

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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Збірник наукових праць

Випуск 1 (1)

Суми
СумДПУ імені А.С.Макаренка
2013

УДК 37.016:7](082)
ББК 74.268.5я43
А 43

Засновник, редакція (свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 19537-9337 Р)
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 11 від 26.06.2013)
Виходить двічі на рік

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);
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор;
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 (відповідальний редактор).

Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник
А 43 наукових праць : випуск 1 (1) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : СумДПУ
імені А.С.Макаренка, 2013. – 214 с.

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

УДК 37.016:7](082)
ББК 74.268.5я43

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378:371:78

Г. Ю. Ніколаї

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПОШУКИ У СФЕРІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто методологічні орієнтири досліджень проблеми розвитку мистецької освіти, серед яких: основні закони діалектики, принцип історизму та синергетична парадигма, що дозволяє виявити передумови виникнення галузі, основну внутрішню суперечність як джерело її саморозвитку, здійснити діалектичну періодизацію та науково обґрунтований прогноз. Виокремлено етапи генези музично-педагогічної освіти в Україні; висвітлено процес перетворення її на компонент мистецької освіти, в системі якої нині відбувається диференціація нової складової – хореографічно-педагогічної, що потребує свого методологічного обґрунтування.

Ключові слова: *розвиток мистецької освіти, науково-мистецька парадигма, музично-педагогічна освіта, хореографічно-педагогічна освіта, методологічні орієнтири, інтеграційні тенденції.*

Постановка проблеми. На початку нового тисячоліття вектор розвитку мистецької освіти зумовлюють інтеграційні, гуманістичні й інформаційні виклики. У країнах Європи підсилюється тенденція щодо визнання мистецьких дисциплін важливим фактором залучення дітей і молоді до європейської культури в процесі формування почуття європейськості з урахуванням національного підґрунтя. Усвідомлення й осмислення зв'язків між мистецтвом і наукою дають підстави для виділення нової, науково-мистецької парадигми освіти, проголошеної Міжнародною асоціацією експертів і практиків із питань зв'язків освіти й мистецтва [2].

Науково-мистецька парадигма освіти передбачає як підсилення її дослідницької та естетичної складової зі шкільної лави, так і кардинальне збільшення кількості міжнародних науково-дослідних проектів, які базуються на комплексному використанні концептуальних ідей педагогіки

миру, педагогіки культури, мистецької педагогіки, мультикультуралізму, естетичного та поліестетичного виховання. На часі теоретичне обґрунтування нової галузі мистецької освіти – хореографічно-педагогічної. Тому актуальність і доцільність методологічних пошуків у сфері мистецької освіти не викликає сумнівів.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні дослідники мистецької освіти спираються на концепції естетичного виховання, мистецької педагогіки та розвитку особистості (Л. Виготський, І. Войнар, М. Лещенко, Л. Масол, О. Михайличенко, С. Осовський, О. Рудницька, Б. Суходольський, Г. Шевченко, С. Шуман). Проблеми музичної освіти розглядаються європейськими дослідниками, як правило, в межах музичної педагогіки. Так, німецькі науковці С. Абель-Штрух, Г. Бастіан, К. Кітл, М. Мітендорфер розрізняють три методологічні орієнтири музичної педагогіки – науковий апарат емпіричних, історичних і гуманістичних досліджень. Серед розвідок британських учених слід виокремити «Нарис методики наукових досліджень в музичній педагогіці» за редакцією Е. Кемпа.

Питання порівняльної музичної педагогіки висвітлюються у працях німецьких науковців З. Хелмса, К. Кітля та В. Рошера, а також польських дослідників З. Буровської, А. Бялковського, А. Землі, М. Сушвілло, В. Янковського. Проблеми інтеркультурної освіти засобами мистецтва активно вивчаються німецькими й австрійськими дослідниками (Н. Байлер, Р. Кафурке, Д. Клебе, Г. Кляйнен, В. Стрех), польськими науковцями (А. Єремус, М. Качмаркевич, Д. Кубіновський, Я. Хаціньський), а також дискутуються на міжнародних наукових конференціях у Слупську (2003, 2005), Кельцях (2006) та Кракові (2008).

Активізація досліджень у сфері мистецької освіти актуалізує потребу методологічного їх забезпечення. Тому **метою** нашої статті стало визначення методологічних орієнтирів досліджень проблем мистецької освіти, що конкретизовано в завданнях стосовно системного розроблення відповідного наукового апарату, накопичення й упорядкування ідей і фактів, висвітлення генези музично-педагогічної освіти, вивчення процесів інтеграції та диференціації, завдяки яким вона перетворюється на складову мистецької освіти, а в лоні останньої відбувається диференціація хореографічно-педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Новітні тенденції розвитку мистецької освіти зумовлюються проникненням інтеграційних процесів на всі її рівні.

Ідея загальноєвропейської інтеграції у сфері вищої освіти (зокрема, мистецької) втілюється, передусім, у її *стандартизації*, що базується на компетентнісному підході. Інтеграція різних ступенів освіти в часових координатах породжує такі явища, як неперервна освіта, навчання впродовж усього життя, освіта дорослих. Зміцнення міждисциплінарних зв'язків між предметами художньо-естетичного циклу спричиняє їх об'єднання в межах нової освітньої галузі – мистецької освіти. Інтеграція музичних культур зумовлює розвиток інтеркультурної музичної педагогіки, а інтернаціоналізація наукового простору активізує компаративістські розвідки, стимулює міжнародні освітні й дослідницькі проекти та приводить до значного збільшення кількості міжнародних конференцій, а також до поглиблення й розширення наукових досліджень у сфері мистецької освіти. Важливою тенденцією її розвитку стає формування арт-терапевтичних і соціально-реабілітаційних компетенцій майбутніх учителів мистецьких дисциплін, а найбільш суперечливою тенденцією виявляється впровадження в їх підготовку мультимедійних технологій.

Розвиток мистецької освіти в XXI столітті набуває інтеркультурного виміру. В умовах загострення міжнаціональних суперечностей інтеркультурне виховання стає необхідною складовою загальної педагогіки. Важливість інтеркультурної компетентності школярів і студентів зумовлюється потребою виховання сучасної молоді в дусі поваги до інших культур, розширення її потенційних когнітивних можливостей, формування в неї готовності до міжкультурного діалогу, до врегулювання міжнаціональних і етнічних конфліктів шляхом переговорів і пошуку консенсусу. Полілог різних культур у сфері естетичного виховання школярів і молоді визначається як необхідна складова єдиного освітнього простору Західної та Східної Європи.

Яскравим прикладом методологічних пошуків у сфері мистецької освіти може стати дискурс щодо розвитку її окремих складових. Так, музично-педагогічної освіта стала феноменом XX століття. Саме в минулому столітті вона відокремилась у самостійну галузь педагогічної освіти зі своєю структурою, інституційно оформленою у вигляді організаційних підрозділів педагогічних вишів; змістом, сконцентрованим у навчальних програмах і стандартах; організацією його засвоєння у процесі підготовки майбутніх учителів музики загальноосвітніх шкіл з метою формування їх музичної культури та педагогічної компетентності, що становить персональну, соціальну й державну цінність.

Один з основних методологічних орієнтирів досліджень у сфері мистецької освіти становить категорія розвитку. Розвиток як універсальна й фундаментальна властивість буття завжди залишається центральною категорією діалектики. Оскільки основним джерелом розвитку є внутрішні суперечності, його суттю стає саморозвиток – центральна категорія синергетики, яка сьогодні підтверджує глибинну необоротність розвитку, його варіативність та альтернативність, декларуючи його біфуркаційну модель. Із розширенням синергетичної парадигми в сучасний науковий дискурс вносяться такі концепти, як нестабільність, нерівноважність, відкритість, нелінійність. Саме нелінійна діалектика вивчає здатність системи впливати на саму себе з метою самовибудування, що уможливорює більш широку експлікацію процесів самоорганізації в предметній галузі різних наук, в т.ч. й педагогіки [7, 5–6]. У нашому дослідженні використання синергетичного підходу дозволяє вийти за межі класичної діалектики й розглянути сучасний стан музично-педагогічної освіти в категоріях синергетики, визначивши, що галузь знаходиться на стадії біфуркації й завдяки потужним зовнішнім атракторам (євроінтеграційні процеси та становлення мистецької освіти) перестає існувати як цілісна незалежна система.

Невичерпний евристичний потенціал діалектичної філософської категорії *розвиток* спрямовує дослідження мистецької освіти на пошуки внутрішніх суперечностей у її становленні як джерела саморозвитку галузі, на розкриття єдності кількісних і якісних змін, циклічності й розгортання в часі. Закономірності розвитку визначаються, передусім, законом єдності й боротьби протилежностей, згідно з яким розвиток характеризується як процес виникнення, росту, загострення та розв'язання різноманітних суперечностей, у яких конкретизується єдність протилежностей [8, 190]. Таку внутрішню суперечність, що стає джерелом розвитку, уособлено в термінах *музично-педагогічна* та *хореографічно-педагогічна освіта*, музична (хореографічна) й педагогічна складові яких знаходяться в постійному протистоянні й пошуках нової єдності.

Загальний механізм розвитку музично-педагогічної освіти зумовлюється законом взаємного переходу кількісних і якісних змін [8, 471]. Поступове нагромадження протягом багатьох століть кількісних змін у системі музичної підготовки вчителів (значне збільшення структурних елементів, поява нових організаційних форм та

еволюція змісту) з необхідністю призводить у певний момент часу до корінних якісних перетворень, до появи нової галузі педагогічної освіти – музично-педагогічної.

Поступальність, наступність і циклічність розвитку зумовлюється законом заперечення заперечення, згідно з яким розв'язання суперечностей у процесі розвитку здійснюється через заперечення старого новим. Діалектичне заперечення означає не просте відкидання старої якості, а її подолання, зняття, яке включає момент внутрішнього зв'язку зі старим, спадкоємність як збереження й синтез позитивного змісту попередніх етапів розвитку [9, 205–296]. Так, поява в XX столітті музично-педагогічної освіти, що сконцентрувала в собі здобутки попереднього етапу музичного освічування вчителів, призвела до ліквідації в педагогічних вишах музичної підготовки студентів інших спеціальностей. Це, у свою чергу, зумовило виникнення суперечності між вимогою щодо формування особистості вчителя з високим рівнем загальної культури, необхідною складовою якої є й музична культура, та відсутністю відповідного курсу в навчальних планах.

Головним методологічним принципом дослідження розвитку мистецької освіти повинен стати принцип історизму, згідно з яким вона вивчається у своєму закономірному історичному розвитку, в тісному зв'язку з конкретно-історичними умовами. Цей принцип є методологічним утілення саморозвитку дійсності в його спрямованості по вісі часу в нерозривній єдності таких його станів, як минуле, теперішнє й майбутнє. Принцип історизму вимагає: вивчення нинішнього, сучасного стану предмета дослідження; реконструкції минулого у зворотному порядку, розгляду генезису останнього й основних етапів його історичного руху; передбачення майбутнього; прогнозування тенденцій подальшого розвитку предмета дослідження [5, 218].

Наприклад, у процесі порівняльного аналізу теперішнього стану музично-педагогічної освіти принцип історизму спрямовує наше дослідження на пошуки «присутності» в ній минулого й наявності «зерен» майбутнього розвитку, на виявлення іманентних суперечностей у розвитку галузі та прогнозування шляхів їх розв'язання, а також на системний аналіз її елементів і структури. Так, традиція підготовки вчителів музики в Польщі в музичних академіях не переривається й сьогодні, а в Україні здійснюється в межах педагогічної освіти. Наявність майбутнього,

привнесеного стандартизацією, віддзеркалюється у зміні назв напрямку підготовки як у Польщі, так і в Україні, у перетворенні музично-педагогічних факультетів на факультети мистецтв тощо.

Реконструкція минулого, вивчення генези музично-педагогічної освіти в Європі з необхідністю приводить нас до її початків, до появи перших паростків освіти в лоні християнства. Тільки після здійснення вичерпного генетичного аналізу, вивчення історії музично-педагогічної освіти в Польщі порівняно з її генезою в Україні, а також паралельного з дослідженням історії накопичення понятійного фонду, еволюції тезауруса, що свідчить про суттєві зміни в розвитку галузевої наукової думки, стає можливим науково обґрунтоване прогнозування тенденцій подальшого розвитку музично-педагогічної освіти в контексті європейської інтеграції та як складової мистецької освіти.

