzyczna dzieci związana z twórczością pozwoli na osiągnięcie zamierzonego celu. Dąży się do tego, aby dzieci same, drogą prób i błędów, zdobywały określoną wiedzę. Metodą rozwoju twórczych dyspozycji dziecięcych jest tworzenie muzyki. Jan Wierszyłowski podkreślał szczególne znaczenie wychowawcze muzycznej aktywności twórczej. Twierdził on, że muzyka daje największe możliwości twórczego działania i kształtowania takich cech osobowości, jak funkcje poznawcze i emocjonalno-motywacyjne, rozwija pomysłowość twórczą, kontaktowość społeczną i pozytywne cechy charakteru. Kontakt z muzyką niesie ze sobą ogromne pokłady samodyscypliny. Uczy systematyczności, odpowiedzialności, pracowitości i obowiązku.

Poprzez samodoskonalenie się, jednostka wzmacnia swoje poczucie pewności, jest otwarta na ludzi, rozumie ich i potrafi wspierać innych. Bycie twórczym pozwala na wykorzystywanie swojego potencjału w dążeniu do celu przy pokonywaniu barier i w radzeniu sobie z problemami. Dzisiejszy świat stawia przed każdym różne wymagania. Między innymi wzywa do rozwijania umiejętności komunikacji interpersonalnej, rozwijania relacji społecznych i twórczego podejścia do życia. Postawa twórcza w dzisiejszych czasach jest bardzo pożądana i ważna dla osiągania celów osobistych i zawodowych. Dzisiejszy rynek pracy wymaga od młodego pokolenia posiadania takich cech, jak: pomysłowość, kreatywność,

oryginalność, aktywność, elastyczność, które są elementami twórczej postawy. Być twórczym znaczy działać twórczo, żyć aktywnie, znać swoje słabe i mocne strony, wzbogacać swoją wiedzę, być niepowtarzalnym, wyjątkowym, ale jednocześnie skromnym, rozumieć innych. Przedmiotem dociekań teoretycznych i badań empirycznych były edukacyjne uwarunkowania rozwoju postawy twórczej i kreatywności dzieci podczas stymulowania myślenia twórczością muzyczną. Obserwacji podlegały zmiany wywołane twórczymi muzycznymi działaniami dzieci w młodszym wieku szkolnym podczas zajęć muzycznych i zintegrowanych w oparciu o skonstruowany *Program twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej*. Program ten pozwolił na systematyczne działania artystyczne dzieci. Twórczość muzyczna wiąże się z trwającym procesem stymulowania myślenia, poszukiwania oryginalnych rozwiązań, kształtowania więzi społecznych, umiejętności współpracy, umiejętności słuchania i rozmawiania z innymi.

Podstawowe pytania badawcze

Celem pracy było zdiagnozowanie wpływu twórczości muzycznej, rozumianej jako proces, na rozwijanie postawy twórczej i kreatywności dzieci podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych oraz wskazanie czynników warunkujących efektywność tego procesu w edukacji wczesnoszkolnej. Diagnozie zostaną poddane również działania nauczycieli dotyczące faktycznej realizacji formy twórczości muzycznej dzieci w klasach I-III podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w szkole.

Do głównego zagadnienia zostały utworzone następujące pytania badawcze:

I problem badawczy: Jakie działania podejmowane są w celu rozwijania postaw twórczych i kreatywności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej?

II problem badawczy: Czy i w jakim stopniu twórczość muzyczna, rozumiana jako proces, wpływa na rozwijanie postawy twórczej i kreatywności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej?

III problem badawczy: Czy i w jakim zakresie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują formę twórczości muzycznej podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w szkole?

HIPOTEZA GŁÓWNA

Twórczość muzyczna rozumiana jako proces, wpływa pozytywnie na rozwijanie postawy twórczej i kreatywności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Prawdopodobnie jest to wynikiem konsekwentnie stosowanych czynników stymulujących muzyczną twórczość, których efektem działań będzie kształtowanie się kreatywnej i twórczej postawy dziecka.

Charakterystyka próbki badawczej i organizacji badań

Badania pilotażowe nad realizacją procesu twórczości muzycznej dzieci w roku szkolnym 2013-2014 zostały przeprowadzone w Szkole Podstawowej Nr 3 w Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju. Zastosowane metody w tej pracy, to: obserwacja uczestnicząca, badania w działaniu, sondaż diagnostyczny, eksperyment indywidualizujący, analiza dokumentów. W badaniu zastosowano następujące narzędzia badawcze: kwestionariusz ankiety skierowanej do nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, kwestionariusz wywiadu z dzieckiem w wieku 6-9 lat. Arkusz obserwacyjny dziecka Inteligencje wielorakie wg H. Gardnera – ze skalą liczbową – 1 2 3 4 5, *Średnia Miara Słuchu Muzycznego* E. E. Gordona [10]. Plan eksperymentalny zastosowany w badaniach to schemat dwóch grup równoległych w doborze losowym. Badaniami zostały również objęte wybrane placówki oświatowe na terenie województwa śląskiego. Materiał został również zgromadzony drogą przygotowanej ankiety skierowanej do nauczycieli uczących w kl. I-III.

Zakończenie

Zakłada się, że po trzech latach prowadzonych badań, wykorzystując aktywne metody pracy w realizacji założeń programu muzycznych warsztatów twórczych dziecko będzie pozytywnie nastawione do odbioru muzyki. Będzie nie tylko chętnie muzykowało ale również aktywnie uczestniczyło w programach artystycznych organizowanych na terenie szkoły czy poza nią. Ciekawe i chłonne wiedzy będzie samodzielnie poszukiwać, doświadczać, eksperymentować, wzbogacać wiedzę o sobie i innych, potrafiło rozumieć i analizować różne właściwe lub niewłaściwe zachowania innych, a przede wszystkim stanie się odpowiedzialne za siebie.

Bibliografia

1. Burowska Z. Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole / Z. Burowska. – Warszawa : WSiP, 1980.
2. Gardner H. Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce / H. Gardner. – Poznań : «Media Rodzina», 2002.
3. Jąder M. Krok... w kierunku kreatywności. Zabawy i ćwiczenia / M. Jąder. – Kraków : Oficyna Wyd. «Impuls», 2008.
4. Kisiel M. Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczenia i poznawania muzyki / M. Kisiel. – Dąbrowa Górnicza : Wyd. WSB, 2008.

5. Kisiel M. Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w mlodszy m wieku szkolnym / M. Kisiel. – Katowice : Wyd. KPWiPM, UŚ., 2013.

6. Kołodziejcki M. Muzyka i wielostronna edukacja dziecka / M. Kołodziejcki. – Częstochowa : Wyd. WSL, 2012.

7. Kołodziejcki M. Wielorakie wymiary twórczości codziennej w teorii praktyce edukacyjnej / M. Kołodziejcki. – Płock : Wyd. Naukowe PWSZ, 2010.

8. Kołodziejcki M. Kreatywność w edukacji muzycznej / M. Kołodziejcki. – Pułusk : Wyd. Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, 2014.

9. Krasoń K. Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie / K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. – Katowice : Wyd. «Librus», 2005.

10. Krasoń K. Myślenie twórcze dziecka w wieku przedszkolnym – polisensoryczne płaszczyzny diagnozowania / K. Krasoń. – Chowania : Wyd. Uniwersytet Śląski, 2002. – T. 2.

11. Łobocki M. Metody i techniki badań pedagogicznych / M. Łobocki. – Kraków : Wyd. XI «Impuls», 2011.

12. Popek S. Człowiek jako jednostka twórcza / S. Popek. – Lublin : Wyd. UMCS, 2001.

13. Przychodzińska M. Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju / M. Przychodzińska. – Warszawa : WSiP, 1989.

14. Pilch T. Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe / T. Pilch, T. Bauman. – Warszawa : Wyd. Akademickie Żak, 2001.

15. Sacher W. A. Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego / W. A. Sacher. – Kraków : Oficyna Wyd. «Impuls», 2012.

16. Suświłło M. Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej / M. Suświłło. – Olsztyn : Wyd. UWM, 2001.

17. Szmidt K. Pedagogika twórczości / K. Szmidt. – Gdańsk : Wyd. GWP, 2007.

18. Uszyńska-Jarmoc J. Twórcza aktywność dziecka / J. Uszyńska-Jarmoc. – Białystok : Wyd. «Trans Humana», 2003.

19. Zwolińska E. A. Pomiar i wartościowanie w muzyce / E. A. Zwolińska. – Bydgoszcz : Wyd. UKW, 2012.

20. Słyk U. Rola nauczyciela w rozwijaniu zainteresowań muzycznych dzieci na zajęciach pozalekcyjnych w szkole podstawowej / U. Słyk // Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą / red., M. Kisiel. – Dąbrowa Górnicza : Wyd. WSB, 2010.

21. Czerniawska B. Rozwój myślenia i działania twórczego w perspektywie kształcenia ustawicznego – opinie i refleksje twórców / B. Czerniawska, A. W. Nocuń // Kwartalnik Pedagogiczny. – 1979. – № 4.

22. Słyk U. Zespołowe muzykowanie w nauczaniu zintegrowanym / U. Słyk // Wychowanie Muzyczne w Szkole. – 2008. – № 5.

23. Podstawa Programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego z komentarzami // Edukacja artystyczna i kulturalna. – 2008. – Tom 7. – Dziennik Ustaw Nr 4, poz. 17. Z dnia 23 grudnia 2008 r.

24. Podstawa Programowa z Komentarzami Edukacja // Artystyczna i Kulturalna. Tom 7, szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Dziennik Ustaw. – Nr 4, poz.17. 15.stycznia. – 2009 r.

25. Program edukacji wczesnoszkolnej. Klasy 1–3. – «Nasze razem w szkole» (aut. programu: Jolanta Brzózka, Katarzyna Harmak, Kamila Izbińska, Anna Jasiocha, Wiesław Went). – Warszawa : WSiP, 2012.

РЕЗЮМЕ

Слык Урсула. Процесс формирования творческой позиции ребенка в ходе музыкальных и интегрированных занятий в основной школе: польский опыт.

Польская педагогика популяризирует такие концепции воспитания и обучения, отвечающие современному этапу общественного развития, когда актуализируется потребность в личности, способной к творческому мышлению и самореализации. В учебно-воспитательном процессе развития креативности должен сопровождаться формированием нравственных ценностей с опорой на ответственность и выносливость. Сущностную характеристику творческих музыкальных занятий составляет стимулирование воображения, креативного мышления и творческой направленности личности. Переживания и усвоения музыки играют весомую роль в основной школе, а учитель должен стимулировать активность ребенка через интерес музыкальным творчеством. Нужно не только давать знания, но и, прежде всего, влиять на эмоциональность и непосредственность каждого ребенка. В статье представлена исследовательская программа развития творческой позиции учащихся на музыкальных и интегрированных занятиях в основной школе.

Ключевые слова: творческая позиция, музыкальные и интегрированные занятия, основная школа.

SUMMARY

Slyk Ursula. The formation of a creative position of the child at the musical and integrated classes in basic school: the polish experience.

Polish pedagogy promotes the concepts of education and training that meet the current stage of social development, when the need for updated personality, capable of creative thinking and self-realization is urgent. In the educational process the development of creativity must be accompanied by the formation of moral values based on responsibility and endurance. The essential characteristics of creative music lessons are to stimulate the imagination, creative thinking and creative direction of the individual. The experience and mastering music plays a key role in basic school, and the teacher should encourage the child's activity through interest in musical creativity. It should not only provide knowledge, but, above all, to influence emotion and spontaneity of each child. The paper has presented the research program of the artistic positions of the students of music and integrated classes in basic school.

Key words: a creative position, music and integrated classes, basic school.

УДК 78.076:793.3:378.016

Л. Г. Тарапата-Більченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗМІСТ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА

Стаття презентує авторську програму дисципліни «Гра на музичному інструменті» навчального плану підготовки бакалавра за напрямом 6.020202 «Хореографія». Зміст програми спрямовано на формування музично-інструментальної компетентності педагога-хореографа.*

Поняття «музично-інструментальна компетентність» інтерпретується як сукупність засвоєних студентом-хореографом знань, умінь та навичок елементарного музикування в контексті опанування ним синкретичної мови хореографічного мистецтва.

***Ключові слова:** хореографічна освіта, педагог-хореограф, музично-інструментальна компетентність, програма навчальної дисципліни.*

Постановка проблеми. Синкретична взаємодія музики й танцю в хореографічному мистецтві визначає доцільність опанування студентами-хореографами основ гри на музичному інструменті. У просторі сучасної хореографічної освіти все частіше лунає думка про те, що музично-інструментальна компетентність хореографа є важливою умовою його успішної професійної діяльності.

Освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми підготовки бакалавра за спеціальністю 6.020202 «Хореографія*» дотично передбачають знання теоретичних і практичних основ музичного мистецтва. Між тим, таку навчальну дисципліну як «Гра на музичному інструменті» не включено до переліку нормативних. Вищі педагогічні навчальні заклади, які готують фахівців хореографів, змушені розв'язувати зазначену суперечність шляхом визначення місця музично-інструментальної підготовки хореографа в блоці вибіркових дисциплін, самостійно розробляти навчальні програми курсу, теоретично обґрунтовувати та практично перевіряти методики навчання гри на музичному інструменті студентів-хореографів.

Аналіз актуальних досліджень. Останнє десятиліття характеризується посиленою увагою науковців до проблеми підготовки

хореографа. З'явилася низка дисертаційних досліджень щодо формування професійно-педагогічної спрямованості у студентів хореографічних факультетів (Шмакова Ю. А., 2010); формування артистизму та творчої активності студентів-хореографів у процесі вузівської підготовки (Грищенко М. Г., 2009; Корольов В. В., 2003). Дослідницька увага спрямовується на вдосконалення професійної майстерності хореографів (Кульбекова А. К., 2009), формування фахових умінь майбутніх учителів хореографії засобами українського народного танцю (Таранцева О. О., 2002).

Досліджуються теоретичні й методичні основи професійної підготовки вчителя хореографії; взаємозв'язок традиційних та інноваційних методів у професійній підготовці керівників дитячих хореографічних колективів (Тарасенко Т. В., 2006); дидактичні основи професійно-педагогічної підготовки балетмейстера в навчальних закладах культури й мистецтв (Никитін В. Ю., 2007); розвиток педагогічних якостей у процесі професійної підготовки хореографа (Герасимова Ю. А., 2007).

У збірках наукових праць презентуються нові форми організації хореографічного навчання (Тараканова А. П.); конкретизуються особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти (Валукін Є. П.; Благова Т. О.); систематизуються умови формування професійних якостей педагогів-хореографів (Бурля О. А.); обґрунтовуються технології професійного навчання педагога-хореографа в контексті інноваційної діяльності (Бурцева Г. В.).

Науковці обговорюють проблеми розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів-хореографів (Макаренко Л. М.), формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії (Андрощук Л. М.), підготовку майбутніх педагогів-хореографів до вирішення професійних задач (Митакович Л. А., Сердюк Т. І.). Між тим, музично-інструментальна компетентність педагога-хореографа залишається за межами дослідницького простору. Увагу привертають лише поодинокі спроби означення проблеми та пошуку шляхів її вирішення. Так, наприклад, оволодіння навичками гри на музичному інструменті як один із чинників підготовки майбутнього педагога-хореографа розглядає П. Дрозда [2]. Він відзначає відсутність навчальних планів та програм із викладання курсу гри на музичному інструменті студентам-хореографам і наголошує на необхідності їх розробки з метою якісної підготовки викладачів-хореографів у мистецьких навчальних закладах.

Мета статті полягає у висвітленні змісту авторської програми дисципліни «Гра на музичному інструменті» навчального плану підготовки

фахівця за напрямом 6.020202 «Хореографія*», спрямованої на формування музично-інструментальної компетентності педагога-хореографа.

Поняття «музично-інструментальна компетентність» інтерпретується як сукупність засвоєних студентом-хореографом знань, умінь і навичок елементарного музикування, які дозволять йому опанувати синкретичну мову хореографічного мистецтва та в подальшому успішно здійснювати професійну діяльність.

Виклад основного матеріалу. Якісна підготовка хореографа у вищому педагогічному навчальному закладі потребує посиленої уваги до всіх складових професіограми майбутнього вчителя хореографії. Володіння основами гри на музичному інструменті є важливим компонентом фахової підготовки хореографа поряд із його психолого-педагогічними та хореографічними компетенціями.

На факультеті мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка навчальну дисципліну «Гра на музичному інструменті» **включено до циклу вибіркових дисциплін** навчального плану підготовки фахівця за напрямом 6.020202 «Хореографія*» (ОКР «бакалавр», кваліфікація – керівник хореографічного гуртка позашкільних навчальних закладів та початкових класів).