Серед чинників, що протягом століть впливали на становлення системи підготовки вчителів музики, найважливішими, на нашу думку, стали *суспільно-політичні* та *конфесійно-релігійні* (поділ етнічних українських земель між різними державами з відмінним політичним устроєм і релігійними традиціями, постійна дихотомія національних музично-педагогічних традицій та прогресивних ідей європейського мистецько-педагогічного досвіду), а також *культурно-історичні*, до яких включаємо підготовку музикантів на княжих дворах та в монастирях, у музичних бурсах, у структурі музичних товариств різного типу та музичну підготовку вчителів співу й музики в братських школах і колегіумах, учительських семінаріях і вищих школах.

Наголосимо, що поняття *генезис* виражає як момент зародження, виникнення явищ, так і їх становлення й розвиток. Саме генетичний метод вимагає встановлення початкових умов розвитку, головних його етапів і основних тенденцій [5, 271–274]. На нашу думку, витоки музично-педагогічної освіти (МПО) в країнах Європи, у т.ч. і її східного регіону, слід шукати в добі Середньовіччя, коли християнство, поширюючись на поганські землі, принесло із собою світло шкільної науки. Музика, в основному у вигляді церковного співу, була невід'ємною складовою навчання в школах будь-якого типу, що потребувало значної кількості вчителів-музикантів. У добу Ренесансу й Реформації виникають перші учительські семінарії, у яких музичному розвитку майбутніх учителів приділяється значна увага. Це дає нам підстави стверджувати, що

історичними передумовами виникнення музично-педагогічної освіти стали педагогічна діяльність музикантів у сфері загальної й академічної освіти та обов'язкова музична підготовка вчителів.

Обґрунтування етапів генези МПО в Україні слід здійснювати в контексті історичного минулого, спільного з Річчю Посполитою (Литвою та Польщею), Росією й Австро-Угорщиною (Галичиною, Буковиною, Закарпаттям). Реконструкція минулого з необхідністю приводить нас до початків музично-педагогічної освіти – появи її перших паростків у лоні християнства на межі Х–ХІ століть. Тільки після здійснення вичерпного генетичного аналізу, стає можливим науково обґрунтоване прогнозування тенденцій подальшого розвитку музично-педагогічної освіти в контексті європейської інтеграції.

Використання історико-генетичного та проблемно-хронологічного підходів дає змогу виділити конфесійно-музичний, секуляризаційно-освітній, пошуково-організаційний, самоідентифікаційний (власне музично-педагогічний) та інтеграційний етапи у процесі зародження, становлення й розвитку музично-педагогічної освіти в Україні. Зауважимо, що інтеграційні процеси слід вивчати щонайменше у двох площинах – перетворенні музично-педагогічної освіти на складову мистецької освіти та в контексті інтеграції до Європейського простору вищої освіти.

Початковий етап генези вітчизняної музично-педагогічної освіти – *конфесійно-музичний* – охоплює близько восьми століть із моменту хрещення Київської Русі, періоду, коли шкільництво розвивалося в лоні церкви. На цьому етапі в педагогічній діяльності музикантів акумулюються гуманістичні цінності, починають формуватися методичні концепції, виникає унікальний тип професійних навчальних закладів – музичні бурси.

Секуляризаційно-освітній етап генези музично-педагогічної освіти на українських землях відзначається розбудовою університетської освіти, появою світських учительських семінарій, виникненням просвітницьких ідей. Знаковою подією стає створення міністерств, що керують освітою як у Російській, так і в Габсбурзькій імперіях. Зауважимо, що диференціація системи музичної підготовки вчителів на українських землях зумовлюється їх розподілом між цими державами.

Пошуково-організаційний етап генези музично-педагогічної освіти збігається з періодом розбудови радянської України між двома світовими війнами. На цьому етапі закладаються підвалини системи підготовки

вчителів музики у вищих навчальних закладах. У той же час, на українських землях (Західній Україні, Буковині та Закарпатті), що входили до складу інших держав, виникають різноманітні форми підготовки вчителів музики. Становлення МПО під час Другої світової війни загальмовується, і тільки на звільнених від німецької окупації землях після їх долучення до УРСР розпочинається створення уніфікованої системи підготовки вчителів музики в закладах педагогічної освіти.

Етап *самоідентифікації* галузі, власне *музично-педагогічний* етап, розпочинається у 60-ті роки XX століття разом з виникненням музично-педагогічних факультетів. На цьому етапі остаточно були визначені мета, завдання, зміст і форми організації МПО.

Сучасний, *інтеграційний* етап розвитку музично-педагогічної освіти розпочинається в останній декаді минулого століття з моменту проголошення незалежної української держави в умовах трансформації політично-економічного устрою та зміни культурно-освітньої парадигми. Майбутнє музично-педагогічної освіти слід шукати в перетворенні її на компонент мистецької освіти. Разом із появою педагогічних університетів і факультетів мистецтв, які поглинають музично-педагогічну освіту, зникають її організаційно-формальні ознаки як галузі: вона переходить у нову якість – мистецьку освіту, стаючи у знятому вигляді (як підготовка вчителів музики) її інтегративною складовою. Цей якісний «стрибок» (перехід у нову якість), здійснюється «моментально»: структура педагогічної освіти протягом кількох років кардинально змінюється (лавиноподібне перетворення педагогічних інститутів на педагогічні університети), а її зміст оновлюється, набирає нової форми – форми стандартів. Наприклад, у Польщі саме у стандартах термінологічно фіксується момент переходу музично-педагогічної освіти в нову якість – «артистична едукція (освіта) у сфері музичного мистецтва».

У ході *діалектичної періодизації* (ще одна процедура дослідження генези певного явища) процесу саморозвитку музично-педагогічної освіти в Україні в XX столітті було визначено, що на початковому його етапі (перша чверть століття) переважала «педагогізація» музичної складової; на другому (30–50-ті роки) відбувалось активне «омузичування» педагогічної складової; на третьому (60–80-ті роки) діалектична єдність цих складових відобразилась у специфіці організаційних підрозділів, які було створено в системі педагогічної освіти виключно для підготовки вчителів музики; суттю

четвертого етапу (90-ті роки) стає граничне збільшення варіантів розвитку, зумовлене як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками, особливо інтеграційними й полікультурними [6]. Нині розвиток мистецької освіти як потужного атрактора, що знаходиться поза системою музично-педагогічної освіти, наблизив останню до точки біфуркації, за якою її із закономірною невідоротністю поглинає мистецька освіта, про що в теоретичному плані свідчать поява нової галузі педагогіки, задекларованої в Україні на межі тисячоліть О. Рудницькою як мистецької педагогіки, а також проголошена LEA нова, науково-мистецька парадигма освіти [2].

Слід зазначити, що у XX столітті засади мистецької освіти розроблялись у Європі в контексті *естетичної парадигми*. Парадигма як «поняття, що виражає ціннісно-нормативну оцінку різних аспектів наукової діяльності, враховуючи наявні наукові традиції, і фіксує моменти безперервності й наслідування в розвитку науки» [9, 475] підкреслює неперервність естафети наукової думки, у якій виховання естетичних почуттів і формування аксіологічних пріоритетів засобами мистецтва завжди вважалося надзвичайно важливим, не зважаючи на приналежність авторів до різних філософських або науково-педагогічних шкіл. Визначаючи парадигму як стійке ідеалістичне уявлення, характерне для наукової спільноти на певному відтинку історії, зазначимо значний вклад у становлення естетичної парадигми львівської та варшавської філософських шкіл. Підвалини цієї парадигми було закладено на межі XIX та XX століть у жвавих дискусіях поміж двома науковими школами – аксіологічною, започаткованою Станіславом Божовським, та аналітичною, постпозитивістською, започаткованою Казимиром Твардовським у Львові.

Флоріан Знанецький, автор тритомної «Історії естетики», намагаючись створити теорію цінностей із позицій філософії культури й гуманізму, привніс до польської філософської думки інтуїтивізм Анрі Бергсона та ідеї «естетичної реальності» Фрідріха Шилера. Дослідження Владислава Татаркевича у сфері естетики спиралися на глибокі знання теорії та історії мистецтва й були найважливішим доробком усього його життя. Естетичність він розумів як здатність предметів викликати почуття. Для розв'язання аксіологічних та естетичних проблем Роман Інгарден, талановитий учень і послідовник Едмунда Гусерля, використав феноменологічний апарат. Поміж двома світовими війнами польська *теорія естетичного виховання* як квінтесенція естетичної парадигми

активно розвивалась на межі філософії та педагогіки – в основному в роботах Стефана Шумана, Богдана Суходольського, Станіслава Оссовського, а пізніше – Ірени Войнар. Зауважимо, що науково-мистецька парадигма освіти, в яку естетична парадигма входить у знятому вигляді, з'являється у ХІХ столітті й на заміну.

Про роль Ірени Войнар у розвитку теорії естетичного виховання слід сказати окремо. Вона трактує це явище інтердисциплінарно, а також в інтеграційному зв'язку процесів навчання і виховання. Її інтерпретація охоплює два комплементарні та взаємозалежні освітянські процеси, що окреслені як *виховання задля мистецтва* (*wychowanie do sztuki*), а ширше – формування індивідуальної естетичної культури особистості, її ініціації в таїни мистецтва, а також як *виховання через мистецтво* (*wychowanie przez sztukę*), тобто поглиблення інтелектуальних, моральних і соціальних складових інтегральної людської особи, завдяки «зустрічам» із творами мистецтва, стимуляції експресії та креативності, включенню до аматорської художньої діяльності [3, 23].

У Радянській Україні теорія естетичного виховання традиційно розвивалась в контексті марксистсько-ленінської ідеології. Наприкінці ХХ століття в українську теорію естетичного виховання активно привносяться вітчизняні традиції кордоцентризму, закладені Г. Сковородою та П. Юркевичем, у центрі уваги опиняється категорія духовності (Г. Васянович, Л. Кондрацька, О. Олексюк, В. Онищенко).

Останнім часом у дослідженнях у сфері мистецької освіти використовуються нові, ефективні підходи, серед яких вирізнямо культурологічний, аксіологічний та системний. Нині освіта все частіше розуміється як спосіб буття людини в універсумі культури. У ХХ столітті розвиток культурології (від Мартіна Бубера до Михайла Бахтіна) визначається ідеєю діалогу культур. Основою цієї ідеї стала думка, що культура потребує адресата, співрозмовника і без нього згасає. Розвиток культури передбачає обмін цінностями, естафету часів. Бути в культурі означає спілкування з минулим та майбутнім. Між двома світовими війнами Сергій Гессен інспірує розвиток педагогіки культури в Польщі, визначаючи в руслі персоналізму завдання освіти щодо прилучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моралі, права, економіки задля перетворення людини природної на людину культурну [1].

Загальна криза освіти, яка на схилі XX століття охоплює різні країни, пов'язана з дефіцитом у ній культури, втратою аксіологічних орієнтирів, технократичним перевантаженням, трансляцією знань у відчуженій формі без залучення емоційної сфери особистості, перенасиченістю змісту знаннями при відсутності смислів. Усвідомлення цих негативних процесів зумовило повернення науковців до людиноцентричної парадигми, яка у вигляді різноманітних філософських течій (феноменології, філософської антропології, екзистенціалізму, герменевтики) поступово завойовувала думки людства. Друга половина минулого століття ознаменувалась активною переоцінкою освітянських парадигм у різних куточках планети. Концептуальне усвідомлення проблеми здійснювалося не тільки в межах педагогічної науки, але й у суміжних з нею психології, культурології, соціології тощо. Іван Зязюн вбачає вихід із цієї кризи в прийнятті продуктивного й перспективного, особистісно орієнтованого *культурологічного підходу* до модернізації освіти, глобальною метою якої стане людина культури, здатна з максимальною ефективністю реалізувати свої індивідуальні здібності, а також інтелектуальні і моральні можливості, людина, якій притаманна потреба і пристрасть до самореалізації [4, 34–35].

В епоху цивілізаційних змін культурологічний підхід стає одним із найважливіших досліджень у сфері мистецької педагогіки. Спираючись на пріоритет загальнолюдських характеристик, він відкриває шлях щодо розгляду мистецької освіти в історичній ретроспективі, в контексті розвитку культури дозволяє виявляти їх зв'язки з теперішнім і майбутнім, здійснюючи, таким чином, у дослідженні прогностичну функцію. Розгляд мистецької освіти, здійснений у контексті соціокультурних характеристик на широкому тлі культурного життя, дозволяє виявити й прослідкувати тенденції її розвитку.

Криза освіти спонукала до розробки нових фундаментальних педагогічних ідей. Відповіддю на запит сьогодення в об'єднаній Європі стає концепція полікультурної освіти, урівноважена різноманітністю дидактичних рішень, що історично склалися на цих теренах. Підвищується інтерес до традицій вітчизняної освіти як невичерпної скарбниці філософсько-педагогічних ідей, що потребують більш повного розкриття з урахуванням принципу єдності вітчизняної і світової культур. У цьому контексті нові концепції мистецької освіти виникають на базі чіткого усвідомлення генетичних зв'язків із попередніми концепціями.

Наприкінці ХХ століття з'являється нова перспектива бачення як музично-педагогічної освіти, так і музичного мистецтва взагалі. Думка про те, що західна класична музика уособлює музичний розвиток, а західна музична едукція – ідеальну й концентровану форму музичної освіти змінюється інтеркультурним (мультикультурним, полікультурним) підходом, який спирається на теорію діалогу культур. У сферу дослідницьких інтересів потрапляють різноманітні форми музичного навчання. Західна класична музика розуміється як один з багатьох різновидів музики, кожний з яких аналізується у власному контексті згідно з конкретною музичною традицією, а західна музична освіта визнається тільки одним з багатьох методів, завдяки яким людина пізнає музику. Серед пропагандистів мультикультурного підходу в західній музичній педагогіці можна вирізнити таких дослідників, як П. С. Кемпбел, Б. Раймер, М. Флойд, Т. Фольк а також групу авторів, зосереджених навколо престижної серії *Global Music Series*, що видається *Oxford University Press*. У Польщі, у свою чергу, назовемо таких дослідників інтеркультурної освіти, як А. Бялковський, А. Рогальська-Марасінська, та Я. Хаціньський.

Іншим важливим методологічним орієнтиром сучасних досліджень у сфері мистецької освіти стає *аксіологія*. З аксіологічних позицій культура є і процесом віднайдення та створення цінностей, і результатом у вигляді сукупності цінностей, отриманих раніше. Ідеали й цінності, трансформовані у цілі й завдання освіти, реалізуються у навчально-виховному процесі. Визначення ступені глибини цієї реалізації на окремих етапах розвитку мистецької освіти може здійснюватись засобами порівняльно-історичного дослідження, а у поєднанні з компаративістикою дозволить створити цілісну аксіологічну картину.

Слід згадати ідеї персоналізму, які спираються на культурологічні й аксіологічні засади і проголошують найбільшою цінністю особистість (персону). Серед концептуальних положень польських персоналістів Я. Тарновського та А. Шолтисека вирізнімо ідею протиставлення освіченості й професіоналізму. Людина освічена – це людина, у якій сформовані моральні, вольові й когнітивні якості, а в основі її активності лежить любов до всього світу; людина, якій притаманні не тільки такі «знаки» духу, як ясний розум, добра воля і щире серце, але й позитивний характер, яскрава особистість і людяність. Людина освічена як антипод людини-професіонала – це людина вільна духом, спрямована на

примноження духовної культури, здатна на вільну філософську рефлексію, оригінальну художню творчість і спроможна проводити наукові дослідження.

Висновки. Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти повинні спиратися на основні закони діалектики, принцип історизму та синергетичну парадигму, що дозволяє виявити передумови виникнення галузі, основну внутрішню суперечність як джерело її саморозвитку, здійснити діалектичну періодизацію та науково обґрунтований прогноз подальшого розвитку її складових, зокрема музично-педагогічної та хореографічно-педагогічної. Використання означених методологічних орієнтирів дозволило виокремити 5 етапів генези музично-педагогічної освіти в Україні – конфесійно-музичний, секуляризаційно-освітній, пошуково-організаційний, самоідентифікаційний та інтеграційний. Ключовим моментом перетворення МПО на компонент мистецької освіти стає поява педагогічних університетів і факультетів мистецтв, які поглинають музично-педагогічну освіту: зникають її організаційно-формальні ознаки як галузі, та вона переходить у нову якість.

Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти дозволяють здійснити обґрунтований прогноз її розвитку. Нині його провідними тенденціями стають інтеграційні, вплив яких можна віднайти в будь-яких новаціях: загальноєвропейська інтеграція зумовлює стандартизацію мистецької освіти, що базується на компетентнісному підході; інтеграція різних ступенів освіти в часових координатах породжує такі явища, як неперервна освіта й освіта дорослих; розвиток міжпредметних зв'язків між дисциплінами художньо-естетичного циклу спричиняє їх об'єднання в межах нової освітньої галузі – мистецької освіти; інтеграція музичних культур викликає до життя полікультурну музичну педагогіку, а інтернаціоналізація наукового простору призводить до активізації компаративних розвідок, розробки міжнародних освітніх і дослідницьких проектів. Саме ці тенденції будуть диктувати шляхи модернізації галузі в напрямі її гуманізації та посилення уваги до особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін, здатного до саморозвитку, спроможного відстоювати духовні цінності, пропагувати надбання світової та вітчизняної художньої культури, самостійно створювати авторські програми, вільно користуватися мультимедійними засобами, запроваджуючи в навчальний процес інноваційні технології, формуючи національну самосвідомість та інтеркультурну толерантність учнів, їх артистичну активність та експресивність.

На наш погляд, саме з урахуванням результатів методологічних пошуків у сфері мистецької освіти нині слід розпочинати обґрунтування найновішої її галузі – хореографічно-педагогічної освіти, про що й буде йтись у наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Hessen S. O sprzecznościach i jedności wychowania: Zagadnienia pedagogiki personalistycznej / S. Hessen. – W-wa : Żak, 1997. – 270 s.
2. LEA International Interdisciplinary approach [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php_url_id=6123&url_do=do_topik&url_Section.
3. Wojnar I. Wychowanie estetyczne – wychowanie człowieka // Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej / I. Wojnar ; pod red. A. Białkowskiego. – Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1997. – S. 15-25.
4. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особисті / І. А. Зязюн ; за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 14–36.
5. Кохановский В. П. Философия и методология науки : учебник для высших учебных заведений / В. П. Кохановский. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 576 с.
6. Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність : монографія / Г. Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 396 с.
7. Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні аспекти : монографія / за ред Н. В. Кочубей. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. – 177 с.
8. Философский энциклопедический словарь / Редкол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
9. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., переб. і доп. – Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

РЕЗЮМЕ

Г. Ю. Николаи. Методологические поиски в области художественного образования

В статье рассмотрены методологические ориентиры исследований проблемы развития художественного образования, среди которых: основные законы диалектики, принцип историзма и синергетическая парадигма, позволяет выявить предпосылки возникновения отрасли, основное внутреннее противоречие как источник ее саморазвития, осуществить диалектическое периодизацию и научно обоснованный прогноз. Выделены этапы генезиса музыкально-педагогического

образования в Украине; отражен процесс превращения ее в компонент художественного образования, в системе которой сейчас происходит дифференциация новой составляющей – хореографическо-педагогической, что требует своего методологического обоснования.

Ключевые слова: развитие художественного образования, научно-художественная парадигма, музыкально-педагогическое образование, хореографическое-педагогическое образование, методологические ориентиры, интеграционные тенденции.

SUMMARY

H. Nikolai. Methodological research in the sphere of arts education

The author dwells upon the methodological cornerstones of the research of the development of arts education, namely the basic dialectic laws, the principle of historicism and synergetic paradigm, which helps reveal the premises of the foundation of this sphere, the main inner contradiction, which serves as the source of its self-development, make dialectic periodization and scientifically grounded prognosis. The stages of genesis of musical pedagogical education in Ukraine are singled out, such as confessional and musical stage, stage of secularization of education, stage of search and organization, self-identification and integration stages. The author describes the process of transformation of musical pedagogical education into a component of arts education, when together with the establishment of pedagogical universities and arts departments that absorbed musical pedagogical education, its organizational and formal features of a branch disappear and it acquires new characteristics. The article traces the processes of integration and differentiation, due to which musical pedagogical education becomes a component of arts education, while within the latter differentiation of choreographic pedagogical education occurs.

Key words: development of arts education, scientific and arts paradigm, musical pedagogical education, choreographic pedagogical education, methodological guidelines, integration tendencies.

УДК 378.637.016:78(043.3)

О. В. Єременко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У публікації висвітлено теоретико-методологічні основи підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах. Розкрито сутність і проаналізовано теоретичні підходи до підготовки фахівців із музичного мистецтва. Підкреслюється, що підготовка магістрів музичного мистецтва ґрунтується на теоретичних ідеях щодо національної парадигми підготовки фахівців із музичного мистецтва, гуманістичної основи музичного навчання, аксіологічних підходів до навчання музикантів-педагогів, екзистенційно-емоційного напрямку мистецького навчання та його акмеологічної спрямованості, а також прогностичних орієнтирів фахової підготовки. Обґрунтовано провідні узагальнені позиції щодо визначеної ролі консолідаційного підходу як теоретичної основи означеної підготовки.

Ключові слова: *магістри музичного мистецтва, консолідаційний підхід, музично-фаховий, педагогічно-практичний, науково-дослідницький напрями підготовки.*

Постановка проблеми. Сучасні модернізаційні підходи у вітчизняній освіті, пов'язані з процесами глобалізації, розширенням і поглибленням міжнародних контактів, забезпечуються впровадженням гуманістичних пріоритетів, опорою на національні засади розвитку освіти, актуалізацією особистісно-соціальних підходів до навчання, дотриманням принципу культуровідповідності навчання, досягненням оптимального балансу між пізнавальною, оцінювальною, творчою сферами навчальної діяльності студентів.

Вирішальну роль у реалізації цих завдань відіграє процес удосконалення освіти у вищій школі з метою формування спеціалістів, які володіють глибокими фундаментальними й спеціальними знаннями та здатні до самостійно-творчої діяльності. Усе це зумовлює необхідність актуалізації цілого комплексу питань, які стосуються здійснення змістово-організаційних заходів і їх теоретико-концептуального супроводу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема професійної підготовки знайшла глибоке й систематизоване втілення в науковій літературі. А саме: методологічні засади освіти як культуротворчого процесу відображені в наукових концепціях В. Андрущенка, Г. Балла, О. Глузмана, О. Олексюк, О. Шевнюк та ін.; положення педагогічної науки щодо проблеми педагогічного професіоналізму розроблені в наукових працях В. Бондаря, Н. Гузій, І. Зязюна, А. Капської, О. Мороза, С. Сисоєвої та ін. Провідні аспекти підготовки педагогів мистецького профілю закладені дослідженнями Е. Абдулліна, Б. Целковнікова, Г. Падалки, Б. Орлова, О. Рудницької, О. Щолокової та ін.

Однак, у пошуках адекватних вимогам часу технологій навчання педагогіка ще має резерви щодо з'ясування теоретико-методологічних основ підготовки фахівців магістерського рівня.

Мета статті – розкрити пріоритетні концептуальні положення, на яких ґрунтується процес підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах.

Виклад основного матеріалу. Слід підкреслити, що сучасні теоретико-методологічні підходи до підготовки фахівців у галузі мистецької педагогіки впливають на вибір педагогічних стратегій і методів навчання. З огляду на те, що методологічні засади в системі освіти розуміються як найзагальніші концептуальні положення, дія яких поширюється на всю педагогічну діяльність [2, 42], ми визначаємо методологічні засади означеної підготовки як систему узагальнених теоретичних знань, що виконують роль провідних концептуальних позицій, на яких ґрунтується процес підготовки магістрів музичного мистецтва. Обґрунтування методологічного плюралізму уможливлює визначення провідних методологічних засад у теорії та практиці підготовки фахівців музично-педагогічного профілю, а саме: національна парадигма підготовки фахівців із мистецтва; гуманістична основа музичного навчання; аксіологічні підходи до навчання музикантів-педагогів; екзистенційно-емоційний напрям мистецького навчання та його акмеологічна спрямованість, а також прогностичні орієнтири підготовки фахівців.

Національна парадигма підготовки фахівців із мистецтва як діалектики особливого й загального в культурі забезпечує соціалізацію майбутніх фахівців, засвоєння ними національної та загальнолюдської культури й передбачає розвиток їх ціннісних орієнтацій у напрямі

опанування національної культури, а також застосування в навчальному процесі на рівні художнього пізнання, поряд із творами світового мистецтва, національної музики. Як підкреслює Г. М. Падалка, в умовах оновлення змісту вищої мистецької освіти розвиток ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціокультурної сфери неможливий поза глибоким усвідомленням національних витоків художньої культури [2, 16].