Навчальна дисципліна «Гра на музичному інструменті» має на меті формування музично-інструментальної компетентності хореографа, керівника дитячого хореографічного колективу. **Завдання курсу:** - навчити основам гри на музичному інструменті (фортепіано, баян, акордеон – *за вибором*); - ознайомити з особливостями звуковидобування, інтонування, фразування, динаміки, ритмічної та фактурної організації музично-інструментальних творів; - ознайомити з художньо-зображальними ознаками й особливостями виконавської інтерпретації різних танцювальних жанрів; - сформувати вміння ілюструвати на інструменті нескладний танцювальний супровід; - розвивати елементарні навички акомпанування та ансамблевого музикування як важливих форм колективної творчої діяльності; - активізувати міжпредметні зв'язки з метою кореляції знань із хореографії, теорії та історії музики; - ознайомити з основами гри на електронному музичному інструменті (синтезаторі) та технічними можливостями його використання в хореографічній практиці; - сформувати вміння самостійного добору музичного супроводу окремих танців чи танцювальних композицій для хореографічних колективів у позашкільних і шкільних навчальних закладах.

«Гра на музичному інструменті» як навчальна дисципліна вивчається два роки (1–2 курс, 1–4 семестри) у загальному обсязі 108 годин (3 кредити ECTS), з них 72 години – це практичні індивідуальні заняття, а 36 – самостійна робота студентів. **У результаті вивчення дисципліни студент повинен:**

- оволодіти основами гри на музичному інструменті;
- опанувати особливості звуковидобування, інтонування, фразування, динаміки, ритмічної та фактурної організації музичного твору;
- знати художньо-зображальні ознаки основних танцювальних жанрів та орієнтуватися в особливостях їх виконавської інтерпретації; розуміти взаємозв'язок художнього образу твору із засобами музичної виразності;
- уміти фрагментарно ілюструвати на інструменті нескладний танцювальний супровід, спрощувати його фактуру;
- опанувати основи гри на електронному музичному інструменті (синтезаторі), уміти використовувати його в хореографічній практиці;
- уміти самостійно добирати музичний супровід до окремих танців чи танцювальних композицій, урахувати відповідність хореографічних рішень обраному музичному матеріалу, взаємовплив і взаємозбагачення хореографічних і музичних образів.

Програма початкової дисципліни включає чотири змістових модулі, у кожному з яких дві теми.

Перший змістовий модуль (I курс, I семестр, форма звітності – залік)

Тема 1. Основи гри на музичному інструменті.

Знайомство з музичним інструментом та нотною грамотою. Опанування основ звуковидобування, інтонування, фразування, динаміки, ритмічної та фактурної організації інструментальної музики на прикладі розучування творів початкового рівня складності.

Тема 2. Виконавська інтерпретація п'єс танцювального жанру.

Формування навичок виконавської інтерпретації нескладних музичних творів танцювального характеру. Ознайомлення з художньо-зображальними та стильовими ознаками основних танцювальних жанрів. Визначення взаємозв'язку художнього образу твору із засобами хореографічної та музичної виразності.

Змістовий модуль 2 (I курс, II семестр, контрольний урок).

Тема 3. Основи гри на електронному музичному інструменті.

Оволодіння елементарними навичками гри на синтезаторі. Особливості виконання п'єс танцювального жанру на електронному інструменті.

Тема 4. Синтезатор та його використання у хореографічній практиці.

Ознайомлення з тембровою палітрою синтезатора (імітацією звучання народних, оркестрових і сучасних електронних інструментів); - ритмічними структурами основних танцювальних стилів і жанрів (вальс, мазурка, полька, марш, полонез, латиноамериканські танці...); - оркестровим аранжуванням танцювальних мелодій; - технічними можливостями запису та відтворення фонограми-супроводу для використання в хореографічній практиці.

Змістовий модуль 3 (II курс, III семестр, форма звітності – залік).

Тема 5. Акомпанемент на заняттях хореографічного гуртка.

Формування початкових навичок акомпанування на заняттях хореографічного гуртка. Фрагментарне ілюстрування простого танцювального супроводу. Ескізне ознайомлення з творами, що можуть використовуватись у роботі з дитячим хореографічним колективом.

Тема 6. Основи ансамблевого музикування.

Формування навичок ансамблевого музикування у процесі вивчення нескладних танцювальних п'єс, обробок народних танців і творів сучасної музики. Ознайомлення з правилами музикування в інструментальному ансамблі (слуховий контроль, синхронність дій ансамблістів, функція диригента, принципи партнерства, самооцінка та оцінка виконавських дій партнера).

Змістовий модуль 4 (II курс, IV семестр, форма звітності – залік).

Тема 7. Музичний супровід до хореографічної композиції.

Обговорення та підбір фонограми-супроводу до хореографічної композиції з урахуванням жанру та стилю обраного танцю. Відповідність музичного матеріалу хореографічним рішенням, взаємовплив і взаємозбагачення музичного та хореографічного образу.

Тема 8. Тематична колекція на хореографічну тему.

Виконавська інтерпретація музичних мініатюр танцювального характеру у сполученні з розповіддю про історію виникнення, побутування й хореографічні особливості обраних танців. Розкриття творчого та виконавського потенціалу студентів-хореографів у процесі підготовки до практичної роботи з дитячим колективом.

На вивчення кожного із зазначених модулів програмою навчальної дисципліни передбачено 27 годин, з яких 18 практичних і 7 самостійних: тема 1 – «Основи гри на музичному інструменті» (14 годин, з них 9 практичних і 5 самостійних); тема 2 – «Виконавська інтерпретація п'єс танцювального жанру» (13 годин, 9/4); тема 3 – «Основи гри на

електронному музичному інструменті» (17 годин, 12/5); тема 4 – «Синтезатор та його використання у хореографічній практиці» (10 годин, 6/4); тема 5 – «Акомпанемент на заняттях хореографічного гуртка» (6 годин, 4/2); тема 6 – «Основи ансамблевого музикування» (21 година, 14/7); тема 7 – «Музичний супровід хореографічної композиції» (13 годин, 9/4); тема 8 – «Тематична колекція на хореографічну тему» (14 годин, 9/5).

Важливу роль у процесі музично-інструментальної підготовки фахівця-хореографа відіграє самостійна робота як форма організації індивідуального вивчення студентами навчального матеріалу в позааудиторний час. Серед її завдань – опанування нотної грамоти, розбір нотного тексту музичного твору та пошук варіантів його виконавської інтерпретації, опрацювання різних технічних прийомів з метою формування виконавських умінь і навичок, робота над фактурою, окремими фрагментами музичного твору. Самостійна робота допомагає поглибити знання про жанрово-стильові особливості музичного твору, конкретизувати взаємозв'язок музичної та хореографічної діяльності. Це ефективний засіб самоосвіти та професійного самовдосконалення.

Індивідуальні завдання полягають у підборі фонограми-супроводу до хореографічної композиції з урахуванням жанрово-стильових особливостей обраного танцю та відповідності музичного матеріалу хореографічним рішенням; а також у створенні тематичної колекції на хореографічну тему, тобто виконавській інтерпретації кількох музичних мініатюр танцювального характеру у сполученні з розповіддю про історію виникнення, побутування та хореографічні особливості певних танцювальних жанрів.

Кожен модуль на підсумковому етапі передбачає виконання студентом таких залікових вимог: ЗМ 1 – етюд, нескладний поліфонічний твір або п'єса танцювального характеру (*залік*); ЗМ 2 – дві різнохарактерні п'єси танцювальних жанрів на синтезаторі (*контрольний урок*); ЗМ 3 – два ансамблевих твори (*залік*); ЗМ 4 – тематична колекція: 2–3 музичні мініатюри танцювального характеру з розповіддю про історію виникнення, побутування та хореографічні особливості обраних танців (*залік*).

Програма навчальної дисципліни пропонує орієнтовний педагогічний репертуар (етюди, поліфонічні твори, п'єси початкового етапу навчання); зразки індивідуальних програм для модульного контролю; перелік методичних рекомендації щодо опанування студентами практичних музично-інструментальних навичок, серед яких посилення на електронні ресурси з відео-уроками гри на музичних інструментах. Список

рекомендованих нотних видань включає школи гри на окремих інструментах та на синтезаторі (І. Красильников, А. Алемська, І. Клип, Б. Паливода, І. Шавкунов). Навчальний репертуар ураховує особливості навчання гри на музичному інструменті в музикантів-початківців дорослого віку (О. В. Новицька) [5; 6].

Теоретичне обґрунтування та зміст програми навчальної дисципліни «Гра на музичному інструменті» обговорювалися на науково-методичному семінарі кафедри музично-інструментального виконавства. Програма впроваджена у практику підготовки бакалавра за напрямом 6.020202 «Хореографія*» на факультеті мистецтв СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Теоретична обґрунтованість і результати практичного застосування навчальної програми «Гра на музичному інструменті» свідчить про досить високий дидактичний потенціал її змісту, який дозволяє студентам-хореографам успішно опановувати основи гри на музичному інструменті (особливості звуковидобування, інтонування, фразування, динаміки, ритмічної та фактурної організації музично-інструментальних творів); ознайомлює з художньо-зображальними ознаками й особливостями виконавської інтерпретації різних танцювальних жанрів; розвиває елементарні навички акомпанування та ансамблевого музикування; активізує міжпредметні зв'язки з метою кореляції музичної та хореографічної грамотності фахівця. Змістова музично-інструментальна підготовка формує вміння хореографа самостійно добирати музичний супровід, збагачує репертуарний список керівника дитячого хореографічного колективу.

Методика формування музично-інструментальної компетентності педагога-хореографа має враховувати специфіку підготовки студентів з основного фаху й особливості навчання гри на музичному інструменті дорослих-початківців; ґрунтуватися на системності викладу навчального матеріалу; використовувати різноманітні види й форми педагогічної взаємодії; спонукати студентів до творчого самовираження засобами хореографічного та музичного мистецтва.

У контексті активного становлення вітчизняної хореографічно-педагогічної освіти зміст і методика формування музично-інструментальної компетентності педагога-хореографа потребує подальшого теоретичного обґрунтування й експериментальної перевірки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Благова Т. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти / Т. О. Благова // Вісник Житомирського державного університету, 2010. – Вип. 50. – Серія : Педагогічні науки. – С. 72–76.
2. Дрозда П. Оволодіння навичками гри на музичному інструменті як один із чинників підготовки майбутнього педагога-хореографа / П. Дрозда // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журн. – 2012. – № 4. – С. 107–109.
3. Макарова Л. Н. Требования к компетентностной модели будущего хореографа / Людмила Николаевна Макарова, Марина Николаевна Юрьева // Высшее образование сегодня. – № 4. – 2010. – С. 50–53.
4. 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.
5. Новицька О. В. Особливості розвитку психомоторного апарата музиканта-початківця дорослого віку / О. В. Новицька // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 38 (62). – С.198–207.
6. Новицька О. В. Формування музично-ритмічного чуття у процесі навчання гри на фортепіано у дорослому віці / О. В. Новицька // Актуальні проблеми педагогічної науки : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції. – Миколаїв, 2011. – С. 127–132.
7. Сердюк Т. І. Професійна підготовка студентів-хореографів до майбутньої діяльності : збірник наукових праць / Т. І. Сердюк // – Херсон : ХДУ, 2011. – Ч. 2. – С. 385–390. – (Серія «Педагогічні науки»; вип. 58).
8. Сердюк Т. І. Синтез мистецтв як засіб формування емоційно-ціннісного ставлення студентів-хореографів до майбутньої професійної діяльності / Т. І. Сердюк // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). –№ 1. – Бердянськ : БДПУ, 2010. – С. 174–180.

РЕЗЮМЕ

Тарапата-Бильченко Л. Г. Содержание музыкально-инструментальной подготовки педагога-хореографа.

Статья презентует авторскую программу дисциплины «Игра на музыкальном инструменте» учебного плана подготовки бакалавра за

специальностью 6.020202 «Хореография*». Содержание программы направлено на формирование музыкально-инструментальной компетентности педагога-хореографа.

Понятие «музыкально-инструментальная компетентность» интерпретируется как совокупность усвоенных студентом-хореографом знаний, умений и навыков элементарного музицирования, позволяющих ему в дальнейшем успешно осуществлять профессиональную деятельность.

Учебная программа планирует изучение студентами-хореографами основ игры на музыкальном инструменте (особенностей звукоизвлечения, интонирования, фразировки, динамики, ритмической и фактурной организации музыкально-инструментальных произведений); акцентирует внимание на художественно-изобразительных чертах и особенностях исполнительской интерпретации различных танцевальных жанров; формирует умение самостоятельного подбора хореографом музыкального сопровождения для танцевальных композиций.

Обучение студентов по изложенной программе предполагает использование методики, учитывающей специфику профессиональной деятельности хореографа, а также особенности начального обучения игре на музыкальном инструменте взрослых.

Цель изложенных в программе учебных задач и форм работы состоит в активизации межпредметных связей для корреляции хореографической и музыкальной грамотности специалиста, обязанного в полной мере овладеть синкретическим языком хореографического искусства.

Программа дисциплины «Игра на музыкальном инструменте» может быть внедрена в практику подготовки педагога-хореографа в высших педагогических учебных заведениях.

Ключевые слова: хореографическое образование, педагог-хореограф, музыкально-инструментальная компетентность, программа учебной дисциплины.

SUMMARY

Tarapata-Bilchenko L. The content of musical instrumentation of a teacher-choreographer.

The article presents the author's program of the discipline «Playing a musical instrument» of the curriculum Bachelor in specialty 6.020202 «Choreography*». The content of the program is aimed at forming a musical and instrumental competence of the teacher-choreographer.

The concept of «musical-instrumental competence» is defined as a set of learned by a student choreographer knowledge and skills of elementary music-making, enabling it to further successfully carry out professional activities.

The curriculum aims at studying the student-choreographers the foundations of playing a musical instrument (the features of sound, intonation, phrasing, dynamics, rhythmic and textural organization musical instrumental works); focuses on the artistic and visual features and peculiarities of performing interpretation of various dance genres; shapes the ability to self-selection choreographer musical accompaniment for dance tracks.

The training of the students on the outlined program involves the use of a technique that takes into account the specificity of professional work of the choreographer, as well as features of the initial learning of adults to play a musical instrument.

The goal set out in the program educational objectives and forms of work is to stimulate interdisciplinary connections to correlate a choreographic and musical literacy specialist, committed to fully master the syncretic language of a choreography.

The theoretical justification and practical application of the results of the training program shows a fairly high didactic potential of its content, which allows the students to successfully master choreographers, foundations to play a musical instrument (especially sound production, intonation, phrasing, dynamics, rhythm and texture of music instrumental works); introduces the art and representational characteristics and performance features interpretations of various dance genres; activates interdisciplinary communication for the purpose of correlation musical and choreographic literacy specialist.

The content of musical and instrumental training of a choreographer creates the ability to self-chosen music enriches the repertoire list of children's choreographic collective head.

The methods of forming musical and instrumental competence of the teacher-choreographer must be specific to prepare students with the basic features of the profession and learning adult beginners to play a musical instrument. The program of discipline «Playing a musical instrument» can be put into practice training of the teacher-choreographer in higher educational institutions.

Key words: *choreographic education, a teacher, a choreographer, musical and instrumental competence, a discipline program.*

РОЗДІЛ V. МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА

УДК 78:378 [371.734]

Л. А. Бірюкова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВОКАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розглядається взаємозв'язок понять «вокальне мистецтво», «духовність», «духовна культура», «духовний розвиток особистості», виокремлюються найбільш значущі функції вокального мистецтва, вплив вокального мистецтва на розвиток духовної культури вчителя музики. Пропонуються наукові дослідження у вирішенні даної проблеми.

Ключові слова: вокальне мистецтво, духовність, духовна культура, духовний розвиток особистості, герменевтика, учитель музики.

Постановка проблеми. У національній доктрині розвитку освіти України ХХІ століття підготовку педагогічних працівників проголошено центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики. За останні десятиріччя музична педагогіка вищої освіти досягла значних успіхів у теоретичному осмисленні процесу професійного становлення особистості вчителя, накопичила значний досвід його фахової підготовки. У межах професійної підготовки майбутнього фахівця важливим аспектом гуманізації освіти є процес розвитку духовності та духовної культури майбутнього вчителя музики засобами вокального мистецтва.