Аналіз наукової літератури доводить, що національні орієнтири в навчальному процесі є важливою умовою соціалізації майбутніх фахівців, засвоєння ними національної та загальнолюдської культури й передбачають формування аксіологічного досвіду вихованців у національному контексті, що уможливорює формування їх художнього досвіду в такій площині, координатами якої виступають художні цінності [4, 66–67].

З'ясування цього завдання передбачає залучення магістрів до усвідомленого цілеспрямованого охоплення зразків національної культури з точки зору їх ціннісного ставлення до художніх явищ. Крім того, досягнення магістрантами «жанрово-стильового й емоційно-тонального розмаїття» [2, 67] забезпечує цілісний педагогічний підхід до опанування національного в мистецтві; упровадження в навчальний процес національних зразків мистецтва в єдності з високохудожніми творами світового мистецтва, що забезпечується реалізацією національно-стильового підходу в навчальний процес із мистецьких дисциплін у магістратурі. Із цих позицій науковці стверджують, що широке охоплення національної музики й систематизація музичного матеріалу за історико-стильовими ознаками, спонукання сучасників освітнього процесу до емпатійно-емоційного переживання української музики, втілення порівняльних підходів до усвідомлення національно-стильових ознак музичних творів, упровадження елементів композиторської творчості на національній основі в процес навчання магістрів мистецтва визначають основні орієнтири забезпечення національно-стильових засад пізнання української музики.

Отже, розвиток національної культури тлумачиться нами як процес урівноваження, взаємозв'язку загальнолюдських і національних цінностей, традицій, надбань. Крім того, національна культура магістрів мистецтва передбачає досягнення всесвітньої мистецької спадщини на основі художнього пізнання національних витоків мистецьких образів. Це означає, що «універсально-загальнолюдське містить у собі індивідуально-національне» [2, 66].

Вивчення й аналіз педагогічних надбань теоретиків і практиків освіти уможлиблює розуміння нами *гуманістичної основи музичного навчання* в контексті формування ціннісного ставлення магістрантів до мистецтва, до педагогічної та науково-дослідницької діяльності, їх здатності до глибокого переживання людських цінностей, утілення в художніх образах і адекватної оцінки мистецьких здобутків у інтерпретації музики, наслідків викладацької діяльності й результатів науково-дослідницьких пошуків.

Висвітлення в літературі сутнісних рис гуманістичного підходу (І. Бех, Є. Бандаревська, І. Зязюн, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Сластьонін, Є. Шиянов, В. Шульгіна та ін.) уможлиблює нашу спробу виявити й дослідити особливості залучення студентів магістратури музично-педагогічного профілю до опанування гуманістичних орієнтирів у процесі навчання.

У галузі мистецької освіти, за твердженням Г. Падалки, принцип гуманізації є стрижневим, оскільки сфера мистецького навчання має передбачати реалізацію виховного потенціалу мистецтва. На думку науковця, гуманізація мистецької освіти безпосередньо торкається питань забезпечення художнього розвитку вихованців на матеріалі мистецьких творів, у яких людське життя трактується як найвища цінність. Гуманістичний принцип мистецької освіти реалізується в процесі формування особистості, здатної адекватно сприймати загальнолюдські цінності [2, 3–6]. Науковець наголошує на необхідності розвитку духовної культури викладача мистецьких дисциплін як «особистісно-професійного утворення, сутністю якого виступає здатність до усвідомлення й творення мистецтва з позицій гуманізму, а також розповсюдження, поширення цього підходу в учнівському середовищі» [2, 6].

О. Ростовський розглядає гуманізацію освіти як провідний критерій успішності навчального процесу у вузі. Як не можна гуманізувати школу, не залучаючи дітей до мистецтва на рівні з предметами, що розвивають їх раціональну сферу, так і не можна гуманізувати музично-педагогічну освіту не розвиваючи у студентів художньо-образне бачення світу, досвід емоційно-ціннісного ставлення до творів мистецтва [3, 9].

Вивчення й аналіз педагогічних надбань теоретиків і практиків освіти уможлиблює розуміння нами гуманістичної спрямованості підготовки студентів магістерського рівня як актуалізації теоретичного й

методичного досвіду в контексті особистісно спрямованого навчання, що забезпечується реалізацією оцінного ставлення вихованців до музичних явищ із позицій духовних цінностей, удосконаленням індивідуалізованих форм навчання, підготовкою учасників навчально-виховного процесу до діалогічної взаємодії.

Аксіологічні підходи до навчання музикантів-педагогів розглядаються в контексті формування їх духовної культури, що передбачає розширення мистецької обізнаності магістрів, їх здатність до глибокого переживання духовних цінностей, утілених у художніх образах, спроможність до самостійної оцінки життєвих і мистецьких цінностей, здатність до духовної самореалізації в мистецько-педагогічній діяльності.

Аналіз наукової літератури дає уявлення про сучасний стан розробленості проблеми як у цілому, так і в окремих її аспектах. Висвітлення питань змісту й типології цінностей, значення їх як чинників функціонування суспільства з точки зору філософів (А. Здравомислов, М. Каган, Б. Чагін) уможливорює з'ясування факторів, які впливають на формування аксіологічних установок. Варіативність застосування аксіологічних тенденцій у педагогіці забезпечується багатоаспектністю та різноспрямованістю підходів до розуміння й класифікації цінностей. Так, духовні цінності досліджуються в концепціях І. Беха, В. Дряпкі, провідні аспекти педагогічного професіоналізму крізь призму формування його ціннісних основ розроблено в наукових працях Є. Бондаревської, В. Сластьоніна, Є. Шиянова. Проаналізовані результати наукових пошуків із питань музикознавства, психології художньої творчості (Б. Асаф'єв, О. Костюк, В. Медушевський, Є. Назайкінський) покладено в основу обґрунтування концепції впливу різних видів і жанрів музичного мистецтва на формування ціннісних орієнтацій особистості в художній сфері. Дослідження змісту й основних компонентів ціннісних орієнтацій юнацтва в художній сфері (О. Олексюк, Г. Падалка, Р. Шульга) сприяють забезпеченню необхідної спрямованості навчального процесу в галузі музично-педагогічної освіти.

Одним із провідних методологічних орієнтирів виступає *екзистенційно-емоційна спрямованість мистецького навчання* в магістратурі. Екзистенційно-антропологічні позиції світогляду, що увібрали в себе найважливіші риси української ментальності (кордоцентризм, свобода, індивіда, антеїзм, екзистенціалізм, прагнення до самопізнання і самореалізації) стали підґрунтям у розробці провідних орієнтирів

мистецького навчання з точки зору екзистенції. Аналіз наукових джерел уможливорює розуміння нами екзистенції як життєвого досвіду, що наповнюється емоціями, які активізують внутрішній світ людини в напрямі поєднання прагнення до самопізнання, саморозуміння з особистісними якостями; з емоційністю.

Дослідження екзистенційно-емоційних процесів у музичній педагогіці базується на сучасних психологічних теоріях емоцій, у яких розглядається єдність «афекту й інтелекту», пізнавальних емоційних способів освоєння дійсності. Теорія емоцій як особливої цінності (Б. Додонов) визнає за емоціями функцію оцінювання зовнішнього та внутрішнього світу. На основі концепції спрямованості особистості на переживання певних емоцій як цінності (Б. Додонов) у нашому дослідженні однією з провідних теоретичних положень виступає думка щодо емоційної насиченості навчально-виховного процесу в магістратурі музично-педагогічного профілю, що виявляється в орієнтації майбутнього фахівця на певні переживання, які надають додаткової цінності мистецьким явищам і музично-педагогічній діяльності, що їх викликають.

Вищезазначене пов'язане з окресленням можливостей герменевтичного підходу в мистецькій педагогіці, «який передбачає емоційно-ціннісне тлумачення мистецтва з урахуванням соціально-культурних традицій, а також особистісного художньо-творчого досвіду суб'єкта» [2, 263]. Герменевтичний підхід у процесі навчання магістрів мистецтва забезпечує активізацію самостійного оцінного ставлення вихованців до мистецьких образів, залучення їх до уявного діалогу з автором твору, до виявлення особистісного смислу спілкування з мистецтвом.

Отже, екзистенційно-емоційний напрям мистецького навчання передбачає забезпечення емоційної насиченості навчального процесу в магістратурі музично-педагогічного профілю й виявляється в орієнтації майбутнього фахівця на необхідність активного переживання мистецьких явищ у музично-педагогічній діяльності. Доведено, що педагогічна детермінація художньо-навчального процесу має неодмінно враховувати як усвідомлювальні, так і неусвідомлювальні мистецькі дії учасників навчання.

Суттєвим аспектом теоретичних засад підготовки магістрів музичного мистецтва в контексті модернізації освіти є дослідження її *акмеологічних перспектив*. Реалізація акмеологічного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів, за твердженням А. Козир, здійснюється засобами

застосування акмеологічних освітніх технологій, адже вони сприяють активізації внутрішнього потенціалу студентів (мотиваційно-цільової сфери їх особистості; здібностей, вольових якостей, самосвідомості) як умови сходження особистості до свого акмерівня. Специфіка акмеології, відносно інших наук про людину, полягає в тому, що вона досліджує весь життєвий і професійний шлях особистості. Акмеологія вивчає проблеми вдосконалення, корекції професійної діяльності й виходить з того, що вершин професіоналізму та майстерності людина досягає сама, коли професійна діяльність особистості відіграє провідне місце в її долі [1, 118].

Отже, узагальнення наукового доробку дає підстави стверджувати, що акмеологічна спрямованість навчання передбачає орієнтацію навчально-пізнавальної, оцінювально-інтерпретаційної та творчо-продуктивної діяльності магістрантів на досягнення досконалості в музичному виконавстві й педагогічній праці, а також результативності в науково-дослідницькій роботі. Акмеологічне спрямування підготовки магістрів тлумачиться нами як процес формування не лише їх здатності до оптимального застосування основних принципів і технологій у майбутній діяльності, а й глибокого усвідомлення загальнокультурного досвіду людства на особистісному рівні в умовах розвитку мотивації, що орієнтує магістрантів на самовдосконалення. Визначення акмеологічних підходів тісно пов'язане з обґрунтуванням *прогностичних тенденцій* магістерської підготовки.

Прогностичні орієнтири підготовки фахівців у сфері музичної педагогіки застосовуються нами відповідно до нових вимог розвитку освіти в напрямі активізації особистісно-соціального підходу, сутність якого полягає в забезпеченні професійної самореалізації окремої особистості як члена громадянського суспільства України.

На вищезазначених теоретичних ідеях ґрунтується положення щодо провідної ролі консолідаційного підходу в системі підготовки магістрів музично-педагогічного профілю. Із цих позицій, центральною ланкою забезпечення ефективності підготовки магістрів музичного мистецтва виступає впровадження консолідаційного підходу, що забезпечує взаємодію музично-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів навчання за умови збереження змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю та тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості й співіснування.

Підкреслимо, що стратегію розбудови теоретичних засад підготовки фахівців із музичного мистецтва в магістратурі педагогічних університетів характеризує трактовка цілого, що складається із рівнозначущих, функціонально детермінованих елементів. Консолідована взаємодія, принципів якої ми дотримуємося, визначає в нашому випадку не підпорядковане поєднання компонентів підготовки, а паритетний (не конгломеративний) аспект функціонально зумовленого їх буття. Системність при такому підході визначається не порядковою залежністю компонентів, а тлумаченням їх як функціонально цілісної єдності.

У традиційних поглядах щодо забезпечення магістерської підготовки відбивається пріоритетне, системоутворююче значення науково-дослідницького напрямку. Утім, зауважимо, що такий підхід руйнує мистецькі підвалини підготовки фахівців вищого освітньо-кваліфікаційного рівня в системі музично-педагогічної освіти. Безперечно, якби йшлося про підготовку магістрів у галузі науки або про підготовку викладачів наукових дисциплін (фізики, математики, біології тощо) надання науково-дослідницькому напрямку підготовки домінантного значення було б цілком виправдано. Проте, коли ж ідеться про підготовку фахівців *мистецтва*, вважаємо за доцільне підкреслити, що фахова музична підготовка не може інтерпретуватися як нижча за рангом, підпорядкована науково-дослідницьким пріоритетам навчального процесу. Так, важко уявити собі магістранта, фахівця вищого рівня в галузі музичного мистецтва, який не був би спроможний виконати твір, або міг би гірше продемонструвати музику у власному виконанні, ніж дати науково-методичне описання виконавських підходів, чи був би кращим дослідником, ніж виконавцем, краще «писав», ніж «грав» або «співав» тощо.

До того ж, педагогічний напрям у контексті цілісного процесу підготовки фахівців із музичного мистецтва в магістратурі, за нашим переконанням, також не має права поступатися місцем ні виконавському, ні дослідницькому, оскільки в майбутній педагогічній діяльності фахівців вищого освітньо-кваліфікаційного рівня (а саме, до такої діяльності готують магістрантів у педагогічних університетах), викладацька майстерність є не менш значущою, ніж інші напрями підготовки. Вищезазначене дає можливість підкреслити, що консолідаційний підхід «цементує», забезпечує цілісність системи підготовки магістрів музично-педагогічного профілю на основі функціональної вираженості кожного з визначених напрямів – дослідницького, педагогічного, музичного.

Висновки. Узагальнюючи вищерозглянуті позиції, доцільно сформулювати висновок щодо своєчасності та необхідності розробки обраної проблеми. У статті висвітлено теоретичне підґрунтя підготовки фахівців із музичного мистецтва та її концептуальні засади. Матеріал, викладений у статті засвідчує необхідність подальшого розроблення означеної проблеми у напрямках визначення шляхів забезпечення конкурентноспроможності фахівців магістерського рівня в процесі професійної підготовки; специфіки формування музично-виконавської культури магістрів; методики формування педагогічної майстерності магістрів музичного мистецтва; теоретико-методичних засад розвитку дослідницьких умінь у магістрів музичного мистецтва тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А. В. Козир. – К. : Вид-тво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
3. Філософія : підручник для вищої школи / за ред. В. Г. Кременя, М. І. Горлача. – Х. : Прапор, 2004. – 736 с.
4. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень : навч. посібник для вищих педагогічних закладів освіти / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко. – К. : РННЦ «ДІНІТ», 2000. – 259 с.

РЕЗЮМЕ

О. В. Еременко. Концептуальные аспекты подготовки магистров музыкального искусства

В публикации освещены теоретико-методологические основы подготовки магистров музыкального искусства в педагогических университетах. Раскрыта сущность и проанализированы теоретические подходы к подготовке специалистов по музыкальному искусству. Подчеркивается, что подготовка магистров музыкального искусства основывается на теоретических идеях по национальной парадигме подготовки специалистов по музыкальному искусству, гуманистической основы музыкального обучения, аксиологических подходов к обучению музыкантов педагогов, экзистенциально-эмоционального направления художественного обучения и его акмеологической направленности, а также

прогностических ориентиров профессиональной подготовки. Обоснованы ведущие обобщенные позиции по определенной роли консолидационного подхода как теоретической основы обозначенной подготовки.

Ключевые слова: *магистры музыкального искусства, консолидационный подход, музыкально-профессиональный, педагогически-практический, научно-исследовательский направления подготовки.*

SUMMARY

O. Yeremenko. Conceptual aspects of professional training of Music Masters

The theoretical and methodological foundations of music masters teaching universities are highlighted in the article. The essence and theoretical approaches to music training are analyzed. The author underlines that training of music masters based on theoretical ideas about the national paradigm of music training, humanistic foundations of music education, axiological approaches to teaching musicians, teachers, existential-emotional learning and artistic direction of its acmeological orientation and also prognostic guidance of professional training.

National training paradigm of art provides socialization of future professionals assimilation of national and universal culture includes the development of their value orientations toward mastery of the national culture and application artistic knowledge in the classroom, along with the works of world art, national music. The development of national culture is interpreted as a process of equilibration, the relationship of human and national values, traditions and values.

The humanistic basis for music education forms valuable attitude to art, teaching and research activities, their ability to experience deep human values, implementation artistic images and adequate assessment of artistic achievement in music interpretation, the effects of teaching and research outcomes research. Axiological approaches to teaching musicians are considered in the context of their spiritual culture.

Existential and emotional art direction learning involves providing emotional intensity of the educational process in the magistrates of musical and pedagogical orientation. In the future we need active professional experience of artistic phenomena in musical and educational activities.

Acmeological orientation training involves orientation of teaching and learning, evaluative, interpretative and creative-productive activity undergraduates to achieve excellence in musical performance and educational work and effectiveness in scientific research. Forward orientation training in musical pedagogy used by us in accordance with the new requirements of education towards personal and social revitalization approach, the essence of which is to provide professional self-realization of the individual as a member of civil society in Ukraine.

Generalized leading positions on certain roles consolidation approach as a theoretical framework definite training are provided in the article.

Key words: *music masters, consolidation approach, musical and professional, pedagogical and practical, scientific and research areas of training.*

УДК 374+377+378]:7.071.5«20»

Maria Kaczmarkiewicz

Uniwersytet Jana Kochanowskiego
Instytut Edukacji Muzycznej Kielce
(Polska)

Марія Качмаркевич

Університет Яна Кохановського
Інститут музичної освіти Кільце
(Польща)

**EDUKACJA ARTYSTYCZNA A WYCHOWANIE –
PROBLEMY XXI WIEKU
ХУДОЖНЯ ОСВІТА Й ВИХОВАННЯ –
ПРОБЛЕМИ XXI СТОЛІТТЯ**

Стаття присвячена проблемам, які належать до історії та традицій виховання мистецтвом, до прогнозування змін, які несе із собою сучасність. Аналізуються внутрішні й зовнішні чинники, що впливають на канон художньої освіти. Саме ця проблематика практично в усіх країнах стає головним джерелом дискусій, пов'язаних з упровадженням нових форм і методів навчання, а також суперечок про необхідність підвищення уваги до виховання засобами мистецтва у зв'язку зі зростаючою агресивністю в молодіжному середовищі.

Питання, які розглядаються в статті, привертають увагу до ролі мистецтва у вихованні молодого покоління, до галузі застосування й можливості реалізації нових освітніх програм, що особливо стосуються музики, на сучасне бачення музичного навчання в умовах різноманітності його форм і наявності численних авторських програм, до збільшення питомої ваги мистецтва в навчанні дітей і молоді з особливими потребами – як розумовими, так і фізичними. На наш погляд, запропоновані в статті ідеї можуть стимулювати розширення тематики освітніх програми створення нових моделей навчання.

Ключові слова: *традиції, виховання мистецтвом, зовнішні та внутрішні фактори, бачення майбутнього, форми й методи навчання, навчальні програми.*

Wprowadzenie. Prezentowana problematyka – edukacja przez sztukę a wychowanie – dotyczy dwóch odrębnych dziedzin mających na celu rozwijanie i kształtowanie młodego pokolenia w odniesieniu do wartości emocjonalnych, humanistycznych, twórczych i poznawczych. Nic tak nie wpływa na rozwój dziecka, jak jego ustawiczne obcowanie ze sztuką, poznawanie nowych treści, nowych wartości sztuki mających wpływ na właściwe kształtowanie charakteru oraz na przyswajanie odpowiedniego do wieku kwantum wiedzy. Jaka jest rola edukacji artystycznej przez sztukę i do czego powinna dążyć?

Przypatrzmy się zatem czasom przeszłym i tym nie tak nam odległym. Muzyka, od niemal średniowiecza, była głównym dobrem naszej kultury, naszego dziedzictwa, naszego wychowania i wykształcenia. To ona, poprzez swoje wartości pisane i niepisane, wykonywane i kształtowane w postaci traktatów teoretycznych, przyczyniała się do wprowadzania przedmiotów muzycznych w szkołach, do rozwoju burs muzycznych, zespołów wokalnych i instrumentalnych czy różnych form przekazu. Rola jaką przypisywano estetyce muzycznej stworzonej przez św. Augustyna i św. Ambrożego, dwóch najwcześniejszych myślicieli, miała wielkie znaczenie w odniesieniu do muzyki religijnej nie tylko czasów starożytnych i średniowiecznych – Platon, Arystoteles, ale także wieków następnych. Zasadnicze zmiany nastąpiły w minionych stuleciach, to jest od czasów wybitnych pedagogów – Jana Amosa Komeńskiego, Jeana-Jacquesa Rousseau czy Johanna Heinricha Pestalozziego, których założenia nowej, twórczej pedagogiki miały wpływ na rozwój nowych programów czy samych form nauczania i wychowania. Rozwój myśli pedagogicznej i psychologicznej, tej ukierunkowanej na rozwój dziecka, miał duże znaczenie szczególnie od XIX wieku. Muzyka, jej założenia estetyczne, poznawcze, twórcze, w krajach szczególnie europejskich, stała się przedmiotem szkolnym kształtowanym na bazie rodzących się nowych systemów kształcenia, takich twórców jak: Emil Jacques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltán Kodály. W polskiej koncepcji edukacji muzycznej i wychowania główne założenia odnosiły się do wszechstronnego rozwoju muzycznego dzieci i młodzieży. Założenia jakimi się kierowano skupione były wokół wprowadzania nowych treści nauczania, nowych podręczników czy pomocy naukowych.

Tradycja a wychowanie przez sztukę. Zagadnienia odnoszące się do tradycji i wychowania przez sztukę posiadają swój głęboki wymiar. W założeniach polskich koncepcji edukacji artystycznej dominuje wszechstronny rozwój muzyczny i plastyczny dziecka.

Należy zatem odnieść się do samego terminu – «wychowanie przez sztukę» i do jego założeń. Znaczenie jakie zaczęto przypisywać nauczaniu, jego treściom, programom czy też roli w ogólnym wychowaniu dzieci i młodzieży, sięga minionych wieków. W tym zakresie poczyniono wiele aby każdemu człowiekowi od przedszkola po wiek dojrzały przybliżyć sztukę, zwrócić uwagę na odpowiednią literaturę muzyczną, na sztukę plastyczną, na właściwe opracowania podstaw kształcenia poprzez wydawanie podręczników i opracowań metodycznych, śpiewników czy odpowiednich materiałów dydaktycznych. Przypisywanie zasadniczej roli procesowi rozwoju tej dyscypliny pedagogicznej kształtowało na przełomie XIX i XX wieku dążenie do uaktywnienia wielu myśli pedagogicznych, psychologicznych, twórczych, edytorskich i autorskich, które, w kontekście formowania autorskich programów i założeń, przyczyniały się do wprowadzania ustawicznych zmian i wypracowywania własnych koncepcji kształcenia. Sam termin «wychowanie przez sztukę» znalazł odbicie przede wszystkim w dziele Herberta Reada *Education through Art* wydanym w Londynie 1943 roku. Można stwierdzić, iż zainteresowania autora, liczne publikacje z dziedziny estetyki i sztuki miały wpływ na kształtowanie nowych założeń i poszukiwań sensu edukacji młodego pokolenia. Jak stwierdza Michał Wójtowski jego wizje i założenia *jeszcze za życia autora zyskały w rzeczywistości dość solidne zakorzenienie, choćby w postaci Międzynarodowego Stowarzyszenia Edukacji przez Sztukę [InSEA] (...).*

Czy możemy tu mówić o dominującym znaczeniu sztuki w wychowaniu? Wiele jest teorii, wiele różnych założeń w tej dziedzinie. Jednak to co niesie nam obecna rzeczywistość, forma zachowania, postępowania, szczególnie młodych ludzi, wskazuje na wiele problemów z tym związanych. Także sama osobowość, brak odniesienia do ideałów, do estetycznego i kulturalnego zachowania, do poszanowania godności człowieka i samej historii ukazuje zasadniczy problem w tym zakresie. Słusznie stwierdza Michał Wójtowski: *Nasze położenie przypomina pod wieloma względami sytuację zaistniałą w wielu krajach europejskich przed dwudziestu – dwudziestu pięciu laty. Wtedy właśnie w Anglii, Holandii, Finlandii i krajach skandynawskich działalność wychodząca z założeń wychowania przez sztukę stała się odpowiedzią na niebezpieczeństwa związane z nagłą degradacją społeczną dużych grup ludzkości.*

W zakresie wychowania muzycznego celem było i jest poznanie podstawowych treści muzycznych, repertuaru muzycznego, piosenek, folkloru muzycznego, nut, podstaw teoretycznych i wykonawczych. Drugim założeniem

było zwrócenie uwagi na kształtowanie wrażliwości i rozwijanie percepcji muzycznej, na estetyczne uwrażliwienie na wykonawstwo czy formę utworu.

W początkowych latach XXI wieku stało się to wyzwaniem rzuconym nam wszystkim, a szczególnie koncepcjom edukacyjnym, programom nauczania oraz samemu przygotowaniu nauczycieli. Czy muzyka, jako jedna z dziedzin sztuki, do której postaram się odnieść, może mieć wpływ na te przemiany? Zapewne, tak.