Співацька діяльність займає особливе місце за своїм значенням є живим і творчим процесом відтворення музично-художніх образів. Музикознавці розглядають вокальне мистецтво як синтетичне явище, складовою якого є нерозривна єдність музики, співу, слова, акторської майстерності, емоційного впливу, голосу, тембру, манери виконання, вокальної техніки, слова, інтонації, смислового та емоційного підтексту здатного глибоко впливати на духовний розвиток людини. Основні положення теорії розвитку співацького голосу у вокальній педагогіці висвітлювали Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, В. Морозов,

О. Стахевич; історичні аспекти розвитку вокального мистецтва та вокального виконавства – В. Багадуров, М. Львов, І. Назаренко, А. Шавердян; розвиток української вокальної педагогіки – В. Антонюк, Б. Гнидь, В. Іванов, Л. Прохорова; психологічні засади вироблення вмінь і навичок – Л. Виготський, О. Леонтьєв, Р. Немов, С. Рубінштейн, С. Науменко; психологічні аспекти вокального процесу – В. Єрмолаєв, Б. Теплов, Л. Чистович, А. Зданович; фізіологічні основи постановки голосу – М. Грачова, І. Павлов, І. Сеченов, О. Яковлєв, Л. Работнов, К. Злобін, Ю. Фролов; дослідження в галузі фоніатрії здійснювали Ф. Засєдательєв, А. Єгоров, І. Левідов, Л. Работнов, М. Фомічов; дослідження акустичних особливостей процесу голосоутворення – А. Мюзехольд, С. Ржевкін, Л. Дмитрієв, Н. Жинкін, А. Рудаков, Р. Юссон; орфоепічних норм звуковидобування – О. Знаменська, О. Микиша, Б. Базиликут; гігієни співацького голосу – А. Єгоров, К. Злобін, І. Левідов, Д. Люш та ін.

Однак аналіз змісту та організації вокальної підготовки майбутнього фахівця в системі музично-педагогічної освіти дає можливість констатувати факт існування суперечностей, що спостерігаються в навчальному процесі: а) між потребами школи та усталеною системою вокальної підготовки майбутнього вчителя музики; б) між розвитком загальномузичних і суто вокальних здібностей студентів; в) між професійністю та потребами розвитку духовності та духовної культури розвитку особистості. Саме духовність виступає своєрідною формою самовизначення вчителя, наповнює його практичну діяльність високим духовним змістом, розкриває широкий спектр творчих здібностей, особистісних якостей, спрямовує до самореалізації.

Аналіз актуальних досліджень. Предметно-структурний аналіз досліджуваної проблеми вмотивовує конкретизацію сутності та змісту вокального мистецтва в широкому спектрі духовного розвитку особистості. Вокальне мистецтво стимулює духовний розвиток особистості, зміцнює її морально-етичні якості, гармонізує соціальні відносини, розширює й одухотворює Всесвіт. Воно має надзвичайно важливе значення в розкритті творчого потенціалу й ідеалів людини, бере участь у формуванні її цілісного світогляду: від найнижчого – світовідчуття до найвищого рівня – світорозуміння, допомагає подолати діалектику духовно-морального розвитку людства та розвиненість науково-технічного прогресу, подолати споживчо-матеріалізоване ставлення до життя, надію досягти ідеалу гармонійної людини, спонукає до істинної, некон'юнктурної творчості. Складність сьогодення в духовному розвитку особистості виявляється в полярному розмежуванні сфер академічної та масової музики, гострих

суперечностях між художньо-естетичними завданнями мистецтва та функціонально-прикладними потребами шоу-бізнесу, між окремими субкультурами, різними мистецькими тенденціями, напрямками, стилями, течіями, що створює труднощі у сприйнятті та розшифруванні музичної мови [5, 110; 6, 90; 8, 76].

У контексті досліджуваної проблеми набувають значення наукові дослідження духовного розвитку та вихованням особистості (І. Бех, В. Роменець, В. Киричук, О. Олексюк), питання підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів, як основних носіїв духовних цінностей і ключових професійних компетентностей в умовах вищої (післядипломної) освіти (Л. Губернський, В. Андрущенко, В. Олійник, Л. Даниленко, В. Семиченко, О. Бондарчук), дослідження теорії духовної культури (С. Аверинцев, М. Бахтін, Г. Батищев, Л. Буєва), проблематика смислу професійної життєдіяльності (Л. Витгенштейн, А. Лосев, М. Каган), розвиток самосвідомості особистості (К. Абульханова, С. Годник, Л. Захарова), акмеологія виховання й навчання (І. Багаєва, Л. Козир), професійна етика педагога (Н. Гузій, Г. Падалка, О. Єременко).

Мета статті – висвітлення проблеми розвитку духовної культури вчителя музики засобами вокального мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Універсальним засобом, що має невичерпні можливості в освітньому процесі становлення майбутнього вчителя музики є вокальне мистецтво – виконання музики за допомогою співацького голосу. На відміну від інструментальної музики спів може бути сольним, ансамблевим (дует, тріо, квартет, квінтет). За психофізіологічною та віконавською природою спів поділяється на народний, академічний та естрадний, що поєднує всі види художньої творчості, є вищим рівнем професійної майстерності. Дати однозначне визначення поняттю «вокальне мистецтво» – важко. За своєю природою воно синтетичне та складається з нерозривної єдності декількох специфічних елементів: музики, співу, слова (оперний жанр, оперета, акторська майстерність). Спів є могутнім засобом емоційного впливу на слухачів; не менш впливає на слухача і спів, голос співака, його тембр, манера виконання, вокально-технічна майстерність. Слово у співі, його інтонація, смисловий та емоційний підтекст також мають великий вплив на слухача. В оперному жанрі (оперета, мюзикл) драматична гра, пластика, костюм, грим, міміка, жест – усе, що складає арсенал майстерності актора, також вражає великою силою впливу на глядача. Вокальне мистецтво можна розуміти в широкому або в більш вузькому сенсі. У широкому сенсі це формування духовних потреб людини,

її моральних уявлень, інтелекту, розвиток ідейно-емоційного сприйняття та естетичної оцінки життєвих явищ. У більш вузькому сенсі вокальне мистецтво виступає як розвиток здатності до сприйняття музики в різних формах музичної діяльності, розвиває музичні здібності людини, емоційну чуйність до музики. Це дозволяє визначити специфічні особливості вокального мистецтва: а) вокальну мову, що має свої закономірності існування й розвитку; б) інтерпретаторський план вокального твору на основі індивідуально-особистісного відчуття виконавця; в) вокально-художню уяву; г) якісне визначення форми вокального твору в усіх її виявах. У такому розумінні вокальне мистецтво сприятиме формуванню духовної культури людини. Оскільки вокальне мистецтво безпосередньо впливає на розвиток духовної культури особистості, розглянемо поняття «духовна культура» та її особливості.

Духовна культура – це складова культури, що охоплює мистецтво та філософію. Концепцію духовної культури підтримують, передусім діячі мистецтва та значна частина філософів, що наполягають на особливій та особливій ролі мистецтва й філософії та почасти заперечують проти включення науки (не кажучи вже про інженерію) до складу культури. Елементами духовної культури є: звичаї, норми, цінності, знання, інформація, значення. Поняття духовної культури включає всі галузі духовної сфери; показує соціально-політичні процеси, що відбуваються в суспільстві. Стародавні греки сформулювали класичну тріаду духовної культури людства: істина, добро, краса. Відповідно були виділені три найважливіших ціннісних абсолюти людської духовності: теоретизм, етизм, естетизм. До неї відносять продукти духовної діяльності людини, які існують переважно в ідеальному вигляді: поняття, уявлення, вірування, почуття й переживання, доступні свідомості та розумінню всіх людей. Духовна культура створює особливий світ цінностей, формує й задовольняє наші інтелектуальні та емоційні потреби. Духовна культура – це продукт суспільного розвитку, її основне призначення полягає у продукуванні свідомості. Завдяки закріпленню в знаках, символах, організаційних формах, комп'ютерній техніці, духовна культура стає відносно самостійною від свого творця, людини. У ній об'єктивуються й виділяються особливі сфери духовної творчості. Духовне й духовно-практичне освоєння всієї реальності оформлюється у філософії, мистецтві, різноманітних науках. Духовно-практичне освоєння (включаючи регулювання) суспільного життя здійснюється в політиці, праві, моралі. Універсальні духовні функції, як світоглядні, так і нормативно-регулятивні, виконують міф і релігія. У

майбутньому, можливо, відбудуться революційні зміни духовної культури у зв'язку з розвитком екологічної свідомості й освоєнням космосу. Український вчений О. Костенко сформулював так звану натуралістичну концепцію «культури людини»: «Культура людини – це міра узгодженості волі і свідомості людини із законами Матері-Природи». Виходячи з принципу соціального натуралізму (що лежить в основі його «теорії трьох природ»), він вважає, що спеціальним видом культури людини є «соціальна культура людини» як міра узгодженості волі та свідомості людини з природними законами, за якими існує життя людей у суспільстві. Різновидами соціальної культури людини є політична культура людини, економічна культура людини, правова культура людини, моральна культура людини, релігійна культура людини тощо [9, 75].

Дослідження проблеми розвитку духовної культури вчителя засобами вокального мистецтва дозволяє виокремити її найбільш значущі функції, до яких належать:

- *пізнавально-освітня*, що відображає навколишнє середовище, яскраво підкреслює основні ідеї епохи, характер;
- *розвивальна*, що передбачає культурний саморозвиток студентів за допомогою творчого впливу мистецтва;
- *культурно-соціальна*, що спонукає до повсякчасної інкультурації, тобто освоєнню різних культур, самореалізації та самовизначення;
- *психологічна*, що вимагає психологічної стійкості, уміння орієнтуватися в соціокультурному просторі та зберігати певну рівновагу [10, 215].

З цих позицій проблема розвитку духовної культури вчителя музики засобами вокального мистецтва виступає цілеспрямованою педагогічною регуляцією, що містить соціальний, методологічний, пізнавальний, виховний і творчий аспекти та поєднує педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську й дослідницьку роботу, виступає як музично-педагогічна діяльність [1, 18]. Таке поєднання зумовлено низкою обставин. По-перше, світова спрямованість на гуманізацію й гуманітаризацію суспільства та освіти, що поєднує пріоритет загальнолюдських цінностей із цінностями культури. По-друге, конфліктність самої ситуації, коли зниження рівня масової культури починає гальмувати суспільний розвиток і суперечити зростаючим вимогам до самореалізації особистості, без якої неможливо будувати громадянське суспільство. По-третє, активність реформації у сфері культури й освіти, що свідчить про загострення соціокультурних процесів на сучасному етапі еволюції людства. Це вказує на

своєрідність і тісний зв'язок освіти, культури, духовності, суспільства, які виступають ланками єдиної системи. Ідея перенесення акценту із засвоєння культури на самореалізацію (або самоактуалізацію) особистості в культурі суттєво впливає на реформування освіти, зміст виховання, взаємовідносини між суб'єктами педагогічного процесу. Активність самореалізації потребує від особистості усвідомлення власних можливостей, виступає головним завданням виховання, пошуком форм включення в культуру як провідного завдання освіти, потребує готовності до творчості як найактивнішої дійової форми буття людини та співіснування її із соціумом.

Питання: яким же чином вокальне мистецтво має розвивати духовну культуру вчителя? По-перше, посиленням виховної функції вокального мистецтва в навчальному процесі, інтеграцією набутих знань і навичок у майбутню вокально-творчу діяльність; по-друге, усвідомленням комплексної сутності даної проблеми, конкретизацією та пошуком шляхів вирішення даної проблеми, що зорієнтовує майбутнього фахівця в напрямі знань про вокальне мистецтво, розвитку особистісних якостей і творчої індивідуальності.

Пошук шляхів духовного розвитку вчителя музики засобами вокального мистецтва, поліфункціональність його професійної діяльності дозволяє виокремити специфічні особливості вокального мистецтва, до яких можна віднести: а) особливу мову вокально-виконавського мистецтва, що має свої закономірності існування й розвитку; б) особливий спосіб узагальнення – загальний інтерпретаторський план вокального твору, що будується через індивідуально-особистісне відчуття співака; в) використання «вокально-художньої уяви» (при формуванні вокально-технічних і вокально-виконавських навичок); г) якісне визначення форми твору в усіх її виявах.

Розв'язання досліджуваної проблеми указує на основні завдання вокального навчання: а) розвиток загальномузичних і вокальних здібностей студента; б) оволодіння вокально-технічними й вокально-виконавськими навичками; в) розвиток вокального слуху та вокально-слухових навичок; г) оволодіння теоретичними та практичними знаннями методики розвитку співацького голосу; д) усвідомлення біофізичних механізмів співацького процесу.

Одним зі шляхів розвитку духовної культури вчителя є музика класична, сучасна. Так, класична музика сприятиме розвитку духовного світу людини, розширює її світогляд, реалізує музично-творчий потенціал, піднімає високий рівень професійної майстерності. Класична вокальна музика – це мистецтво співу, що склалося під час пізнього Відродження та

бароко й зараз панує у світському суспільстві. Виступаючи високим носієм духовності та моральності класична музика сприятиме: а) розкриттю духовного потенціалу особистості; б) визначенню морально-оновлюючих чинників впливу на духовну природу людини; в) спрямуванню до пізнання нового, невідомого; г) націленню до гармонійного сприйняття світу, чистоти думок і вчинків.

Поняття «сучасна музика» на сьогодні неоднозначне й неоднорідне, оскільки поєднує множинні й часто протилежні явища, відображаючи гостроту полярних емоційно-психологічних домінант суспільства. Сучасна світова й українська музика має стати складовою духовної культури вчителя музики спілкування, з якою вдосконалює фахову підготовку, включає її в контекст сучасного мистецтва, допомагає адаптуватись у культурному середовищі та нових реаліях суспільного життя. Усе це вказує на соціальну значущість сучасної музики в духовному становленні вчителя, що зорієнтовує завдання музичної освіти в напрямі поглиблення знань і закономірностей еволюції сучасного музичного мистецтва, виокремлення позитивних тенденцій та критеріїв оцінки музичних явищ сучасної музики [8, 57]. Усе це указує на те, що розвиток духовності вчителя засобами вокальної музики залежить від його професійної підготовки таланту, високого інтелекту, педагогічної майстерності.

Спираючись на власний педагогічний досвід ми визначили, що активна позиція майбутнього вчителя, ступінь вияву його професійних знань у процесі педагогічної діяльності багато в чому залежить від урахування стану сформованості смислової домінанти в загальному змісті навчальних і виховних ситуацій. Залучення до активної співацької діяльності має стати головною складовою діяльності вчителя музики. Робота над музичним матеріалом є творчим процесом, яка вимагає народження власної, особистісно-значущої думки, творчого самовираження, емоційної вразливості та змістовності. Тому актом визначення рівня розвитку духовної культури вчителя музики засобами вокального мистецтва повинно стати самопізнання власної творчої індивідуальності, яку вважають ключем у науковому розумінні сутності самореалізації. Розв'язання цієї проблеми можливо завдяки герменевтиці (сфера філософії, що досліджує першоджерела) з послідовно визначеними п'ятьма етапами-підходами, до яких відносяться:

Перший рівень. Розкриття й осягнення образно-смислового змісту вокального твору.

I етап. Загальний огляд тексту (ознайомлення).

II етап. Вивчення знакової системи вокального твору як засобу вираження смислу (граматична інтерпретація).

III етап. Визначення та осягнення образно-смислового змісту тексту вокального твору (єдність граматичної та авторської інтерпретації).

Другий рівень. Історична інтерпретація.

IV етап. 1. Внутрішня історична інтерпретація: визначення жанру, змісту, стилю, ідеї тощо.

2. Зовнішня історична інтерпретація: визначення історичного стилю та епохи.

3. Вивчення історичних обставин життя композитора: історичні умови виховання, причина написання вокального твору.

Третій рівень. Утворення виконавської концепції вокального твору.

V етап. 1. Аналіз засобів музичної виразності вокального твору.

2. Визначення засобів вокальної виразності для створення художньо-образного змісту твору (прийоми викладення).

Логічна послідовність герменевтичного підходу складає підґрунття для творчого опрацювання музичного матеріалу, визначення авторської та власної інтерпретації в атмосфері «заразливості» праці, узагальнення думки про художній образ з опорою на мелодійні інтонації, ритмічні фігури, гармонію, засоби музичної виразності. Учитель, який усвідомлює складність поставленої мети, – виховання духовності підростаючого покоління засобами вокального мистецтва – не відступить перед можливими труднощами й невдачами, спрямовуватиме свої пошуки до вершин творчої свободи – духовному розвитку особистості.