Zainteresowania dzieci i młodzieży tą dziedziną sztuki często wykraczają poza możliwości programowe, poza stosowane standardy kształcenia i formę prowadzenia zajęć. Dominująca rola jaką pełniła i pełni muzyka w edukacji i życiu muzycznym, sprawia, że warto zastanowić się nad jej znaczeniem w życiu każdego człowieka. Zasadniczym zagadnieniem jest fakt czy społeczność będzie mogła identyfikować się i kształtować naszą kulturę, czy będzie mogła ją krzewić. To dziedzictwo jakie przekazała nam historia i następujący po sobie kontynuatorzy myśli powodować będzie przetrwanie kultury i dorobku życia muzycznego oraz europejskich tradycji.

Jak stwierdza Nikolaus Harnoncourt wymaga to dwóch kierunków działania: «Po pierwsze: muzycy powinni być kształceni według nowych metod.(...) W naszych szkołach muzycznych nie uczy się muzyki jako języka, ale jako techniki wykonawstwa; szkielet technokratyczny bez życia.

Po drugie: powszechne wychowanie muzyczne powinno zostać przemyślane na nowo i odzyskać należne mu miejsce. Dzięki temu wielkie dzieła przeszłości ukażą się nam w nowym świetle, dostrzeżemy ich różnorodność, która nas porusza i przeobraża. (...) Wszyscy potrzebujemy muzyki – bez niej nie możemy żyć».

Czym zatem powinno być wychowanie przez muzykę w obecnych czasach? Nie jest łatwo odpowiedzieć na to pytanie. Każdy, zarówno wykonawca, nauczyciel, odbiorca bez względu na swój wiek, ma własną wizję, własne spojrzenie na problem, inne odczucia i inny zakres możliwości percepcyjnych. Dziś cenimy zupełnie inne wartości, inny jest zasięg odbioru, inny przekaz i inne upodobania. Ale czy wobec niektórych form zachowań, agresji możemy przejść obojętnie – nie. Należy spojrzeć nieco inaczej na sam proces kształcenia, na podstawowe elementy i formy nauczania aby, poprzez ten skromny, a zarazem bogaty w swe treści świat dźwięków, przybliżyć to co niesie w sobie pewną wartość, tworzy kanon dobrego wychowania i promuje założenia nowego stylu i epoki.

Edukacja muzyczna, podobnie jak inne sztuki, niesie z sobą olbrzymi potencjał, który należy odpowiednio wykorzystać i wdrażać. Jaką drogą dążyć do tego, co wniesć nowego aby stawało się to realne? Wiele założeń i modeli może być tu skutecznych. Dość popularną formą jest tworzenie własnych automodeli wychowania i kształcenia uwzględniających zarówno te, które są makromodelami przyjmowanymi przez dane kraje, środowiska, jak i te które tworzą mikromodele – wewnętrzne, bliskie danemu regionowi czy nauczycielowi. Generowanie własnych mechanizmów działania często odzwierciedla nowatorstwo, inne spojrzenie na dotychczasowe osiągnięcia, na kulturę, czy na obowiązujące założenia programowe. Z pewnością rozwój wielu dziedzin, w tym programów muzycznych, dostępu do literatury muzycznej, wykonawstwa narzuca odpowiedni profil działania. Sama semiotyka muzyczna nie będzie wpływała na zróżnicowanie tych mechanizmów. Tu jest potrzebne głębsze spojrzenie na całość wychowania i kształcenia, na korelacje przedmiotową i odniesienie, poprzez uwarunkowania kulturowe, do współczesności.

Od czego należałoby zacząć, jaką drogę wybrać.

Zewnętrzne i wewnętrzne czynniki działania. W kontekście zmian następujących bardzo szybko w każdej cywilizacji kulturowej dwa czynniki odgrywają istotną rolę w dochodzeniu do doskonałości: czynnik zewnętrzny – kulturowy i czynnik wewnętrzny – programowy. Przecistawianie występowania tych mających różne możliwości czynników, z punktu widzenia wychowania, odgrywa doniosłą rolę w całym procesie kształcenia. Z jednej strony założenia te powinny uwzględniać wartości i zdobycze minionych wieków, podstawowe tło historyczne i proces rozwoju wydarzeń i faktów, a z drugiej otwierać drogę na własną interpretację, na inne pojmowanie zjawisk recepcyjnych, na inne możliwości wykonawcze i interpretacyjne. Te czynniki zewnętrzne, często niezależne od tradycji, tworzą kanon nowego wyrazu i nowego spojrzenia na aktualne rozumienie sztuki.

Znaczącą rolę wnoszą też czynniki wewnętrzne, czyli to co ma w sobie odniesienie do wieku dziecka, konstrukcji podstaw programowych, samych podręczników i materiałów dydaktycznych dla nauczyciela i ucznia, samego procesu nauczania i prowadzenia zajęć. I temu czynnikowi, a zarazem modelowi programowemu należałoby poświęcić nieco uwagi.

Edukacja muzyczna jako proces kształcenia i wychowania już od najmłodszych lat jest budowana w oparciu o założenia programowe i odpowiednio dobrane do wieku treści merytoryczne. Należałoby te współczynniki odnieść do

poszczególnych etapów postępowania dydaktycznego, które mają decydujący wpływ na właściwy rozwój dziecka.

Tu na uwagę zasługują poszczególne szczeble rozwoju edukacyjnego dziecka, jak: edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna obejmująca klasy I–III, edukacja szkolna – klasy IV–VI, edukacja gimnazjalna, edukacja licealna, edukacja w szkołach specjalnych.

Ramy muzycznego postępowania na tych poszczególnych etapach, to nic innego jak zwrócenie uwagi na odpowiedni dobór treści czy też metod kształcenia. Granice tych ram powinny charakteryzować się sprecyzowaniem w wieku przedszkolnych i wczesnoszkolnym z jednej strony nauczania i wychowania w formie zabawy – śpiewania, poznawania tekstów łatwych piosenek, grania na instrumentach o określonej i nieokreślonej wysokości dźwięków, ruchu przy muzyce, a z drugiej odniesieniem do innych form, jak plastyczna wizja muzyki, korelacja z tekstem literackim, poznanie wartości poprzez uczestnictwo w spektaklach teatralnych, oglądanie filmów, prezentowanie instrumentów, uczestnictwo w audycjach muzycznych czy koncertach. Te przyczynki, szczególnie w wieku kiedy kształtują się postawy estetycznego zachowania, elementy poznawcze, twórcze czy też odtwórcze, powinny, szczególnie w programach autorskich, znaleźć swoje odzwierciedlenie.

W wieku szkolnym kwestia priorytetów w odniesieniu do edukacji muzycznej to cel kształcący i poznawczy. Tu, w sposób wyraźny, powinny wyodrębnić się dwie zasady: zewnętrzny i wewnętrzny punkt odniesienia do dzieła muzycznego, do epoki, stylu, formy, do tła historycznego czy korelacji przedmiotowej. Wewnętrzna strona, to percepcja i recepcja muzyki, jej tworzenie, wykonywanie, poznawanie twórczości różnych kompozytorów i forma samodzielnej wypowiedzi. Wiele współczynników powinno temu towarzyszyć, w tym kształtowanie wartości dzieła, wskazywanie i ukazywanie doboru właściwej literatury, właściwego wykonania czy nawet form zachowania, w tym także podczas imprez masowych czy koncertów filharmonicznych. Ważna rola przypada również tworzeniu zespołów szkolnych, aktywnemu uczestnictwu w występach, wspieranie własnej działalności młodzieży w trakcie samodzielnego tworzenia zespołów czy organizowania audycji muzycznych.

Niezmiernie ważnym elementem jest prowadzenie zajęć muzycznych w grupach dzieci z upośledzeniem umysłowym czy niedorozwojem fizycznym. Samo odizolowanie od świata bytu normalnego jest dla tych osób formą terapii, odniesieniem do poznania, możliwością kształtowania ich osobowości, tworzenia

procedur wychowawczych, a także uaktywniania ich wykonawstwa. Elementy muzyczne, w tym przede wszystkim gra na instrumentach, słuchanie muzyki i jej percepcowanie, śpiewanie znanych i mniej znanych piosenek, melodii ludowych ma pozytywny wpływ na formy właściwego rozwoju i zachowania.

Ta forma kształcenia muzycznego a zarazem muzykoterapii, w wielu polskich szkołach specjalnych, postrzegana jest jako bezpośrednie oddziaływanie edukacyjne i wychowawcze. Zasadnicze znaczenie w tym procesie mają pracownie muzyczne i ich wyposażenie w instrumenty oraz odpowiednio dostosowane scenariusze zajęć. Najczęściej najliczniejszą grupą instrumentów są instrumenty perkusyjne, które można wykorzystać do zajęć kształcących, jak i terapeutycznych. Są to między innymi: conga, bongosy, bębny różnej wielkości, zestawy perkusyjne, pudełka akustyczne, tamburyna, dzwonki, talerze, trójkąty, kastaniety, marakasy, guiro drewniane, agogo bells (metalowe rożki), cowbells (krowie dzwonki), sześciang akustyczny, klawesy, kij deszczowy, shanti, kociołek, zestawy rytmiczne, bębny djembe, wood a go-go, cajon, chime 36 rurkowe ze statywem (dzwonki chińskie), shakery, shakery egg z rączką, janczary, charleston, salsa cabasa czy bębny oceaniczne. Wyposażenie to, pomimo że jest bardzo atrakcyjne i różnorodne, jest odpowiednio dostosowane do możliwości wykonawczych uczniów. A oto kilka przykładów wykorzystania tych instrumentów na zajęciach:



Ryc. Uczeń grający na dzwonkach chińskich



Ryc.: Uczeń grający na pudełkach akustycznych



Ryc.: Uczeń gra na dzwonkach



Ryc.: Uczeń trzymający kij deszczowy



Ryc.: Gra na djembe i bongosach



Rys.: Uczniowie grający na misach tybetańskich

Tych kilka przykładów może świadczyć o znaczeniu edukacji muzycznej, roli sztuki nie tylko w wychowaniu ale także w edukacji i rozwoju osób w różnym wieku. Rola jaką odgrywa instrumentarium, samo kształtowanie się dźwięku i możliwości jego tworzenia oddaje obraz tych czynników zewnętrznych, które mają wpływ na sferę emocjonalną, poznawczą, na rozwój sprawności fizycznej czy funkcjonowanie w społeczeństwie. To zmusza do refleksji, do zastanowienia się na ile język sztuki może przemówić, na ile może być wyodrębniony z całego konglomeratu przedmiotów bloku humanistycznego czy matematyczno-przyrodniczego, na ile sam może się obronić, a także obronić przyszłe społeczeństwo.

Wizja przyszłości. Na wstępie powstaje pytanie – gdzie są granice edukacji artystycznej i jej kształcenia w przyszłości? Przypuszczalnie tam, gdzie czynnik ludzki będzie tworzył własne wizje, wprowadzał nowe standardy edukacyjne, kształcił kompleksowo w danej dziedzinie, w tym w wyodrębnionych dziedzinach artystycznych. Każda bowiem epoka wnosi nowe wizje, zarówno te które były już sprawdzone, jak również te które wnosiły nowe, twórcze elementy. Podstawy nowego działania tworzą ukazywanie języka sztuki, w tym sztuki muzycznej, poprzez pryzmat jego znajomości i swobodnego poruszania się w danym

obszarze. Rola samej edukacji staje więc na rozdrożu: czy pielęgnować zastane modele czy dążyć do wypracowania nowych. Rzeczywistość dąży do zmian, które zarysowałyby nowe podejście do wprowadzania zastanych treści czy wykorzystywania aktualnych trendów i kierunków w sztuce. Jednym z centralnych założeń powinno być dążenie do wyodrębnienia odpowiednich modułów kształcenia i nadania im właściwej formy swobodnego, wybiórczego przekazywania ich treści. W tym kontekście rola warsztatów muzycznych i ich odniesienie do właściwej problematyki może stanowić o innym spojrzeniu na sam kontakt ze sztuką, na dźwięk, obraz, interpretację, wykonanie czy recepcję danego dzieła. Ewolucja w nauczaniu to nie tylko to co przeczytamy, omówimy, zobaczymy czy wysłuchamy, to również to co pozwoli odkrywać, przy pomocy mediów, na nowo świat dźwięków i ich znaczenie.

Można tu wymienić kilka propozycji, jak realizować to trudne a zarazem nowatorskie zadanie.