Висновки. Отже, проблема формування духовної культури вчителя засобами вокального мистецтва є частиною більш загальної проблеми становлення духовності молоді й суспільства в цілому. Аналіз існуючого стану речей свідчить про полярність розмежування соціокультурних тенденцій, загострення суперечностей між стандартами навчання, існуючим станом музичної підготовки, станом музичної культури, загальнолюдських та духовних цінностей. У вирішенні цього конфлікту професійна педагогічна освіта має зробити вагомий внесок. Посилення культурної домінанти в музичній освіті сприятиме розвитку духовності та духовної культури, підвищенню морального рівня суспільства, спрямовує на формування світоглядної позиції особистості, розвиває високі почуття, естетичні смаки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л. Г. Профессия учитель музыки: кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 205 с.
2. Барковская С. П. Русская православная музыка как компонент профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в средних специальных учебных заведениях: дис. канд. пед. наук / С. П. Барковская. – М., 1999. – 160 с.
3. Богатов В. В. Формирование духовно-нравственных ценностей будущего учителя музыки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В. В. Богатов. – М., 1995. – С. 13–15.
4. Искусство в мире духовной культуры. – Киев : Наукова думка, 1988. – 280 с.
5. Кошмина И. В. Духовная музыка в самообразовании учителя / И. В. Кошмина // Проблемы художественно-эстетической подготовки современного учителя. – Иркутск, 1997. – 420 с.
6. Лазарева Т. В. Красота спасет мир : Программа: Музыка и пение (1–8 кл.) / Т. В. Лазарева. – М. : Соба, 1998. – 95 с.
7. Лосев А. Ф. Основной вопрос философии: Философия, мифология, культура / А. Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1991. – 653 с.
8. Лотман Ю. М. Об искусстве / Ю. М. Лотман. – СПб., 2000. – 400 с.
9. Маценко Ж. М. Духовність: феномен психології та об'єкт виховання. – К., Освіта України. 2010. – 100 с.
10. Современный словарь-справочник по искусству / Науч. ред. и сост. А. А. Мелик-Пашаев. – М. : 2000. – 816 с.

РЕЗЮМЕ

Бирюкова Л. А. Вокальное искусство как средство развития духовной культуры учителя музыки.

Универсальным средством, которое имеет неисчерпаемые возможности в образовательном процессе становления будущего учителя музыки является вокальное искусство – исполнение музыки с помощью певческого голоса. В отличие от инструментальной музыки пение может быть сольным, ансамблевым (дуэт, трио, квартет, квинтет). По психофизиологической и исполнительской природе пение делится на народное, академическое и эстрадное, объединяющее все виды художественного творчества и указывающее на уровень

профессионального мастерства. Дать однозначное определение понятию «вокальное искусство» довольно трудно, поскольку по своей природе оно синтетическое и состоит из неразрывного единства музыки, пения и слова (оперный жанр, оперетта, актерское мастерство). Вокальное искусство в широком смысле это формирование духовных потребностей человека, его нравственных представлений, интеллекта, развитие идейно-эмоционального восприятия и эстетической оценки жизненных явлений. В узком смысле вокальное искусство выступает как развитие способности к восприятию музыки в различных формах музыкальной деятельности, развитию музыкальности человека, его эмоциональной отзывчивости к музыке. Это позволяет определить специфические особенности вокального искусства: а) вокальный язык, имеет свои закономерности существования и развития; б) индивидуально-личностные ощущения исполнителя; в) вокально-художественное воображение; г) качественное определение формы вокального произведения во всех ее проявлениях. В таком понимании вокальное искусство способствует влиянию на формирование духовной культуры человека.

Исследование проблемы развития духовной культуры учителя средствами вокального искусства позволяет выделить ее наиболее значимые функции к которым относятся: а) познавательно-образовательная, отражающая окружающую среду, основные идеи эпохи, характер; б) развивающая, предусматривающая культурное саморазвитие студентов с помощью творческого воздействия искусства; в) культурно-социальная, что побуждает к всегдашней инкультурации, то есть освоению различных культур, самореализации и самоопределению; г) психологическая, требующая психологической устойчивости, умения ориентироваться в социокультурном пространстве, сохранять равновесие. С этих позиций проблема развития духовной культуры учителя музыки средствами вокального искусства выступает целенаправленной педагогической регуляцией, содержащий социальный, методологический, познавательный, воспитательный и творческий аспекты педагогической работы.

Ключевые слова: вокальное искусство, духовность, духовная культура, духовное развитие личности, герменевтика, учитель музыки.

SUMMARY

Biryukova L. The vocal art as a means of development of the spiritual culture of the teacher of music.

Unyversalnum funds, kotoroe ymeet neyscherpaemue abilities in obrazovatelnom protsesse formation of the future teacher of music art of javljaetsja vokalnoe – follow up instruments with pomoshchju pevcheskoho voice. In otlychye from ynstrumentalnoy instruments singing can but solo, ansamblevum (duet, trio, quartet, kvyntet). For psyhofyzyolohychnoy and nature yspolnyetskoy Singing delytsya on narodnoe, akademycheskoe and estradnoe, ob'edynyayuschee all types of creativity and artistic ukazuvayuschee to mastery level profesional. Dat odnoznachnoe determination of concept "vokalnoe art" dovolno difficult. For psi nature ono syntetycheskoe and sostoyt iz nerazruvnoho unity neskolku spetsyfycheskyh elements: music, singing, speech (opernuy genre, operetta, akterskoe mastery). Singing javljaetsja moschnym funds emotional Impact on listeners. word singing, his yntonatsyya, smuslovooy and emotsyonalnuy podtekst also ymeyut large effect on listeners. Art of vokalnoe can be ponymat in a wide or more uzkom sense. This is in wide meaning formation duhovnuh potrebnostey man, his npravstvennyh presented, intelligence, development ideological and emotional perception and aesthetic otsenki zhyznennuh phenomena. More meaning in uzkom vokalnoe Art of vystupaet as development abilities for perception Instruments in difepent forms muzukalnoy activities, razvyvaet muzykalnye human abilities, emotsyonalnuyu otzyvchyvost for music. This is pozvoljaet attempt spetsyfycheskiye features vocal of art: a) vokalnyy language, ymeet svooy zakonomernosty existence and development; b) individual-lychnostnue oschuschenyya artists; c) hudozhestvennoe vocal and imagination; d) determination kachestvennoe forms of vocal works vo vseh ee manifestations. In tacoma art of understanding vokalnoe sposobstvovat vlyyat theological formation in human culture.

Key words: vokalnoe art, spiritual Culture, spiritual development of personality, hermeneutics, teacher of music.

УДК 378.637.016:78(043.3)

О. В. Єременко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті обґрунтовано зміст методичного забезпечення підготовки фахівців вищого освітньо-кваліфікаційного рівня в галузі музичної педагогіки; розглянуто її оптимальні етапи та форми організації.

Ключові слова: фахівці з музичного мистецтва, оптимальні етапи та провідні форми підготовки.

Постановка проблеми. Своєчасність і доцільність теоретичного обґрунтування якісно нових можливостей у змісті й методичному забезпеченні навчального процесу інститутів мистецтв педагогічних університетів та музично-педагогічних факультетів зумовлено необхідністю вирішення протиріччя між недостатньою науковою розробкою означеного питання й потребами сучасної практики.

Крізь призму зазначеного з'ясування вище окресленої проблеми пов'язано з необхідністю розробки нового змісту методичного забезпечення підготовки фахівців вищого освітньо-кваліфікаційного рівня в системі музично-педагогічної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Обрана проблема поки ще не знайшла детального висвітлення. Проте, аналіз наукової літератури свідчить про посилену увагу до з'ясування означеної проблеми. У цьому плані інтерес для даної роботи становить науковий доробок А. Козир, О. Лавріненка, В. Орлова, Г. Падалки, Г. Побережної, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Танько, О. Хижної, В. Шульгіної, О. Щолокової, Д. Юника та ін.

Мета статті компонується в напрямі висвітлення провідних шляхів методичного забезпечення означеної підготовки, які зорієнтовано на визначення основних її етапів, з'ясування їх змістового наповнення, виявлення методів і пріоритетних форм навчання.

Виклад основного матеріалу. З метою висвітлення методичних напрямів підготовки фахівців музичного мистецтва розглянемо різні трактовки категорії «метод», «методика навчання» та підходи до їх

класифікації та систематизації. Традиційно «метод навчання» визначається як спосіб взаємопов'язаної та взаємообумовленої діяльності педагога й учасників навчання, спрямованої на реалізацію завдань навчання, або як система цілеспрямованих дій педагога, що забезпечують пізнавальну та практичну діяльність учасників освітнього процесу і сприяють вирішенню завдань навчання. Отже, уже в самому визначенні «методу» проглядається бінарний підхід до його інтерпретації (М. Махмутов, М. Левіна, Т. Шамова), що полягає в єдності методів викладання та методів учіння. Однак, як стверджує В. Загвязинський, таке визначення залишається все ж таки абстрактним – воно пояснює тільки загальну модель діяльності: педагог розповідає – учень слухає, усвідомлює, запам'ятовує (пояснення); педагог запитує – учні відповідають (бесіда). Під таким кутом зору даний підхід не розкриває характеру діяльності, способів впливу, а головне – характеру процесів оволодіння знаннями й розвитку. З метою подолання зазначеного недоліку В. Загвязинський розглядає методи на рівні прийомів – конкретних способів організації діяльності учасників навчання. У такому контексті метод навчання стає «інструментом дотику до особистості» (А. Макаренко), споробом збудження й регулювання діяльності вихованців, спрямованої на їх розвиток [3, 68]. Таким чином, вибір методів навчання й логіка їх застосування характеризує стиль поведінки та діяльності суб'єктів освітнього процесу.

З метою упорядкування педагогічної думки та практики застосовується класифікація методів за різними ознаками, а також оперування результатами такої класифікації. Наприклад, використовується класифікація методів за дидактичними цілями (Ю. Бабанський, В. Андрєєв); за характером пізнавальної діяльності (І. Лернер, М. Скаткін) тощо. Інший спосіб конструювання методики навчання полягає не в ізольованому відборі методів навчання як таких, а у виборі домінуючого типу методичної системи навчання загалом. В. Загвязинський під типом (методичною системою) навчання розуміє єдність завдань, змісту, внутрішніх механізмів, методів і засобів конкретного способу навчання [4, 75]. Такий підхід забезпечує цілісність, гармонійність процедури вибору методів.

Під методами мистецького навчання в сучасній педагогічній науці розуміють упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань [7, 177]. Мистецьке навчання передбачає вирішення завдань, переважно, проблемного, або проблемно-пошукового характеру. Такий підхід зумовлюється соціально-педагогічними цілями, змістом сучасного наукового знання, закономірностями пізнавальної діяльності й

розвитку вихованців. Але, залежно від головних завдань навчання, характеру матеріалу, що вивчається, його освітніх, розвивальних можливостей, рівня підготовленості студентів, ступеню їх інтересу до запропонованого матеріалу застосовуються інші методичні системи навчання (інформаційно-ілюстративна або репродуктивна, програмна тощо). Крім того, домінуючий тип навчання конкретизується у відповідних даній системі методах і прийомах, а також доповнюється та збагачується елементами інших типів навчання, якщо це є необхідним. Звідси, проблема формування творчої особистості педагога-музиканта вирішується не тільки в ході самого проблемного навчання, але й на основі опосередкованого викладання, міжособистісних контактів, фантазії й імпровізації, у яких проблемність сплавлена з релаксацією. У таких умовах створення ігрових ситуацій, імітаційних і пошукових навчальних ігор набуває пріоритетного значення. До того ж, сугестопедійні (сугестивні) підходи в навчанні, що пов'язані з активізацією почуттів, інтуїції, попереднього досвіду, традицій, сприяють підсиленню емоційного впливу певної системи навчання. Таким чином, методи значною мірою спрямовують досягнення педагогічної реальності, можливості розв'язання певних наукових завдань.

Аналіз вищезазначених наукових досліджень (Ю. Бабанський, І. Лернер, М. Скаткін, В. Загвязинський, Г. Падалка, О. Рудницька) дозволив засвідчити, що вони відкривають нову перспективу вивчення методичного забезпечення навчання. Звідси, методичне забезпечення підготовки фахівців сконцентровано в обґрунтуванні факторів активізації навчальної діяльності як процесу такої організації навчання, яка сприяє самостійно-творчим діям учасників освітнього процесу в засвоєнні знань, умінь і навичок. Активність у навчанні передбачає створення умов для розвитку пізнавальних потреб, інтересів, виявляється через прагнення мислити, пізнавальну самостійність у процесі сприймання, відтворення, розуміння, творчого застосування.

У теорії й методиці музичного навчання проблема творчої активності дістала певного розгляду. Творча активність трактується переважно як засіб формування пізнавальної самостійності в процесі вивчення історико-теоретичних дисциплін (О. Воронін, С. Олійник, Г. Побережна та ін.) [8], як основа методичної підготовки майбутніх учителів музики (Л. Арчажнікова, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський та ін.) [1; 5; 7; 9], як умова формування художньо-виконавських здібностей (А. Ковальов, А. Душний, О. Приходько та ін.) [2].

Доцільно визначити, що навчальний аспект художньої творчості не передбачає жорстких вимог до створення абсолютно нового й високохудожнього в мистецтві. Мету навчальної творчості ми вбачаємо в тому, щоб стимулювати творчі устремління вихованців, спонукати їх до самовираження в мистецтві, знаходити оригінальні підходи.

Нами розроблено шляхи методичного забезпечення підготовки фахівців у системі музично-педагогічної освіти, які зорієнтовано на визначення провідних етапів навчання студентів, з'ясування їх змістовного наповнення, виявлення методів і пріоритетних форм навчання. У нашому дослідженні динамічне розгортання провідних етапів зумовлюються *лінійно-концентричним* способом, згідно з яким зміст роботи на кожному етапі включає всі напрями навчання студентів. Передбачається, що їх засвоєння студентами протягом навчального процесу поглиблюється, крім того, змінюється акцентуація й обсяг певного різновиду навчальної діяльності. Кожен з етапів включає пізнавально-пошукову, оцінно-аналітичну і творчо-самостійну стратегії та складники модульного навчання (діагностично-актуалізуючий, діяльнісно-оцінний, перспективно-проективний). Ієрархічність етапів визначається збільшенням частки впровадження самостійно-творчих, індивідуалізовано-продуктивних підходів студентів до навчання.

Перший етап спрямовується на розширення та збагачення обізнаності студентів у професійних питаннях, актуалізацію набутого в попередні роки навчання досвіду, його систематизацію, формування цілепокладених орієнтирів навчання. На цьому етапі застосовуються *консультативно-коригуючі форми й методи навчання*. Суттєвим результатом розвитку вмінь художньо-педагогічної інтерпретації музики є здатність майбутніх фахівців до розкриття специфічно-виконавських елементів: тембру, штрихів, фразировки, артикуляції тощо. Із цього приводу, особливого значення у виконанні набуває принцип «зміщення функцій», який полягає в тому, що за певних умов функції різних засобів виконавської виразності переплітаються та здатні замінити одне одну. Так, рельєфно виконати важливу деталь твору можливо завдяки змінам у ритмі, або динаміці, або способах артикуляції тощо. Такий підхід сприяє активному ставленню вихованців до виконавської інтерпретації й уможливорює виникнення інтересу, захоплення з боку учнів.

З метою розвитку в майбутніх фахівців відчуття стилю опрацьовано *метод*, що дістав у наших дослідженнях назву «*ескізно-практичних виконавських паралелей*». Він пов'язаний із методом «заглиблення у

формотворчі ознаки композиторського стилю» або скорочено «формотворчостильове заглиблення» та сприяє в межах навчального часу, що відводиться на осягнення музичних дисциплін, широкому цілісному охопленню студентами формотворчих ознак композиторського стилю, а також, детальному виконавському опрацюванню окремих музичних творів. Як відомо, у композиторській творчості стиль тлумачиться як цілісна ієрархічна система, яка включає в себе історичний (або епохальний) стиль, стиль напрямку та стиль індивідуальний. Такі самі стилі існують і у виконавстві.

Аналіз теоретичних надбань і спостереження практики доводять, що дійовим засобом формування мобільних і гнучких знань виступає раціональне використання узагальнених прийомів пізнавальної діяльності. З цієї точки зору, *жанрово-стильовий метод* організації навчального матеріалу набуває великого значення. Так, під час вивчення циклів історико-теоретичних навчальних дисциплін увага викладача має зосереджуватися на тому, щоб студенти засвоїли характерні для композиторів, чия творчість належить до певного напрямку, особливості стилю, творчого прийому, жанрового мислення. Творчість кожного композитора в цьому випадку сприймається з певних позицій, узагальнених уявлень про стиль і жанри всього напрямку. Переваги такого способу навчання полягають, по-перше, у можливості систематизації знань, осягненні цілісної картини історичного розвитку музики; по-друге, у можливості мислити узагальненими одиницями, що створює умови для порівняння основних тем курсу; по-третє, у можливості вільно оперувати знаннями, що забезпечує їх гнучкість, мобільність застосування в непередбачених умовах. Загалом, «історико-теоретичні відомості, уявлення про творчі можливості виховання, конкретні шляхи втілення в реальному звучанні у студентів і учнів тримаються на єдиному фундаменті, співвідносяться між собою як спільне й особливе» [7, 44].

Узагальнення вищезазначеного уможливорює висновок про те, що мобільність, узагальненість музичних знань мають узгоджуватися з орієнтацією на майбутню діяльність. Зважаючи на те, що успіх сучасної мистецької освіти визначається, насамперед, здатністю педагога гнучко реагувати на постійно мінливі соціально-економічні умови, підготовка фахівців, здатних до професійно-педагогічної мобільності, набуває особливого значення. Професійно мобільний педагог має визначатися сенситивністю до інноваційних змін у галузі освіти, здатністю до внутрішньої «мобілізації» власних ресурсів для адаптації в сучасному середовищі, до оволодіння новими педагогічними технологіями тощо. З

цих позицій, мобільність освітнього процесу є способом подолання сутнісного протиріччя між тенденцією до незмінності змісту освіти й новими завданнями щодо його інноваційних змін. Отже, *педагогічну мобільність* фахівців з музичного мистецтва ми розуміємо як їх здатність до застосування варіативних підходів у педагогічній діяльності, що дозволяє гнучко реагувати на різні педагогічні ситуації, готовність до оперативного вибору й застосування оптимальних способів розв'язання будь-яких педагогічних завдань.

Другий етап навчання передбачає суттєве розширення самостійної роботи майбутніх фахівців та її індивідуалізацію, активізацію їх аналітичного мислення в галузі педагогіки, мистецтва й науки. На цьому етапі переважає застосування *творчо-стимулюючого блоку методів*. Особливо важливе значення відіграє залучення студентів до практично-професійної діяльності, яка поки що на першому етапі навчання носила фрагментарний і переважно наслідувальний характер. Серед методів означеного блоку в процесі навчання нами застосовуються такі *словесні методи*, як: бесіда, обговорення, вербалізація змісту художніх творів.

Бесіда як метод створення художньо-навчального діалогу містить більш потужні можливості для активізації учасників навчання. З метою активізації самостійності вихованців, розвитку в них здатності до відстоювання власної позиції застосовують *метод обговорення*. У процесі обговорення уможлиблюється словесне оформлення власних вражень студентів від спілкування з творами мистецтва, глибше їх усвідомлення в процесі словесного вираження, а також коригування естетичних поглядів вихованців, з боку викладача.

Аналіз теоретичних надбань і практичних результатів нашого дослідження доводить неоднозначність поглядів щодо використання *методу поточного коментарю* в процесі навчання. А саме: переваги цього методу полягають у можливості викладача своєчасно відреагувати на характер протікання процесу учіння, не допустити закріплення помилок. Вади методу поточного коментування містяться в надмірному, дріб'язковому спілкуванні, яке нівелює самостійність вихованців [7, 180–181].

Методом, притаманним сучасним вимірам мистецького навчання, визнано *вербалізацію змісту художніх творів*. Цей метод зорієнтовано на досягнення глибокого усвідомлення студентом внутрішньої сутності художніх образів, характеристику їх смислового наповнення. Дієвість методу вербалізації у практиці навчання фахівців із музичного мистецтва доводиться можливістю активізації їх мистецької уваги, стимулювання

багаторазового сприймання образу, спонукання до художньо-образного мислення, де словесний компонент відіграє значну роль, дозволяючи студенту глибше, повніше усвідомити зміст твору й у цілому, і в деталях.

Одним з ефективних демонстраційно-образних методів навчання фахівців із музичного мистецтва виявляється *метод демонстрації художніх творів* (їх фрагментів), суть якого полягає в наданні зразка того художнього результату, до якого прагне учасник навчання, у наданні своєрідного еталону опрацювання навчального матеріалу. Переваги означеного методу полягають у можливості конкретизації в художній формі тих задач, що висувуються в процесі навчання; недоліки проглядаються в невільному спонуканні студентів до наслідування.

У практиці нашої роботи відпрацьовано низку нових засобів активного залучення студентів до майбутньої музично-педагогічної діяльності. Це, зокрема, лекції-концерти, що передбачають музичне виконання та словесний супровід для певної учнівської аудиторії. Дієвим засобом є також залучення студентів до складання низки розспівок із метою подальшого застосування в педагогічній практиці; компонування низки диктантів для певної творчої ситуації, можливості їх модифікування у змінених умовах практики.

На другому етапі навчання пріоритетними визначають такі форми й методи роботи як проблемно-пошукові лекції, де створюються ситуації, що активізують аналітичну думку студента, спонукають до самостійно-творчих пошуків. Великого поширення набувають індивідуально-групові заняття, які передбачають навчальні дії декількох вихованців на індивідуальному занятті з метою сумісного обговорення мистецьких проблем та аналізу навчальних успіхів своїх однокласників. Студенти залучаються до аналізу науково-методичних джерел, музичної літератури, поточного концертного життя міста, радіо- і телемузичних передач у формі мистецтвознавчих рецензій (усних і письмових), написання міні-рефератів, участі в науково-практичних дискусіях. Слід зазначити, що одними з активних форм вивільнення творчого потенціалу студентів є дискусії на музичні теми. Майбутні фахівці набувають умінь доказово говорити про музичні явища, наводити переконливі приклади на захист власних поглядів, вільно оперувати знаннями в галузі мистецтва. Ретельне вивчення додаткової літератури, заглиблення в коло питань, що могли залишитись і непоміченими в інших обставинах забезпечують можливі орієнтири розвитку естетичної ерудиції учасників навчання.

На означеному етапі навчального процесу за допомогою методу *аналітико-критичного розгляду* серйозного значення надається обговоренню та письмовому оформленню окремих розділів дослідницької роботи. Обравши тему, визначивши мету й завдання дослідження, студент повинен усвідомити, що матеріал роботи має включати опис нових фактів, явищ, або узагальнення вже відомих наукових позицій та їх модифікування в новому аспекті. Знання норм наукової комунікації передбачає дотримання дослідником певних настанов наукової школи, наукового напрямку, на що вказує, зокрема, дотримання студентом зворотів таких, як: «ми дійшли висновку», «на нашу думку» тощо.

Третій етап забезпечує розвиток продуктивної індивідуалізованої творчості студентів у всіх результатах діяльності. На цьому етапі використовуються *методи колегіально-оцінювального характеру*, студенти мають удосконалювати здатність до цілісного охоплення наукових проблем, мистецьких і педагогічних явищ. Зокрема, суттєвого значення набуває реалізація вимог щодо самостійного створення майбутніми фахівцями виконавських інтерпретацій і вибору власного педагогічного репертуару, проведення відкритих занять з учнями, цілісне завершення випускної дослідницької роботи.

Висновки. Розглянуті в статті аспекти уможливлють висновок про необхідність і своєчасність дослідження проблеми методичного забезпечення підготовки фахівців та дозволяють висвітлити низку питань щодо з'ясування етапів і форм організації означеної підготовки. Насамкінець підкреслимо, що дана робота актуалізує далеко не все коло питань у контексті обраної проблеми. Потребують подальшої наукової розробки питання щодо технологічного й методичного втілення рефлексивних основ осягнення мистецтва, шляхів забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Душний А. І. Активізація творчої діяльності майбутніх учителів музики / А. І. Душний // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – Львів, 2005. – С. 73–80.

3. Жигінас Т. В. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Жигінас. – К., 2007. – 196 с.

4. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактических исследований / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.

5. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : [монографія] / В. Ф. Орлов ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.

6. Основи викладання мистецьких дисциплін / за ред. О. П. Рудницької. – К. : ІЗМН, 1998. – 182 с.

7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

8. Побережная Г. И. Универсальные основы дифференциации психотипов / Г. И. Побережная // Музична освіта в Україні: теорія і практика. Науковий вісник НМАУ імені П. Чайковського, вип. 29. – К. : НМАУ, 2003. – С. 200–218.

9. Ростовський О. Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи / О. Я. Ростовський // Наукові записки : психолого-педагогічні науки. – № 2. – Ніжин : НДПУ імені М. Гоголя, 2003. – С. 21–28.

РЕЗЮМЕ

Еременко О. В. Особенности методического обеспечения подготовки специалистов музыкально-педагогического профиля.

В статье проанализировано содержание методического обеспечения подготовки специалистов высшего квалификационного уровня в отрасли музыкальной педагогики, которая направлена на определение ведущих этапов подготовки специалистов в сфере музыкального искусства, обоснование методов и приоритетных форм обучения. В работе подчеркивается, что динамическое разворачивание ведущих этапов обучения обуславливается линейно-концентрическим способом, согласно которого содержание работы на каждом этапе включает все направления подготовки специалистов музыкально-педагогического профиля (музыкально-профессионального, педагогико-практического, научно-исследовательского). Иерархичность этапов определяется увеличением части реализации самостоятельно-творческих, индивидуально-

продуктивных подходов в обучении. Первый этап характеризуется направленностью на расширение и обогащение осведомленности студентов в профессиональных вопросах, актуализацией приобретенного в предыдущие годы обучения опыта. Второй этап предполагает расширение самостоятельной работы студентов и ее индивидуализацию, активизацию аналитического мышления в сфере педагогики, искусства и науки. Третий этап акцентирует внимание на развитии продуктивного индивидуализированного творчества студентов во всех видах деятельности. Существенное значение приобретает задача самостоятельного образования исполнительских интерпретаций и выбора собственного педагогического репертуара.

Ключевые слова: *специалисты музыкального искусства, оптимальные этапы и ведущие формы подготовки.*

SUMMARY

Eremenko O. The peculiarities of methodological support of training specialists of musical-pedagogical profile.

The article analyzes the content of the methodological support of training of specialists of higher qualification level in the sphere of music pedagogy, which is aimed at identifying the stages of preparation of the leading specialists in the sphere of musical art, study methods and forms of education priorities. The paper emphasizes that the dynamic deployment of the leading stages of training caused linearly concentric method in which the content of the work at each stage includes all areas of training musical-pedagogical profile (musical professional, pedagogical and practical, research). The hierarchical stages are determined by the increase of the self-realization of creative, productive individual approaches to learning.

The first stage is characterized aimed at increasing awareness and enrichment of the students in professional issues, updating acquired in previous years of teaching experience. At this stage the corrective consultative forms and methods of teaching are applied. An important result of the artistic and pedagogical skills of interpretation of music is the ability of future professionals to disclose specific and performance elements: timbre, strokes, articulation. The analysis of theoretical achievements and surveillance practices show that the formation of active means of mobile and flexible knowledge management advocates the use of generalized methods of cognitive activity. From this point of view, genre-style method of teaching material is of great importance.

The second phase involves the expansion of the students' independent work and individualization, activation of analytical thinking in the sphere of pedagogy, art and science. At this stage the use of creative and stimulating block methods are dominated. Among the methods appointed in the learning process we've used verbal methods such as: conversation, discussion, verbalization content of works of art.

The third phase focuses on the development of productive individualized creativity of the students in all activities. The task of self-education for the performing interpretations and choose your own pedagogical repertoire is essential. At this stage the methods of collectively-assessment character are used, the students have the ability to develop a holistic coverage of scientific issues, artistic and educational events. In particular, the implementation of the requirements for future independent experts performing interpretations is of considerable importance.

Key words: *music art specialists, the optimal stages and leading forms of training.*

УДК 378.147.001.76:78.087.68:7.071.2

Є. В. Карпенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМА ВНУТРІШНЬОДОЛЬОВОЇ ПУЛЬСАЦІЇ В ДИРИГЕНТСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Актуальність дослідження полягає в необхідності удосконалення підготовки майбутніх учителів музики, бо проблема оволодіння мануальною технікою, як елементом професійної оснащеності диригента, набуває в сьогоденні високого рівня гостроти. Рівень підготовки вчителів музики з хорового диригування, який сьогодні пропонують педагогічні навчальні заклади, не повною мірою відповідає сучасним вимогам до роботи керівника співацького колективу в загальноосвітній школі. Мета дослідження – обґрунтування необхідності розвитку диригентських уявлень в процесі усвідомлення необхідності відбиття внутрішньодольової пульсації в жестах диригента. Задачі дослідження вбачаються такими: аналіз методики навчання хоровому диригуванню в педагогічному начальному закладі; усвідомлення процесу формування диригентських точок та афтактів; обґрунтування ролі верхніх допоміжних точок диригентського жесту у відбитті внутрішньодольової пульсації.

Ключові слова: навчання, методика, хорове диригування, внутрішньодольова пульсація.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження полягає в необхідності удосконалення підготовки майбутніх учителів музики, бо проблема оволодіння мануальною технікою, як елементом професійної оснащеності диригента, набуває в сьогоденні високого рівня гостроти. Рівень підготовки вчителів музики з хорового диригування, який сьогодні пропонують педагогічні навчальні заклади, не повною мірою відповідає сучасним вимогам до роботи керівника співацького колективу в загальноосвітній школі.

Аналіз актуальних досліджень. Розробці ефективних методів навчання диригуванню присвячені книги таких відомих авторів, як: Л. Андрєєвої, Л. Безбородової, Т. Естріної, М. Казачкова, М. Канерштейна, М. Колесси, К. Ольхова та ін. Особливої уваги заслуговує книга

Л. Безбородової «Диригування», яка безпосередньо розглядає проблеми вивчення хорового диригування в педагогічному виші.

Мета статті – обґрунтування необхідності розвитку диригентських уявлень в процесі усвідомлення необхідності відбиття внутрішньодольової пульсації в жестах диригента.

Аналіз методики навчання хоровому диригуванню в педагогічному навчальному закладі

На заняттях із хорового диригування в педагогічних навчальних закладах зазвичай застосовуються такі методи:

- копіювання;
- спостереження та репродукції;
- порівняння;
- аналізу й самоаналізу;
- обговорення.

Метод копіювання застосовується в період постановки диригентського апарату й вивчення елементарних диригентських схем. Але слід зазначити, що в процесі навчання на середніх і навіть на старших курсах інколи виникає необхідність застосування цього метода. За допомогою копіювання студент може опановувати певні диригентські прийоми.

Щодо методу спостереження та репродукції, то вони застосовуються вже під час виконання творчих завдань. Викладач не дає безпосереднього взірця для копіювання, проте надає приклад виконання подібного завдання. Тут ідеться про запозичення основ виконавської концепції, запропонованої викладачем, або про її вплив на виконання твору студентом.

Методи порівняння, самоаналізу й аналізу корисні в процесі навчання хоровому диригуванню. Проведення відкритих академічних концертів, заліків та екзаменів, конкурсів із хорового диригування, перегляд відеозаписів виступів відомих хорових і симфонічних диригентів значно інтенсифікують уявлення студента про диригентську техніку та специфіку роботи диригента.

Аналіз необхідних для виконання диригентських прийомів входить до плану анотації на хоровий твір, що вивчається. Приносить безумовну користь і аналіз виконання творів щодо переконливості трактувань, досконалості й переконливості застосованих диригентських прийомів.

Як показує спостереження за навчанням студентів та опитування їх у процесі заліково-екзаменаційних заходів, найбільш яскравих творчих результатів досягають ті майбутні диригенти, які здатні теоретично обґрунтувати власні дії.

Процес формування точки та ауфтакту

Процес керування процесом утворення музики, як звукового потоку в часі, неможливий без усвідомлення того, у якій фазі жесту мусить траплятися те або ж інше метро-ритмічне явище. Як показує опитування, яке проводилося під час заліково-екзаменаційних заходів із хорового диригування на факультеті мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, більше третини студентів не має чітких уявлень про фази диригентського жесту та диригентську точку, а це гальмує процес оволодіння диригентським мистецтвом. Є нагальна необхідність розв'язання цієї проблеми.

Студентам необхідно знати, що диригентський жест поділяється на такі фази: ауфтакт, падіння, точка.

Падіння збігається з поняттям «долі». Відбиття від кожної долі є ауф-тактом до наступної та його інтенсивність відображає силу метричних долей такту. Так, у тридольному розмірі сила долей зменшується до кінця такту.

Під **диригентською точкою** розуміють коротку миттєву зупинку руки, яка відбувається в момент зміни фаз рухів – падіння та відбивання. У цей момент швидкість руху руки дорівнює нулю. Точки, які розташовані в нижніх кульмінаціях сітки, називають **основними**, у верхніх – допоміжними.