Należałoby z tego zawilego konglomeratu różnych treści wyodrębnić osobne moduły edukacyjne, na przykład dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, uwzględniające warsztaty poświęcone różnym obrazom: *Świat nut, Gramy, śpiewamy i tańczymy; Szukamy instrumentu; Muzyka w porach roku* itp., moduły i warsztaty dla dzieci starszych i młodzieży również połączone z treściami, obrazami, warsztatami tematycznymi, warsztatami odnoszącymi się do muzyki współczesnej, do wykonawstwa, warsztatami realizowanymi przez samą młodzież. Zajęcia, szczególnie zajęcia otwarte, łączą w sobie zarówno wiedzę tradycyjną, teoretyczną z praktyczną, jak również dają swobodę reagowania na wiele kwestii tematycznych, umożliwiają wypowiadanie się na dane tematy i tworzą klimat swobodnego pojmowania sztuki w kontekście formy, treści, historii, wykonawstwa itp. Szczególnie dużego znaczenia nabiera odniesienie tych faktów do „ram” kształcenia, do stworzenia odpowiednich modeli nauczania, które w swych treściach przybliżą zakresy tematyczne oraz unormują całą muzyczną bibliotekę pomocy dla nauczyciela i ucznia. Ma to także odniesienie do wewnętrznego odbioru treści przez ucznia i odpowiedniego skomponowania ich przez nauczyciela.

Innym aspektem będzie przygotowanie nauczycieli do zachodzących zmian, wprowadzenie do zastanych form kształcenia nowych akcentów mających na uwadze realizację standardów kształcenia w kontekście tematycznych modułów i przypisanych im warsztatów.

Mogę tu stwierdzić, cytując słowa Stefana Żółkiewskiego, że znaki *odgrywają dużą rolę w kulturze, funkcjonują w sferze naszych zachowań obyczajowych, społecznych, politycznych, rytualnych, służą pamięci kulturowej zbiorowości, pamięci wzorów kultury, komunikacji społecznej, bez której nie ma życia społecznego, funkcjonują w sferze poznania ludzkiego, w sferze sztuki, umożliwiają przechowywanie i wykorzystywanie informacji.*

W obecnych, współczesnych czasach sztuka często staje się ornamentem, tym co można wypełnić masowe widowiska, kształtować kulturę niskich lotów i nieprzygotowanych i niewrażliwych odbiorów.

Niech więc naszym znakiem czasu będzie dążenie do zapewnienia wszystkim właściwej edukacji, właściwego wychowania, a poprzez formy odbioru dzieł sztuki, wykształcenie wartości estetycznych, humanistycznych i twórczych.

LITERATURA

1. Godlewski G. Animacja kultury. Doświadczenie i przyszłość / G. Godlewski, I. Kurz, A. Mencwel, M. Wójtowski [red.]. – Warszawa, 2002. – 467 s.
2. Frańczak C. Muzyka jako element terapii dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną i autyzmem / C. Frańczak. – UJK Kielce, 2013 (pr. dyplomowa). – 48 s.
3. Harnoncourt N. Muzyka mową dźwięków / N. Harnoncourt. – Warszawa, 1995. – 263 s.
4. Read H. Sens sztuki / H. Read. – Warszawa, 1994. – 237 s.
5. Św. Augustyna Traktat O Muzyce. – Lublin, 1999. – 279 s.
6. Żółkiewski S. Przedmowa / S. Żółkiewski // E. Janus, M. R. Mayenowa. Semiotyka kultury, oprac. – Warszawa, 1977. – 466 s.

РЕЗЮМЕ

М. Качмаркевич. Художественное образование и воспитание – проблемы XXI столетия

Статья в трех своих тематических подразделах посвящена проблемам, относящимся к истории и традициям воспитания искусством, к прогнозированию перемен, которые несут с собой нынешние времена. Анализируются внутренние и внешние факторы, влияющие на канон художественного образования. Именно эта проблематика практически во всех странах становится главным источником дискуссий, связанных с внедрением новых форм и методов обучения, а также споров о необходимости повысить внимания к воспитанию средствами искусства в связи с растущей агрессивностью в молодежной среде.

Вопросы, поднятые в статье, обращают внимание на роль искусства в воспитании молодого поколения, на области применения и возможности реализации новых образовательных программ, особенно касающихся музыки, на современное видение музыкального обучения в условиях разнообразия его форм и наличия многочисленных авторских программ, на увеличение удельного веса искусства в обучении детей и молодежи с особыми потребностями – как умственными, так и физическими.

На наш взгляд, предложенные в статье идеи могут стимулировать расширение тематики образовательных программы создание новых моделей обучения.

Ключевые слова: *традиции, воспитание искусством, внешние и внутренние факторы, видение будущего, формы и методы обучения, учебные программы*

SUMMARY

M. Kachmarkevich. Art education and training – problems of the XXI century

The article in its three thematic sections devoted to issues related to the history and traditions of art education, to predict the changes that bring with them modern times. The internal and external factors affecting the canon of art education are analyzed. It is these problems in almost all countries is becoming a major source of debate related to the introduction of new forms and methods of teaching, as well as disputes about the need to increase attention to education through art in view of the growing aggressiveness of the youth.

The author pays attention to the role of the arts in the education of the younger generation, on the scope and feasibility of new educational programs, especially those related to music on a modern vision of musical training in a variety of its forms and the many original programs, to increase the share of arts in teaching children and young people with special needs – both mental and physical.

In our opinion, the ideas proposed in the article can stimulate expansion of the subjects educational programs to create new models of learning.

Key words: *traditions, art education, external and internal factors, vision, forms and methods of teaching, curriculum.*

УДК 37.03:78.07

Mirosław Kisiel

Uniwersytet Śląski w Katowicach
(Polska)

Мирослав Кісель

Слезький університет в Катовіцах
(Польща)

THE VALUE OF MUSIC IN EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION

A motif of educating and teaching values present in this article constants aspirations of a teacher and of a learner to commune with, to percept and interpercept musical compositions and to develop the ability to understand all those phenomena. The author of the article argues that the music has great impact on the development and education of children. It influences the spiritual life of individuals and organizes thoughts, ideas, experiences and values. All the forms of musicianship can be used to develop creativeness among children, to form their expression and the creative attitude. Parents, teachers, trainers, and class tutors should try to meet this natural need of creating, expression and realization by creation of appropriate conditions, encouraging and supporting a children's development and musicality. The joy of working together, creating, listening and experiencing the music will survive many years in a children's memory and it will result in their future adult life.

Key words: music, education, the young generation.

Introduction. An education that intends to support a young man's potential by a holistically organised system gives tutors a chance of creating schools up to modern standards. A report to UNESCO of the International Commission captures the sense of these kinds of actions in four fundamental watchwords: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be [3]. The presented idea of teaching aims at placing didactic activities in a position of an inspiration for a development of curiosity as an element of getting familiar with the world. This inspiration could allow a child to make choices and realize goals subjectively, re-evaluate their abilities, release free initiatives of those abilities and reveal to them the meaning of a creative life [16]. Presented guidelines oblige teachers to care about educating a creative and sensitive human that would stay open to changing world and that would foster new values.

The essence of modern look at education is its progressive perspective which accepts active learning. The basis of this concept indicate an emphasis put on the expression and a variety of means of communication including the knowledge which is largely associated with art. A model of education defined in this manner also implies encroaching of one domain on another. Among the most crucial postulates there are: life outside of a classroom, art, music and handicraft, mental health, frankness and directness of manner, informality of interpersonal relations, options against punishment, liberal individualism, freedom, friendliness and spontaneity as well as emotions and intellect, etc.

Activity of educational posts that are didactic and educational in nature aims at a person's many-sided development and high quality of life through rich and individualistic participation in the culture. This activity also ought not to forget about crossing borders in the area of both enculturation and acculturation [7].

Music as a value in education. Musical education is one of the elements that constitute the aesthetic education. On the one hand, it concerns school education and the whole consciousness. On the other hand, musical education has got an impact on purposeful acting within the scope of teaching society music and using its social function to educate through music and for music on the other hand [23].

A young man has got an insight into himself, into others and into life through music. Most importantly, music enables a young man's development and stimulates his imagination. Life would be colourless without music. In the man's nature there is the need for relaxing and for pleasant experiences. Forms and content of musical education that a child comes across in a kindergarten or at school concentrate around: singing and living language, moving to music, playing instruments, listening to music, self-musical expression and improvisation, familiarizing with musical terms, musical adaptations and organising musical events. All those things constitute entire possible child's contacts with music [12]. The basic principle in musical education is integrated employing of all these activities. That is the reason why all active forms, such as: singing, moving to the beat and melody, musical adaptations and spontaneous expression ought to be dominant. Music, singing and dancing are factors that are very important in aesthetic and emotional development of a child. Establishing conditions that are suitable to a young recipient for realisation of those form of activity stimulate experiences connected with receiving those very transitory elements of art [10].

For a child feeling, experiencing and familiarizing form a specific structure, that is the most essential one within the period of development, integrated and homogeneous. This form as a whole is an expression of a young man's life which at the same time is a part of manifestation of those three elements. All that is new and interesting for children has an influence on their senses and shapes perceiving apparatus along with imagination. The world of sensations animates a young people, stimulates their emotions, creates emotional bounds with things, people and natural phenomena. This world induces young people to experiment on their own and to act in a certain surrounding, to express themselves and to do it in an artistic manner. That is why familiarizing, feeling and experiencing in relation to the learner indicate three aspects of each method, which consist in constant elucidation and increase children's chances to develop. Through feeling, experiencing, familiarization and action children can be brought closer to music [9].

Child's perception of music is on the one hand conditioned by functioning of a hearing analyser, and on the other – by cognitive abilities, experiences, knowledge, intellect and a little recipient's needs and interests. Literature in psychology and pedagogy provides us with a couple of theories connected with music reception. Formalists assume that the value of intellectual cognition and, at the same time, treat emotionalism as a secondary issue. However, expressionist consider emotional sensations the most important sphere of contact with music. An attempt to join these two ideas is only a theoretical conception by L. B. Mayer, according to whom emotions are inseparable from the perception of music and capturing message enclosed in one [18].

Get new musical reality. One of the potentials of music is the opportunity to fulfil the need for information about the outside world and the inner world of the hearer. This kind of exploration consists in discovering all the phenomena that go beyond the hearer's direct cognitive horizon. Content of a musical composition helps imagining issues and places that are unavailable for a child on a daily basis. According to this, communing with a musical composition – a song or a dance – facilitates the competence and consolidates knowledge that a child gained through observation of surrounding social environment and the world of nature [19]. Thanks to the messages incorporated in music the knowledge of times and people is fuller and richer. Arts – also music – become helpful in forming an alliance between the past and the present. Contacts with music activate all cognitive faculties that allow cognition, classification, evaluation, expression of aesthetic opinions as well as explanation and enrichment of human's knowledge. Getting to know the reality

through arts (music) leads a human being to seeking, noticing and experiencing beauty. When a person enriches his/her personality in this manner, they might experience many hearing sensations by listening to music, which as a whole can serve as an important educational and developmental function. Messages carried by music have a considerate influence on shaping one's view on crucial social life values, relationships to the other person, culture of one's native country and other countries. All this also makes young recipients more susceptible to proper education [26].

During musical exercises on the elementary level a child hears music and contacts with it in many ways. Mere stimulation of the auditory attention, focusing an attention on the tone itself and stimulating interest in music becomes important for this child. A child hears music as a whole, a sound and time oddity, a certain coherent structure or a set of acoustic fillips. During early musical education familiarization with music usually takes place through finding relations among particular musical phenomena (quavers, crotchets, slow/moderate/fast tempo, light/dark tone, staccato/legato articulation, major/minor key). Introducing music to children also can be associated with valuable musical compositions which stimulate recipient's aesthetical experiences.

When children use musical material freely and actively and experience many emotions connected with perception while doing so, they eventually understand music. In practice, the understanding of music means identifying with the emotional message of the composition and noticing its references to various emotional states as well as finding aesthetical values in the construction of a composition and processing other elements of that composition familiar to a child.

Musical expression. By choosing musical pieces varied in character and mood to be listened to, one can influence the emotional sphere. The emotional experience evoked by listening to a particular piece is an individual experience. Experiencing a particular piece by means of movement or an opportunity to talk out loud about its means of musical expression may help to release tension and at the same time lower the level of stress [30]. The more children are involved in experiencing music, the more complete it is. There are a few types of musical experiences which at the same time characterise music recipients: polisensoric, notional, analytical and averse.

Young people have got a natural urge to expose their thoughts and feelings to themselves and to others. It is a very important issue to create for them a possibility to express those contents and to encourage them to do so [21].