Досягнення рухом руки нижньої межі жесту повинно збігатися з початком тактової долі. Основна диригентська точка утворюється в момент зміни напрямів руху передпліччя. У цей час кисть, яка продовжує рухатись за інерцією, робить легкий поштовх, гострота якого визначається конкретними темпо-фактурними умовами. Різкість і потужність точки створюється як шляхом КОВЗАЮЧОГО, так і ПРЯМОЛІНІЙНОГО дотику до уявної площини. Перше характерне для співучих звучностей, а також легких, ніжних, прозорих, друге – використовується при гострих, поривчастих ритмах і штрихах.

Прямолінійний дотик може здійснюватися різними способами (ударом, натиском та різкою зупинкою). Під ударом слід розуміти штрих, за якого дотик до уявної площини досягається вільним, рівноприскореним спрямуванням руки до точки та пружним відштовхуванням. Деяке напруження м'язів у цьому випадку створюється лише в момент торкання до площини. Відбивання ж здійснює рука, звільнена від зусиль. Характер точки-удару, залежно від музики, що виконується, визначається гостротою відбивання.

Педагогові також слід пам'ятати й про те, що існує поняття «довжина точки», тобто тривалість зупинки руки – межа між долями такту. При гострих темпо-ритмових та штрихових фактурах, а також прискореннях,

«віддача» проходить за точкою-ударом швидко. У важких, вагомих місцях часовий розрив між ними значно збільшується. Застосування таких прийомів потребують штрихи *staccato*, *marcato* та, частково, *non legato*.

Натиск, на відміну від удару, виконується з певним напруженням, яке поступово збільшується в міру наближення руки до уявної опори, ніби рука стискає тугу пружину. Цей прийом, як правило, застосовується під час диригування штрихів *legato* і *non legato*.

Різка зупинка («стоп») нагадує удар, але без відбиття (відштовхування). Такий жест звичайно сприймається як категоричний і вимагає конкретного акцентування.

Точка-дотик – найбільш м'який вид, який сприяє досягненню плавного, в'язкого жесту. Застосовується у кантиленних творах.

На характер точки також мають вплив:

а) різні види взаємодії частин руки (кисті, передпліччя та плеча), оскільки під час виконання легких звучностей роль кисті значно зростає, а у протилежному випадку позитивно сприяє застосування більш вагомому жесту, де велике значення має використання передпліччя та плеча;

б) у тих випадках, які не потребують масивного жесту, точка розташована в кінцях пальців. Коли зростає щільність фактури, вона, не зникаючи з пальців, у той самий час поширюється на всю кисть і навіть передпліччя.

Робота над удосконаленням диригентської точки починається, як правило, з відпрацювання дотику, а пізніше – удару в процесі тактування.

Точка-відрив застосовується за необхідності диригування штриха *staccato*. Такий характер жесту досягається шляхом активного, різкого руху кисті вгору після досягнення її нижньої кульмінації (площини точок) (рис. 1).

Ауфтактом (або замахом) називається специфічний диригентський жест, який попереджає та організує виконання (в плані темпу, ритму, динаміки, штрихів, початку, закінчення, фермат). Цей жест формується на основі відштовхування руки від основних (нижніх) точок і передують рухові до наступної долі.

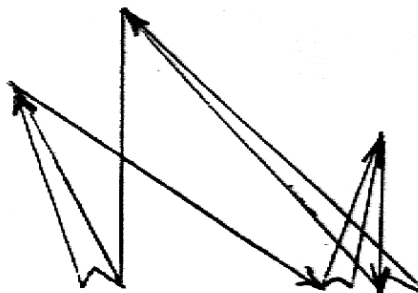


Рис. 1. Співвідношення сили рухів у разі застосування точки-відриву

Одним з основних завдань першого етапу вивчення хорового диригування на музично-педагогічному факультеті є оволодіння навичкою показу ауфтактів до вступів і знять на кожній долі відповідного розміру (3/4, 4/4, 2/4). Бажано, щоб студент попередньо самостійно визначив напрямки необхідних замахів, виходячи з малюнка диригентської схеми, що вивчається. За своєю тривалістю повний ауфтакт рівний відбиттю від попередньої долі, яке закладене у схему. Але якщо при тактуванні «віддача» мала, хоч і несе в собі підготовчу функцію, тоді як під час подавання замаху його амплітуда повинна перевищувати обсяг звичайного жесту. Доцільно також знати КРИТЕРІЇ, які обумовлюють ВИМОГИ ДО ЗАМАХІВ на всіх долях такту. Необхідно, щоб ауфтакт:

- у всіх можливих випадках виділявся із загального обсягу жесту не тільки за амплітудою (звичайно – у більший бік, але в разі *diminuendo* – в менший бік), але й за енергонасиченістю;
- набирав необхідну висоту, незалежно від напрямку долі (праворуч або ліворуч), тобто був завжди поєднаним із підйомом руки вгору й відповідав наступному темпові, динаміці, характерові твору, що виконується;
- був чітко обмежений як у нижній (точка початку), так і верхній (точка закінчення) частинах жесту.

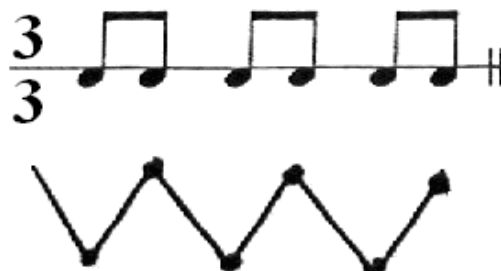
Замах починається в момент прискорення руки й закінчується у верхній кульмінації, де робиться коротка зупинка, яка буде тим тривалішою, чим коротший вступ необхідно показати в даному випадку («затриманий» ауфтакт).

Часто студенти-початківці прагнуть плавно переводити ауфтакт у наступну долю, що допускається лише у творах кантиленного характеру (тут верхня точка замаху стає точкою-дотиком), при прагненні досягти ланцюгового дихання.

Вивчення прийомів вступу та елементарних занять доцільно проводити паралельно, оскільки замаху, які їм передують, аналогічні. Якість ауфтактів впливає не тільки на майбутню якість вступу хору (за таким процесом студенти молодших курсів лише спостерігають на заняттях із хорового класу), але й на відчуття темпоритму.

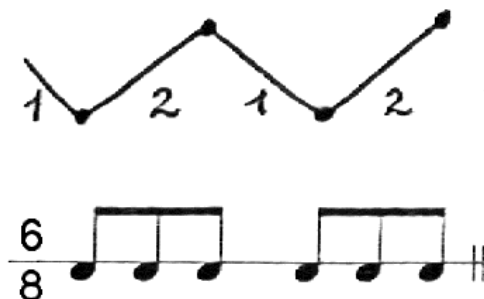
Роль допоміжних верхніх точок жесту у відбитті внутрішньодольової пульсації

Початкові кроки опанування диригентських точок здійснюються як у процесі тактування, так і під час виконання вправ, запропонованих викладачем. На перших заняттях, під час вивчення розміру 3/4, необхідно добиватися чіткого вирівнювання за часом падіння та відбиття:



Часова відстань між основними й допоміжними точками мусить бути рівною. Для закріплення навички відчуття співвідношення фаз жесту (падіння та відбиття) як 1+1 (перша цифра символізує час падіння, друга цифра – час відбиття) важливо вибирати твори з рівномірною пульсацією восьмих тривалостей.

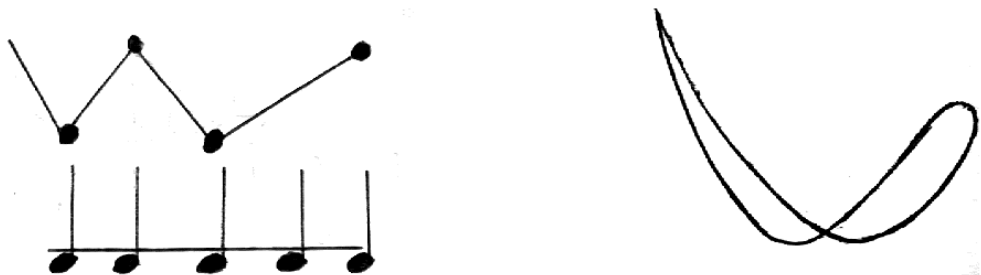
Уже на цьому етапі навчання студент стикається з необхідністю усвідомлення такого поняття як внутрішньодольова пульсація. Під внутрішньодольовою пульсацією розуміють пульсацію дрібних (найменших в певному фрагменті твору) тривалостей, менших за лічильну долю. У розмірі 3/4 це може бути пульсація восьмих (найпростіший варіант, бо пульсація четвертей не є внутрішньо дольовою) і таку пульсацію досить просто відбити у жесті. Але складні розміри, такі, як 6/8, 5/8 приносять нові проблеми. Тут відчуття внутрішньо дольової пульсації та допоміжної верхньої точки потребує подальшого розвитку. Шестидольні розміри вивчаються на другому курсі навчання, а п'ятидольні – на третьому курсі.



Складність відбиття внутрішньо дольової пульсації в шестидольних розмірах (під час диригування у швидких темпах) полягає в нерівному співвідношенні фаз диригентського жесту (падіння та відбиття). Тут фази

жесту мають структуру 1+2. Це означає, що падіння здійснюється за час однієї лічильної одиниці (восьмої тривалості в розмірі 6/8), а відбиття – протягом звучання двох восьмих. Початок звучання третьої восьмої в кожній групі з трьох нот співпадає з верхньою (допоміжною) точкою жесту.

П'ятидольний розмір у швидкому темпі диригують за несиметричною дводольною схемою. В кожній з двох долей внутрішньо дольова пульсація виявляється різною. Вона змінюється в залежності від групування нот (2+3 або 3+2). Якщо групування в такті 2+3, то в першій долі структура жеста 1+1, а в другій долі – 1+2:



Якщо ж групування тривалостей у творі 3+2, то відповідно змінюється і структура диригентського жесту: 1+2 та 1+1. Така зміна внутрішньо дольової пульсації часто є складною для студентів і потребує великої уваги викладача в напрямі формування стійких диригентських навичок. У разі подолання труднощів, які часто виникають під час опанування шести- та п'ятидольних розмірів, оволодіння дев'яти- та дванадцятидольними схемами проходить без суттєвих проблем.

Висновки. Як свідчать результати опитування, яке проводилося на факультеті мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С.Макаренка в процесі заліково-екзаменаційних заходів із хорового диригування, ті студенти, які усвідомили важливість відбиття внутрішньо дольової пульсації в диригентському жесті краще опановують художній бік виконання. Крім того, вони здатні переконливо обґрунтувати власні дії стосовно керування процесом ритмоутворення.

Аналіз методики викладання хорового диригування в педагогічному навчальному закладі показує, що застосування методів копіювання, спостереження та репродукції, порівняння, аналізу й самоаналізу, обговорення забезпечують процес опанування хорового диригування, але вимагає певного акцентування на теоретичних аспектах підготовки.

Усвідомлення процесу формування диригентських точок та ауфтактів надає студентіві можливості наблизитися до відбиття внутрішньодольової пульсації.

Обґрунтування ролі верхніх допоміжних точок диригентського у відбитті внутрішньодольової пульсації дозволяє студенту в процесі керування хором значно покращити ритмічний ансамбль та успішніше добиватися необхідного темпу.

Таким чином, слід зробити висновок, що цілеспрямована робота стосовно розвитку диригентських уявлень у процесі опанування відбиття внутрішньодольової пульсації істотно підвищує рівень виконавської майстерності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Л. Методика преподавания хорового дирижирования / Андреева Л. – М. : Музыка, 1966. – 120 с.
2. Ержемский Г. Л. Закономерности и парадоксы дирижирования / Г. Л. Ержемский. – СПб. : 1993. – 263 с.
3. Заболотний І. Диригентські етюди / І. Заболотний, Є. Карпенко. – «Мрія» ТОВ, 2007. – 92 с.
4. Казачков С. Дирижерский аппарат и его постановка / С. Казачков. – М. : Музыка, 1967. – 111 с.
5. Карпенко Є. Диригентсько-хорова підготовка вчителя музики / Є. Карпенко. – Суми : ВВП «Мрія – 1» ЛТД, 2001. – 112 с.

РЕЗЮМЕ

Карпенко Е. В. Проблема внутреннедолевой пульсации в дирижерской подготовке будущего учителя музыкального искусства.

Целью исследования является обоснование необходимости развития дирижерских представлений в процессе осознания необходимости отражения внутридолевой пульсации в жестах дирижера.

Задачи исследования:

- анализ методики обучения хоровому дирижированию в педагогическом учебном заведении;
- осознание процесса формирования дирижерских точек и ауттактов;
- обоснование роли верхних вспомогательных точек дирижерского отражения внутридолевой пульсации.

Как показали процесс наблюдения и опрос в ходе проведения зачетно-экзаменационных мероприятий на факультете искусств

Сумского государственного педагогического университета имени А. С. Макаренки, целенаправленная работа по отражению особенностей ритма музыки в дирижерском жесте позволяет добиться более ярких исполнительских результатов уже на младших курсах. На старших курсах во время работы с хоровым коллективом умение отражать внутридолевую пульсацию в дирижерском жесте положительно влияет на качество ритмического ансамбля в хоре. Анализ методики преподавания хорового дирижирования в педагогическом учебном заведении показывает, что применение методов копирования, наблюдения и репродукции, сравнения, анализа и самоанализа, обсуждения обеспечивают процесс овладения хорового дирижирования, но требует определенного акцентирования на теоретических аспектах подготовки.

Осознание процесса формирования дирижерских точек и ауттактов предоставляет студенту возможности приблизиться к отражению внутридольной пульсации.

Обоснование роли верхних вспомогательных точек дирижерского в отражении внутридольной пульсации позволяет студенту в процессе управления хором значительно улучшить ритмичный ансамбль и более успешно добиваться необходимого темпа.

Таким образом, следует сделать вывод, что целенаправленная работа относительно развития дирижерских представлений в процессе овладения отражения внутридольной пульсации существенно повышает уровень исполнительского мастерства студентов.

Ключевые слова: обучение, методика, хоровое дирижирование, внутридольная пульсация.

SUMMARY

Karpenko E. The problem of domestic equity pulsation in conducting training of future teachers of Musical Arts.

The aim of this study is the rationale for the development of representations in the course of conducting awareness of the need to reflect inwardly-lobe pulsation in the gestures of a conductor. The objectives of the study are to analyze the methods of teaching choral conducting in teacher training institutions; to aware the process of formation of conducting the points and the beat; to study the role of the upper support points in the conductor of inwardly-lobe pulsation reflection.

As the observation and interviews have shown during the test-exam activities at the Faculty of Arts of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, the purposeful work on the reflection of the rhythm of the music in the conductor's gesture provides to gain more vibrant performing results already on junior courses.

The senior students while working with choral collective ability to reflect inwardly-lobe surge in the conducting gesture has a positive effect on the quality of the rhythm of the ensemble in the choir. The analysis of methods of teaching choral conducting in teacher training institutions shows that the use of the methods of copying and reproduction of observation, comparison, analysis and introspection, discussions provide a process of mastering choral conducting, but requires a certain amount of emphasis on the theoretical aspects of the training.

The awareness of the process of formation of conducting the beats points provides the students the opportunity to get closer to repel inwardly-lobe pulsation.

The grounding of the role of the upper support points of the conductor in the reflection of inwardly-lobe pulsation allows the students in the management of the choir significantly improve rhythmic ensemble and more successfully achieve the desired tempo.

Thus it can be concluded that the purposeful work on the development of conducting performances in the process of mastering inwardly-lobe pulsation significantly increases the level of the performance of the students.

Key words: *training, technique, choral conducting, inwardly-lobe pulsation.*

УДК 78.089.6-053.2:37.011.31:373.31(438)

Miroslaw Kisiel

Uniwersytet Śląski w Katowicach

(Polska)

Мирослав Кісель

Сілезький Університет в Катовицях

(Польща)

**VOICE OF A TEACHER AND OF A CHILD AS A MEAN OF
EXPRESSION IN ELEMENTARY EDUCATION: FROM POLISH
PEDAGOGICS EXPERIENCES**

**ГОЛОС УЧИТЕЛЯ ТА ДИТИНИ ЯК ЗАСІБ САМОВИРАЖЕННЯ В
ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ: З ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ПОЛЬЩІ**

У статті порушено питання розвитку і збереження голосу вчителя та дитини як засобу самовираження в початковій освіті Польщі. Висвітлено особливості розвитку вокальних здібностей дітей та способи заохочення до співу, наявні у досвіді польських педагогів. Визначено, що голос педагога є основним інструментом у навчально-виховній роботі з дітьми.

Ключові слова: *голос вчителя та дитини, музична експресія, початкова освіта.*

Functioning of an individual in every day professional and family life takes place through dialogs and meeting other persons. In this context, singing becomes a significant element of human activity, a need to express oneself, and an opportunity to realize oneself in the emotional and expressive layer. A verbal-vocal dialog, performed between an adult and a child, especially when the interested persons remain in close emotional connection, constitutes a premise of a child accepting word and musical determinants of the surrounding cultural environment. In this case, a pattern to follow is proper pronunciation and singing of the teachers-tutors, working on a propaedeutic stage of teaching and educating [1].

Vocal abilities of the children

E. E. Gordon notices that each child, should first hear numerous singing voices to start singing on its own [2]. This view is rooted mainly in the comparison of singing development, comprehended as a certain music speech, to development of speech in general. In the second case, during the process of

learning to sing, the friendly environment becomes influential, thanks to which a child can maintain and gradually develop the predispositions that it is born with. Children that are raised in a musical dialog with an emotionally interconnected person (e.g. with a mother), present a high level of abilities in following fragments of melodies in integration. J. A. Sloboda distinguished two fields in musical development of children: the first one, which takes place till half of the childhood period (acculturation), consisting in spontaneous acquisition of certain musical skills, and the second one – i.e. development of already specific musical skills, taking place during conscious education [3].

Singing songs by children is their contact with the singing persons. Only a person with interest in music, for whom it is a form of expression and the manner of communication, may significantly influence development of basic emotional-aesthetic and sensational-emotional sensitivity towards music. A child acquires this natural freedom in using the musical language between the third and fifth year of age, so it can later improve its skills, already within the course of systematic learning. Influence of household and educational environment (on an elementary level), proper patterns, as well as a possibility to adjust through singing to persons that sing well, become an effective manner of improving this ability. Hence, while observing a didactic-educational environment, it may be concluded that children from homes, kindergartens and schools where people sing often and well have the highest musical skills [4].

A properly realized musical dialog should be accompanied by various musical and rhythmical sequences and variety of styles, which will allow the child to collect and enrich its internal «musical dictionary» [5]. It enables a young man to repeat once heard motifs, to combine them in larger utterances, or to play and experiment with them, which is often escorted by creation of new qualities. The richer in music the initial environment of a child is, the broader and more various it's «musical dictionary» will become.

Psychologists and theoreticians of music notice characteristics features of children vocalizations already in the kindergarten period. These are first of all melodic contours and rhythmical structures, which demonstrate high emotional significance, and their shape is determined by child expression. Infant vocalizations are mainly specified by following the dominating, prosodic characteristics of the mother tongue. A mother usually communicates with her prodigy instinctively, through a whole array of sounds and phrases of melodic intonation, directing questions towards a child, commenting on its various reactions, and informing about certain events. The first signs of vocal activity usually adopt a form of non-verbal vocalizations, and they result with a child playing with its voice. Initial

«songs» trigger development of both speech and singing. A child, before it starts to talk, communicates with its mother and other relatives through voice sounds, of quasi melodic qualities. Crying is crucial in this period of child's development, as it forms a basis of musical activity and a certain reaction towards sounds (interest – calm and dissatisfaction – cry). Around the sixth month of life, so called «musical crowing» appear in a situation, when a child hears music. In the ninth month, a baby reproduces first simple melodies with application of small intervals, sometimes smaller than a halftone. Typical first songs appear before a child starts talking. It usually is a behavior related to musical activity, based on the infants' ability of intonation imitation of a speech contour. Little children show interest in speech and singing of adults, when they are accompanied by love, sensitivity and the willingness to calm them down. Between the ninth and twelfth month of life, there is an increase in a child's need for sung crowing to music observed, accompanied by creation of sounds based on an open vowel. First spontaneous singing appears about the eighteenth month of life, and it demonstrates rather experimenting with melodic construction of intervals than imitation of heard songs (it is in numerous cases singing on a single sound, its repetition and a slight ascending or descending movement). In the subsequent phase of development the foreground is occupied by verbal activity, which exerts the biggest influence on shape on voice organs. In this period, during any games, a child screams sounds in the third interval, which become the first unconscious voice exercises [6]. A child, between 2nd and 5th year of life, combines singing with physical activities. A little person humming its own melodies during these activities, and willingly dancing, can be observed very often. Children in pre-school age often improvise regarding development of music imagination – they make up «songs» depending on situation, e.g. while going by a tram they sing about what they can see outside, etc. There are two types of spontaneous singing that can be differentiated in this period in the youngest: experimenting with melody and melo-declamatory singing (which poses an extension of speech). For children, words in vocal experiences bear no bigger meaning in the semantic sense, but they become a form-shaping element, treated as an element of a structure. Often, words in improvised songs have no bigger sense, and rhythm proves a high level of freedom and flexibility. Singing of a melo-declamatory shape, performed in this manner, is of narrative character, with a speaking rhythm maintained. Children sing about their experiences, thoughts and desires in this manner. Along with development, together with vocal improvisation, children become increasingly more often interested in songs of verse structure, which gradually start to replace spontaneous songs [7]. While repeating well-known melodies, the little performers simplify and deform the harder vocal parts to

a high extent, or skip them at all. They also do not try to reconstruct the melo-rhythmic course according to the provided pattern. In case of children between 3 to 5 years old, it is characteristic to sing several sounds about a specified and several about an unspecified height in turns. An interrupted array, created in this manner causes that it is hard to recognize a proper melody in such singing. Children are already able to reproduce the actual melodic line of separate phrases, and kind of their reproduction may be called «singing a general contour of melody» [8]. Six and seven year old children, should be able to correctly reproduce all intervals of a melody (so called interval singing), however, its highest form, i.e. so called intonation singing may be encountered in case of not numerous – in majority in the most capable – individuals. In the early schools period, a child learns how to evaluate a melody as finished and unfinished, and perceives smaller differences between separate intervals. However, when reproducing the melody, children simplify it even more, without noticing. Between the sixth and the ninth month of life, further development of rhythmical abilities takes place, together with voice scale and intonation precision, including the ability to create an answer for a music question, and finishing the improvised theory on a tonic [9].

Contemporarily, high individual differences may be observed in development of a child's voice, as well as scale's tendencies to decrease. Lower register singing of the youngest is caused, in some cases, by a natural predisposition of the voice apparatus, but most often by the inability of natural singing. Another factor that causes a decrease of voice in children may be posed by imitation of the heard manner of singing, which is represented by media-propagated singers, as well as by parents, who demonstrate lacks in emission abilities and teachers tired in terms of voice.

Stimulation of vocal activity of a child

Untrained child's voice is highly delicate, equipped with a small scale. In numerous cases, it is tough for children to associate the sound that they hear with that which is generated on their own. A problem lays as well in control over the respiratory apparatus and achievement of natural resonance. Regarding timbre and scale, child voices may divided into high (girl and boy sopranos) and low (girl and boy alts). When educated in a competent manner, children may achieve interesting sound assets and apply a relatively broader sound range [10]. Work over a voice poses a long-standing and highly complex process, and in case of a child voice, it is highly significant to maintain considerable accuracy – it needs to be borne in mind that aphonous apparatus in the youngest performers is not mature yet, and it remains under the phase of development.

One ability that should be learnt by a child in the initial period of education is proper posture while singing. A condition of fair voice emission is also proper breathing, relaxation of muscles and complete body freedom. An important condition of adequate emission is expiration control. Breathing takes place in two phases – there is inspiration and expiration here. While singing, inspiration becomes quicker, and expiration prolongs. During breathing, the diaphragm plays a crucial role. Its contraction causes an increase in the chest volume, and relaxation results in its decrease. Development of proper manner of breathing becomes a key for performing long and nice phrases of continuous melodic line.

Voice emission employs thorax, neck, throat and tongue muscles, thus during exercises there is a need to relax them as far as possible. Any tensions and constraints around the neck become a reason for thorax shifts, resulting as a consequence in defective emission. A child voice becomes projected thanks to actions taken by chest and voice resonator, and not by hard and rough attacks on sounds. Activation of head resonance is especially significant in children singing. It is generated in the moment of a voice wave coming into the mouth, where it moves to skull bones and sinus. Frontal part of the skull resonates the strongest, i.e. frontal, ethmoid and upper jaw bone, as well as sphenoid bone and numerous sinus. For the voice wave to find its resonance here, it needs to be «directed upfront», towards a so called mask. Close relationship with the resonance is borne by proper articulation, which takes place, when vowels are generated in the proper resonator of mouth, obtaining a tone characteristics for them. Diction is highly significant as well. Harder words and syllables of songs should be exercised at home until they are uttered carefully, and they sound freely. In such an action, it is worth to pay attention to dynamics, with reservation that is forbidden to abuse the children's voice.

The listed conditions of proper emission strongly influence intonation clarity of the sung voice, which on one hand depends on proper hearing and musical imagination, and on the other – on readiness of the voice apparatus. Work over intonation is necessary already from the first classes, and it should be conducted consequently. The effects will be noticeable only after continuous and often laborious training. Here, it is worth to emphasize that during development of vocal abilities of children, the process of education should be brought closer to play in plenty of cases - so singing becomes a great joy, while bearing in mind that a nicer voice is generated, when a small singer believes in themselves, and are conscious that they do it well. Such a voice – after some time – becomes full, strong and vibrant.

Singing constitutes one of the basic expression forms of a child in elementary education, and a song poses the simplest musical work, which a child is able to experience, understand, remember and repeat. A joyful atmosphere that accompanies singing exerts some influence on increased activity, which is often transferred on other fields of the child's activity. Group singing in a kindergarten or in first school classes poses one of the first experiences of a child in cooperation. Children get acquainted with starting to sing simultaneously, finishing the song together, they change dynamics and paces according to the movement (swinging, gestures or beating) and singing of the teacher. Furthermore, vocal activity of the youngest exerts positive influence on the physical condition: it strengthens the voice apparatus, develops the chest, ventilates the body, strengthens the nervous system, etc. Thanks to variability of the character and mood of the sung songs, the world of children feelings becomes enriched, and their aesthetic attitude is shaped. A child is able to observe rhythm, meter, melodic line, pace, dynamics, structure (parts, repetitions, contrasts), character and mood on a simple material of the performed song – all of that, which will pose a basis for conscious perception of a song in the future. Texts of songs broaden the knowledge about the world and environment, they enrich experiencing, develop the children's sets of words, and form feelings. Group singing disciplines, strengthens a bond with the group and activates shy children, who through group performance establish contact with their peers. A significant sphere in the process of shaping of a child's voice is posed by exercises and training, which in educational realization (teacher – child) take into account: breathing, articulators, hearing, voice transmission and pronunciation.

For children, singing is the most important and at the same time an inevitable form of their musical appreciations, regardless whether it is a child improvisation or a song that they have already acquired. During the initiated contact of an individual with this artistic form of utterance, it is worth to take care of them to follow these principles: a child should sing such songs that are adjusted to their voice possibilities; they should know the song's lyrics and be able to sing it without any accompaniment; they can breathe properly and control the length of their breath; they can repeat sounds together with their changing elements (echo play); they can recognize a part of the song, in the AB and ABA scheme; they sing songs with division into roles; they use their voice with various intensification; they are able to specify the mood and character of the song, and present sensitivity towards timbre of a human voice.

Willing to prevent improper intonation of sound during singing, the teacher can create situations, when their pupils will listen to a clear voice and sing the same songs frequently (to develop musical memory and the skill of registering sounds). It

is also worth encouraging children to listen to the melodic instruments' sounds (flute, piano, keyboard), as well as perform systematically individual work within the scope of hearing and voice exercises [11]. Education and development of musical hearing to the boundaries of individual abilities of children encompass various exercises and tasks, which include observation and analysis of listening phenomena (with regard to duration, pitch, strength, timbre, complexity, homogeneity, variety, contrast, similarity, etc.). Repetition usually consists in a child imitating a teacher, who teaches a song from hearing, as well as in performing orders that are related to realization of melodic motifs, visualized with phono-gestures, and those rhythmic ones demonstrated by tataization, and then transmitted to musical notation. Thanks to systematic exercises, the teacher may obtain intonation clarity of the whole group in a short period [12].

Both singing and speech exercises exert considerable influence on musical development of children. They support elaboration of a child's sensitivity towards the sound timbre, pace, tone, rhythm and melody of speech. Musical education is of considerable pedagogic significance especially in pre-school and first classes period.

Voice – a tool in a teacher's work

A human voice apparatus is a basic «work tool» in professions that are based on voice effort, commonly called voice professions, where speech or singing is applied professionally, in a regular and continuous manner for numerous years. Kindergarten and a school constitute a specific sphere, where children move among their peers, teachers and support personnel. They pose an environment that remains close to the youngest and – similarly to a family home – they support their juvenescence. Such facilities are characterized by movement, rhythm, participation in action and playing roles in contacting various persons. In centers of elementary education, subjects of the didactic-educational process meet every day in different interactions, and particular elements adopt a special meaning, creating a syncretic whole [13]. Teacher of elementary education usually talks much, continuously transmitting communications of educational character – especially towards the children, who present a high level of motor activity and express their emotions excessively. An educational sphere requires engagement of an educator, and close attention during control of the pupils' behavior. One form of communication for this professional group is constituted by speech and singing, by special attention should be concentrated also on non-verbal abilities, personal expression, control over space, motion, gesture, mimics and voice intonation [14].

A pre-school and early-childhood education teacher should be capable of motivating children to deal with music, trigger their interest in this field of art,

but also feel self-consciously during initiated plays for and at the music. In this type of undertakings, voice of the educator is priceless, both that verbal and vocal. Speech is usually defined as intellectual phenomenon, informational transmission or communication between people by sound. Singing, as an expansion of speech, also poses (apart from bearing its artistic values) an intellectual phenomenon and the manner of communication among people. Speech and singing pose two kinds of the same physiological action. They emerge on the basis of the same mechanism, as a result of action of the same voice apparatus, amount features (acoustic: height, intensity, voice tone, duration of sound) and quality, which regard other behavior of thorax while speaking and while singing.

Proper voice emission is decided by factors of anatomy and physiology. The respiratory, phonatory and articulation processes are vital in voice emission. Their disturbed functioning exerts negative influence on proper voice emission. Body posture also becomes significant during the process of speaking. Other significant qualities of voice include: intonation (i.e. the skill to use a voice pitch while talking) and modulation (comprehended as applying a scale of intensity and feelings present in voice during talking). Singing poses an inborn musical activity, which requires separate education, and the voice creates a physiological basis for its existence. Proper coordination of phonation, respiration and articulation is of major importance for the vocal technique. Emission, i.e. providing speech and singing with sonorousness constitutes a set of actions, which consist in shaping observations, opinions and thought processes into adequate sound symbols. Through their thorax, a human being generates sounds, but they also sing and speak thanks to their brains, actively applying their consciousness and thought processes [15] An ordinary voice scale of an adult person is 1,5 octave. Among women, who work in the profession of a teacher, there are mezzo-sopranos and alts dominating, with the voice scale from g to e². Within the course of time, voices of those persons (regarding significant effort) become fatiguing, the scale becomes narrower and motility significantly limited.

Expression in relation to human voice means singing and speaking clearly. It encompasses: dynamics, tone, color and timbre of voice, precision of pronunciation, a developed executive concept and a so called artistic pause. Both selection of expression measures and the interpretation language remain in connection with preserverance of the executive style and individual features of the performer. The reproductive perfectness may be obtained through proper combination of sounds and consonant groups. A high level of speech and singing

sonorousness is achieved by sounds emitted «highly, closely and lightly». Executive precision provides the recipient with positive expressions, and encourages to commune with art of this kind [16].

Regarding the matter of phonation, there is a possibility to differentiate two kinds of voice transmission. So called bleating emission («goat»), flat, generated when the voice comes with a lot of effort, most often located in the throat. In this case, lack of resonance of chest is experienced. Instead, it appears in the head. So called mooing emission («cow») is characterized by deep, projected and rich sounds. It is a proper and desired voice emission, where resonators are used to maximum, and a voice wave becomes directed towards the frontal part of soft palate and a lip. All sound frequencies are equally strengthened, thanks to which such a voice is full. A healthy ear (fair physiological hearing) conditions not only proper hearing ability, but it also decides about clearance of speech and sensitivity while singing.

Teacher's work is based on speaking, and in some cases, also on singing for several hours per day. To face the challenge it is necessary – on one hand – to have a healthy voice organ, and on the other – to be able to operate it in the manner, which will manage the voice effort inscribed in this profession. Consciousness of one's own voice conditions should pose one of the factors that decide about the choice of a pedagogical professional path.

Conclusion

A complex situation of musical education in Poland has become an inspiration for emergence of numerous initiatives, which aim at encouraging children to sing, therefore reinstating music's position and rank as a form of activity. Thanks to the conducted action of encouraging to sing («Śpiewająca Polska» – «Singing Poland»), the circle of vocal art recipients is growing year after year. Children's attitude towards singing is changing slowly. Quality of vocal activity becomes improved as well. Members of singing groups present much more positive attitude towards music than remaining pupils, and for most of them, singing has become a great experience. Children in pre-school and early childhood age like to sing, and sensitive teachers should use this joy in further musical education.

LITERATURE

1. Kisiel M. Ścieżki edukacyjne – teoria w praktyce. T III: Język muzyki i muzyczna mowa w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej / M. Kisiel. – Katowice, 2014.

2. Gordon E. E. Sekwencje uczenia się w muzyce: umiejętności, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki / E. E. Gordon. – Bydgoszcz, 1999.
3. Sloboda J. A. Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki / J. A. Sloboda. – Warszawa, 2002.
4. Waluga A. Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej – koncepcje, badania, programy / A. Waluga. – Katowice, 2012.
5. Gordon E. E. Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci / E. E. Gordon. – Kraków, 1997.
6. Gałęska-Tritt J. Dzieci lubią śpiewać a my z nimi. Mały poradnik dla wychowawców i rodziców / J. Gałęska-Tritt. – Poznań, 2007.
7. Shuter-Dyson R. Psychologia uzdolnienia muzycznego / R. Shuter-Dyson, C. Gabriel. – Warszawa, 1986.
8. Malko D. Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu / D. Malko. – Warszawa, 1990.
9. Lipska E. Muzyka w nauczaniu początkowym / E. Lipska, M. Przychodzińska. – Warszawa, 1991.
10. Uchyła-Zroski J. Głos mówiony i śpiewany. Z zagadnień pedagogiki muzycznej / J. Uchyła-Zroski. – Piotrków Trybunalski, 1998.
11. Uchyła-Zroski J. Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego / J. Uchyła-Zroski. – Katowice, 1991.
12. Burowska Z. So mi ła. Ćwiczenia muzyczne w kl. I–III. Książka pomocnicza dla nauczyciela / Z. Burowska, B. Karpala, B. Noworol, A. Wilk. – Warszawa, 1996.
13. Janowski A. Uczeń w teatrze życia szkolnego / A. Janowski. – Warszawa, 1998.
14. Ławrowska R. Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej / R. Ławrowska. – Kraków, 2003.
15. Tarasiewicz B. Mówię i śpiewam świadomie / B. Tarasiewicz. – Kraków, 2003.
16. Kisiel M. Emisja i higiena głosu w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela / M. Kisiel. – Dąbrowa Górnicza, 2012.

РЕЗЮМЕ

Кисель Мирослав. Голос учителя и ребенка как средство самовыражения в начальной школе: педагогический опыт Польши.

В статье поднята проблема голоса учителя и ребенка как средства самовыражения в начальном образовании Польши. Представлены проблемы развития вокальных способностей детей и способов стимулирования этой деятельности с точки зрения опыта польских педагогов. Определено, что голос педагога является основным инструментом учебно-воспитательной работы.

Деятельность индивида в повседневной профессиональной и личной жизни происходит через диалоги и встречи с другими лицами. В этом контексте, пение становится существенным элементом человеческой деятельности, потребность выразить себя и возможность реализовать себя в эмоционально-экспрессивной сфере. Словесно-вокальный диалог между взрослым и ребенком, особенно в условиях тесной эмоциональной связи, становится формой восприятия ребенком слова и понимание музыкальных детерминант окружающей культурной среды. В этом случае образец для подражания – это правильное произношение и пение учителя-репетитора, которые работают на пропедевтическом этапе обучения и воспитания.

Сложная ситуация музыкального образования в Польше стала вдохновением для появления многочисленных инициатив, которые направлены на поощрение детей петь, что обусловило восстановление положения и ранга музыки как формы деятельности. Благодаря различным музыкальным мероприятиям, поощрению петь, деятельности кружка вокального искусства растет количество желающих получить музыкальное образование. Медленно меняется отношение детей к пению. Улучшается качество речевой деятельности. Члены музыкальных коллективов выражают гораздо более позитивное отношение к музыке, чем другие ученики, и для большинства из них, пение стало большим опытом. Дети дошкольного и раннего детства любят петь, и педагоги должны использовать эту радость в дальнейшей музыкальном образовании.

Ключевые слова: голос учителя и ребенка, музыкальная экспрессия, начальная школа.

SUMMARY

Kisiel Miroslaw. Voice of a teacher and of a child as a mean of expression in elementary education: from Polish pedagogics experiences.

The article has raised the problem of voice of a teacher and a child as a means of self-expression in primary education in Poland. The problems of vocal abilities of children and ways to stimulate this activity in the context of the Polish teachers' experience are submitted. It is determined that the teacher's voice is the main tool of educational work.

The activities of the individual in everyday professional and personal lives is due to the dialogues and meetings with others. In this context singing is an essential element of human activity, the need to express themselves and the opportunity to fulfill themselves in an emotionally expressive sphere. Verbal and vocal dialogue between an adult and a child, especially in a close emotional connection becomes a form of a child's perception of speech and musical understanding of the determinants of the cultural environment. In this case a role model is the correct pronunciation and singing of the teacher-tutors who work on the propaedeutic phase of training and education.

The difficult situation of music education in Poland has become the inspiration for the emergence of numerous initiatives aimed at encouraging children to sing, resulting in recovery position and rank as a form of music. Due to various musical activities, encouraging to sing, activity of the circle of vocal art a number of people willing to receive music education is growing. The attitudes to children singing is slowly changing. The quality of speech has improved. The members of the musical groups express much more positive attitude towards music than other students, and for most of them, singing is a great experience. Children of preschool and early childhood love to sing and the teachers should use this joy in further music education.

Key words: voice of a teacher and of a child, music expression, elementary education.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Філіпчук Г. Г. Духовне й націокультурне у змісті освіти.....	3
Кісєль Мирослав, Вільк Каміль. Ринок праці вчителя мистецьких дисциплін в умовах соціальних змін у Польщі: перспективи та бар'єри.....	19
Ключко В. В. Рухова інтерпретація музичних творів у ритміці Еміля Жак-Далькроза: наукова думка Польщі.....	34
Коган І. П. Метроритмічна основа класичного екзерсису та музичного супроводу: проблема взаємовпливу.....	45
Сегеда Н. А. Модельні маркери підготовки студентів мистецьких спеціальностей до самореалізації в професійній педагогічній діяльності.....	54

РОЗДІЛ ІІ. ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Никифоров А. М. Літературна творчість Никанора Онацького в контексті його культурно-просвітницької діяльності.....	69
Теслева Ю. В. Становлення системи підвищення кваліфікації музично-педагогічних працівників у радянській Україні.....	78
Ткаченко І. О. Особливості розвитку системи вищої хореографічної освіти в Німеччині.....	88

РОЗДІЛ ІІІ. МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

Єфіменко Ю. В. Хореографічно-педагогічна освіта в Республіці Казахстан: сучасний стан і перспективи розвитку.....	96
Максименко А. І. Хореографічна освіта в Китаї: традиції та сучасність.....	105
Пастернак А. Використання ритміки в музично-руховій підготовці танцівників: з досвіду роботи на напрямі «Танець» у гуманістично-економічній академії міста Лодзь.....	114
Повалій Т. Л. Сутність модернізації хореографічної освіти в Польщі та Україні.....	126
Солощенко В. М., Титович Д. А. Розвиток провідних шкіл танцю в Німеччині, Швейцарії та Австрії.....	136

РОЗДІЛ IV. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПРАКТИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Ляшенко А. В. Український танець у підготовці фахівців-хореографів в училищах культури.....	146
Овчиннікова Л. О. Особливості опанування фактури джазових стилів у школах естетичного виховання (на прикладі свінгу та блюзу).....	155
Пушкар Л. В. Формування музичних компетенцій бакалаврів дошкільної освіти в межах курсу «Теорія та методика музичного виховання».....	164
Слик Урсула Процес формування творчої позиції дитини під час музичних та інтегрованих занять в основній школі: польський досвід.....	174
Тарапата-Більченко Л. Г. Зміст музично-інструментальної підготовки педагога-хореографа.....	183

РОЗДІЛ V. МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА

Бірюкова Л. А. Вокальне мистецтво як засіб розвитку духовної культури вчителя музики.....	193
Єременко О. В. Особливості методичного забезпечення підготовки фахівців музично-педагогічного профілю.....	204
Карпенко Є. В. Проблема внутрішньодольової пульсації в диригентській підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	215
Кісель Мирослав Голос учителя та дитини як засіб самовираження в початковій освіті: з педагогічного досвіду Польщі.....	225

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Филипчук Г. Г. Духовное и нациокультурное в содержании образования	3
Кисель Мирослав, Вильк Камиль. Рынок труда учителя художественных дисциплин в условиях социальных изменений в Польше: перспективы и барьеры	19
Ключко В. В. Двигательная интерпретация музыкальных призывов в ритмике Эмиля Жак-Далькроза: научная мысль Польши.....	34
Коган И. П. Метроритмическая основа классического экзерсиса и музыкального сопровождения: проблема взаимовлияния.....	45
Сегеда Н. А. Модельные маркеры подготовки студентов специальности искусство к самореализации в профессиональной педагогической деятельности.....	54

РАЗДЕЛ II. ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Никифоров А. М. Литературное творчество Никанора Онацкого в контексте его культурно-просветительской деятельности	69
Теслева Ю. В. Становление системы повышения квалификации музыкально-педагогических работников в Советской Украине.....	78
Ткаченко И. О. Особенности развития системы высшего хореографического образования в Германии.....	88

РАЗДЕЛ III. МЕЖДУНАРОДНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ефименко Ю. В. Хореографическо-педагогическое образование в Республике Казахстан: современное состояние и перспективы развития.....	96
Максименко А. И. Хореографическое образование в Китае: традиции и современность.....	105
Пастернак Анетта. Использование ритмики в музыкально- двигательной подготовке танцовщиков: с опыта работы на направлении «Танец» в Гуманитарно-экономической академии города Лодзь.....	114
Повалий Т. Л. Сущность модернизации хореографического образования в Польше и Украине	126
Солощенко В. Н., Титович Д. А. Развитие ведущих школ танца в Германии, Швейцарии и Австрии.....	136

РАЗДЕЛ IV. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Ляшенко А. В. Украинский танец в подготовке специалистов-хореографов в училищах культуры.....	146
Овчинникова Л. А. Особенности овладения фактурой джазовых стилей в школах эстетического воспитания (на примере свинга и блюза).....	155
Пушкарь Л. В. Формирование музыкальных компетенций бакалавров дошкольного образования в рамках курса «Теория и методика музыкального воспитания».....	164
Слык Урсула. Процесс формирования творческой позиции ребенка в ходе музыкальных и интегрированных занятий в основной школе: польский опыт.....	174
Тарапата-Бильченко Л. Г. Содержание музыкально-инструментальной подготовки педагога-хореографа.....	183

РАЗДЕЛ V. МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бирюкова Л. А. Вокальное искусство как средство развития духовной культуры учителя музыки.....	193
Еременко О. В. Особенности методического обеспечения подготовки специалистов музыкально-педагогического профиля	204
Карпенко Е. В. Проблема внутреннедолевой пульсации в дирижерской подготовке будущего учителя музыкального искусства...	215
Кисель Мирослав. Голос учителя и ребенка как средство самовыражения в начальной школе: педагогический опыт Польши.....	225

CONTENTS

SECTION I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF ART EDUCATION

Filipchuk G. Spiritual and natio-cultural in the educational content.....	3
Kisiel Mirosław, Wilk Kamil. The labor market of the teacher of artistic disciplines in the conditions of social changes in Poland: prospects and barriers.....	19
Klyuchko V. Motor interpretation of musical works in rhythm of Émile Jaques-Dalcroze: scientific thought of Poland.....	34
Kogan I. The metrorhythmic basis of classical exercise and musical accompaniment: the problem of interaction.....	45
Seheda N. Model markers to prepare the arts students to self-realization in professional educational activities.....	54

SECTION II. HISTORICAL RETROSPECTIVE OF ART EDUCATION

Nikiforov A. Literary creativity of Nicanor Onatsky in the context of his cultural and educational activities.....	69
Tesleva Y. The formation of system improvement of professional skills of the musical and pedagogical workers in the Soviet Ukraine.....	78
Tkachenko I. The features of development the system of higher choreographic education in Germany.....	88

SECTION III. INTERNATIONAL DIMENSION OF CHOREOGRAPHIC EDUCATION

Efimenko Yu. Choreographic and pedagogical education in the Republic of Kazakhstan: current state and development prospects.....	96
Maksimenko A. Choreographic Education in China: Traditions and Modernity	105
Pasternak Anetta. The use of rhythmic in music-movement training of dancers: from the experience in the sphere of «dance» in the Humanistic and Economics Academy in Lodz.....	114
Povalii T. The essence of modernization of choreographic education in Poland and Ukraine	126
Soloshchenko V., Titovich D. The development of the leading dance schools in Germany, Switzerland and Austria.....	136

SECTION IV. INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND PRACTICE OF TEACHING ART SUBJECTS

Lyashenko A. Ukrainian dance in training a choreographer specialist in schools of culture.....	146
---	-----

Ovchinnikova L. The peculiarities of mastering the texture of the jazz styles in schools of aesthetic education (on the example of swing and blues).....	155
Pushkar L. Formation of musical competencies of bachelors of preschool education in the framework of the course «Theory and methods of music education».....	164
Slyk Ursula. The formation of a creative position of the child at the musical and integrated classes in basic school: the polish experience	174
Tarapata-Bilchenko L. The content of musical instrumentation of a teacher-choreographer.....	183

SECTION V. MUSICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Biryukova L. The vocal art as a means of development of the spiritual culture of the teacher of music.....	193
Eremenko O. The peculiarities of methodological support of training specialists of musical-pedagogical profile.....	204
Karpenko E. The problem of domestic equity pulsation in conducting training of future teachers of Musical Arts	215
Kisiel Mirosław. Voice of a teacher and of a child as a mean of expression in elementary education: from Polish pedagogics experiences....	225

АВТОРИ НОМЕРУ

Kisiel Mirosław – dr hab., Kierownik Studiów Podyplomowych Kwalifikacyjnych Pedagogika wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Polska)

Kisiel Mirosław – доктор хабілітований, керівник післядипломних кваліфікаційних студій ранньої допомоги розвитку дитини Сілезького університету в Катовицях (Польща)

Pasternak Anetta – dr hab, prof., Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach (Polska)

Пастернак Анетта – доктор хабілітованим, професор Музичної академії імені Кароля Шимановського в Катовицях (Польща)

Slyk Urszula – doktorantka, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytet Śląski w Katowicach (Polska)

Слик Урсула – докторант відділу педагогіки та психології Сілезького університету в Катовицях (Польща)

Wilk Kamil – doktorant, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Polska)

Вільк Каміль – аспірант відділу педагогіки та психології Сілезького університету в Катовицях (Польща)

Бірюкова Лариса Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання, співів та хорового диригування Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Єременко Ольга Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокального мистецтва Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Єфіменко Юлія Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Карпенко Євген Віталійович – доцент кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Ключко Вероніка Валеріївна – аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Коган Інна Петрівна – концертмейстер Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Ляшенко Алла Вікторівна – магістрант факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Максименко Анатолій Іванович – ст. викладач кафедри мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Нікіфоров Андрій Михайлович – аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Овчиннікова Любов Олександрівна – викладач вищої категорії відділу культури та туризму Сумської міської ради, КЗ Сумська ДМШ № 4 (Україна)

Повалій Тетяна Леонідівна – викладач кафедри мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Пушкар Лариса Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Сегеда Наталя Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Україна)

Солощенко Вікторія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики романо-германських мов Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Тарапата-Більченко Лідія Григорівна – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Теслева Юлія Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Титович Дар'я Андріївна – магістрант факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Ткаченко Ірина Євгенівна – магістрант факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Філіпчук Георгій Георгійович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, м. Київ (Україна)

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Наукове видання

Актуальні питання мистецької освіти та виховання
(Current issues of art education)

Збірник наукових праць

Виходить 2 рази на рік

(Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 19537-9337 Р від 24.10.2012)

Вип. 1–2 (3–4), 2014

Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013

Відповідальний за випуск: А. А. Сбруєва
Комп'ютерне складання та верстання: І. А. Чистякова

Підписано до друку 28.06.2013.

Формат 60x84/16 Гарн. Times New Romans. Папір офсет. Друк ризогр.

Ум. др. арк. 10,15. Тираж 100 пр. Вид. № 341

Адреса редакції та видавця:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002
СумДПУ імені А. С. Макаренка