Experiencing is usually a sensory and emotional reaction to explicit features of phenomena perceived in surrounding or to emotional content spotted by children. Child's experiences not always have an emotional meaning. They are often moods that still need to be filled with meaning. It is important to aim at raising child's awareness of items that cause sensations as well as at child's expression being simultaneously an expression of approval or disapproval of those items and phenomena. This constitutes the beginning of expressing one's own statement, one's own relations to things and situations happening all around. Child's experiences form mainly through playing, but they also emerge from spontaneously realised interests. That is why, apart from games stimulating intended emotional situations and connected with them various experiences, teacher should pay a lot of attention to children's momentary interests and create chances to realise them. Child's experiences are physiological awakening of the body and are very plausible in development. Moreover, they have a strong impact on forming child's character. Of course it all concerns only positive experiences – experiences that would in effect give to a child a sense of security, happiness and satisfaction [13].

Music very often causes child's laughter and enjoyment. Under the influence of music children hug, clap their hands and move to the beat. In other situations music carries a different effect when children calm down, grow more serious. These reaction are unintentional, unconscious, spontaneous and arise from child's psychophysical nature. Along with being exposed to sounds and gaining new musical experience older children start exhibiting certain predilections and interests while noticing and evaluating music. Under favourable conditions those predilections will develop and become stronger. Supporting them would allow a child to find pleasure, joy and satisfaction in those contacts. This would make the child more courageous, self-confident and more successful in relations to surrounding people and events. The field of child's sensation and experience of music is worth presenting through the taxonomy of musical education goals. Ambiguous terms, such as *listen* and *experience* are specified by following operational verbs: listen to sound structures/music; experience emotions/thrills; be interested in, evaluate. Listening to music is interconnected with experiencing emotions and feelings; here is also a place for first reactions, interests and evaluations [24].

As E. Lipska and M. Przychodzińska claim, aesthetical music experience depends on inborn and ready general emotional sensitivity, susceptibility to beauty, child's exposure to music and its effects. This aesthetical experience

also depends on child's general mental development, because both their inborn features and developed ones are very important. Among them there are: attention, perceptiveness, memory as well as knowledge which along with the time start to determine on mental musical associations and appropriate reactions. The aesthetical experiences are also influenced by the degree of understanding of a certain musical piece which is an effect of individual musical aptitudes and conditions under which the contact with music actually takes place. The components of an aesthetical experience are emotional, aesthetical and artistic (so also music) sensitivity [31].

Intelligence and the ability to think efficiently are not the only important issues in a person's life. Emotions and feelings are equally important. Music acts as a significant modifier of an emotional sphere. One cannot 'learn' an aesthetic experience. However, it is worth the effort to develop its intellectual factor. One of the conditions under which this feeling can be judged correctly is understanding of an artistic pursuit. A few conditions have to be met for a child to be able to experience music fully [6]. Among those conditions there are: fully functional sense organs, emotional sensitivity, psychophysical predispositions, an appropriate atmosphere, mood and right psychological attitude.

Experience of art. The experience of art, is a continuous ordering again and again «what it is falling apart». Intercourse with this field of art requires an active cooperation of a listener cause he emerges from the piece of music that what is not said directly, fills the empty space, connects elements which were comprised in it, only such an approach to the musical opus give the real experience. The perception of the opus becomes a kind of performance at the same time because in each new perception, the opus revives anew in the original term [5].

In the human nature, there is need to relax and dosage pleasant impressions. In music and movement there are great possibilities to be free and joyful and find the own personality. Children from the very beginning like singing, dancing, performing simple movements, movement improvisation, playing the instruments and listening to music. «They have inside spontaneous music which they want to reveal. If we help them to develop music that is inside, we make them people not only just better and nobler but also happier» [20]. The contact with music from the very beginning gives them an opportunity to have broader horizons in their adult life, gives possibilities of different perception of world of sounds and develops ability of conscious selection, distinguishing later what is art and what only pretends to be art.

The time of realization of particular musical exercises in integrated and subject education allows children to perceive music, what is more, their expressiveness makes them to react to musical stimuli without being aware of anything except the sound. The first reactions of movement appear as well as, reactions of sound. Children become more active what results in free movements, gestures adequate to music. This active participation in the process of music brings out joy and vitalise children. It encourages a deeper perception of music, analysing a structure of the work, classifying acoustic phenomena, finding differences and similarities or determination of its elements. After that, a young person acquires the ability to reference other sounds of music to their acoustic experience, can imitate these sounds and create new ones. In this way, elementary music is created (primitive people had similar approach in exploring sound, rhythm, movement and melody). Children try to improvise, change rhythmic or melodic pattern, modify or complete the specified melodic or rhythmic topic, plan their own instrumental chorus or sound illustration of an event. The result of their creativeness allows them to identify musical and intellectual capabilities. This process is accompanied by self-knowledge, self-realization and self-acceptance [2]. The music for children become something that they possess inside, an extension of their daily routines, offers the opportunity to express their own observations and experiences. The created musical ideas turn into specific definitions associated with a logo, a certain date or a symbol [11]. The knowledge about the determinants of children's experience, a modern teacher should seek appropriate educational activities, which would be mould by the skills of interpretation of various songs, the ability to transfer the information in different codes (e.g. sound, voice, timbre, motion, gesture, form etc.) and ability to finding the most valuable messages [29].

Musical activities. The reality of children's associations is based mainly on imitations. Children observe and imitate the activities of adults and peers. Thanks to imitation, he learns not only understanding the surrounding reality but also being inside it. So, the cognitive development has sensual-operative nature. Any tasks given to children should take it into consideration. Distinguishing three areas of musical activity i.e. perception, implementation and creation, it is a base for all educational activities in the scope of all the forms of working with children in a primary school and a kindergarten [25].

The perception of music is a mental process. The authors, dealing with this problem define this notion as a complex process, organizing, human's own image of reality. Many results of experimental studies indicate on the

interrelationship between perception and motivational-emotional factors, a scope of knowledge, adopted system of concepts and axiological attitudes. The concept which defines its understanding as the perception of music phenomena which are a complex mental process thanks to which the individual organizes music impressions and recognizes music reality comprehending its importance, is considered to be the most adequate. The level and the quality of the music perception results from the individual's past experiences. There are two dimensions which affect on the music perception: subjective: a listener and objective – the music which is listened to. The music perception is presented as an information processing. To a large extent, it depends on the psychomotor and objective- cognitive-individualistic conditions of the recipient [8].

According to the study of didactics, one can extract a feature of children's perception, which is characterized by substantial inadequacy. Children perceive what they want according to their own needs. Items which are chosen from the environment by a perceiving child, are the strongest perpetuated. The perceptual process is enhanced by verbalization of observations or motor activity. Forming the base of the synthetic and structured reception of musical events takes place through binding the same concepts with objectively different phenomena. Clear, homogeneous and well-organized structures are easily perceived by children and the perception and understanding of the stimulus is better when it is repeatable [22].

Listening to the music and singing in the kindergarten aims at developing sensitivity and auditory memory and provides children a lot of aesthetic experiences]. The perception of music by children's elementary classes which have much greater possibilities in this field, is a preparation for the reception of native and world musical culture [15].

The performance as a field of musical activity of children has many forms of activity, such as singing, rhythmic chanting, movement during music, playing musical instruments and basic music creation. The quality of singing, especially its timbre, resonance, strength and flexibility is affected by the structure and functioning of the vocal apparatus. The scale of children's voices, despite the relatively large individual differences, develops with age. The intonation correctness is connected with self-control abilities of the level of sounds thanks to which systematic work with children can bring particular effects in the individual and team singing [27]. The movement during music is another important form of children's musical performance. Reacting of the child to the music evolves from simple gestures from disorderly movement to precisely fitted kinaesthetic reactions

and musical rhythm [14]. The abilities of children in this filed increase together with age and experience acquired at home, kindergarten, school or other institutions. Playing musical instruments is certainly a very attractive form of music-making for children, mainly thanks to joy which they experience in direct contact with the extracted sound. Together with the development of a young man, one can observe not only an increase in the possibility of using the instrument, but also differences in preferences for specific sounds as well as the precision in using them become significant. Children's creativeness belongs to the sphere of his development and is entirely focused on building oneself. In natural way, children are creators and have need to express themselves and to the others, what they think and feel. In children's creativeness, the concept of improvisation works as a process of trying one idea after another. In this case, the improvisation is understood as a spontaneous act of creation, which can be completely free or subject to a certain formal discipline, e.g. the improvisation according to specific music theme, in particular technical and styling conventions, etc. The abilities of children in the range of creating music are very broad and include: creation of rhythm, melody, improvising the movement and creating simple musical forms [4].

In order to make right decisions in educational processes, as for methods of teaching influences and selection of musical material, you should get to know in more detail (not just through everyday observations) the development of musical competence of small children. In this context, the development of musical competence is understood as the acquisition of acculturation experiences in progress of musical influences in the nearby environment and intentional acquiring through teaching treatments of musical abilities and information (and then knowledge) about music. However, before children will experience these treatments in a kindergarten, at school or at extra classes, they will go through various stages. The existence of the phenomenon of children's musical perception can be found only in direct contact, during observation of their entertainment and joy with music, while playing and attempts of the music creation. It is worth to remember about their easiness to being influenced. At the same time, they are unable to respond on the musical surrounding environment, due to own immature interests and his own musical personality [32].

The action is a form of children's expression, the natural need of their activity. It's not just movement, expressing too much energy, it also normal process dependent on the will, needs, preferences, decisions, effects and evaluation of their behaviour. Therefore, leaving a lot of freedom to children in

spontaneous, unplanned action, in which an activity is simultaneous with the thought about it, one should carry the children in their personal experience the full act of implementation of various plans, from desire to action, through decisions and execution up to results. Such experiences are the base of comprehensive, controlled, right activity not frequently having great importance in the moral education, determining children's personality. That is why, the proper stimulation of desires, help in choosing a stimulus for action, watching the performance of tasks and finally the interpretation of results are very important factors in the kindergarten [28].

Feeling the music requires the participation in it, and musical performance becomes a set of different activities related to the game, speech, singing, gestures and movement in space. They are performed spontaneously, while in further education they are subject of teacher activities.

Music education also faces many difficulties, there are some dangers arising from situations both in school and children's home. It is sad nowadays when children completely do not hear singing adults at their own home. Mothers do not hum lullabies, they even do not know funny songs for children. There is a view among teachers that art education becomes marginal because of implemented curriculum. It appears only as an incident or as a need during celebrations. A dominance of so-called pop culture, which is the source of interests of thousands of producers and managers, has been another threat. The higher musical culture has been left out. That is why, a wide action promoting active forms of being closer to music and awareness campaigns for parents and teachers concerning musical contact of a child with valuable artistic literature, has been undertaken.

Conclusions. The music has great impact on the development and education of children. It influences the spiritual life of individuals and organizes thoughts, ideas, experiences and values. Younger generations are educated in order to show them what is good and beautiful but also to point them a goal for further activities. All the forms of musicianship can be used to develop creativeness among children, to form their expression and the creative attitude. Parents, teachers, trainers, and class tutors should try to meet this natural need of creating, expression and realization by creation of appropriate conditions, encouraging and supporting a children's development and musicality. The joy of working together, creating, listening and experiencing the music will survive many years in a children's memory and it will result in their future adult life.

REFERENCES

1. Adamek I. Podstawy edukacji wczesnoszkolnej / I. Adamek. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2000.
2. Burowska Z. Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole / Z. Burowska. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980.
3. Delors J. Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku / J. Delors. – Warszawa : Wydawnictwa UNESCO, 1998.
4. Dymara A. Dziecko w świecie muzyki. Nauczyciele – nauczycielom / A. Dymara. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2000.
5. Eco U. Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych / U. Eco. – Warszawa : Wydawnictwo «Czytelnik», 1994, – 29 p.
6. Jabłońska M. Doświadczenie wartości estetycznych przez dzieci w wieku młodszym / M. Jabłońska // Edukacja kulturalna w życiu człowieka / ed. D. Jankowski. – Kalisz : Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1999.
7. Jankowski D. Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina / D. Jankowski. – Kalisz Wydawnictwo : Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1993. – P. 5–7.
8. Jordan-Szymańska A. Percepcja muzyki / A. Jordan-Szymańska // Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki / ed. M. Manturzevska, H. Kotarska. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990, 117 p.
9. Kisiel M. Child as an active student in music education / M. Kisiel. – Katowice : Co. KPWiPM, UŚ, 2012. – 15 p.
10. Kisiel M. Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej : Studium metodyczno-badawcze / M. Kisiel. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
11. Kisiel M. Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka / M. Kisiel. – Dąbrowa Górnicza : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, 2007.
12. Kisiel M. Pedagogiczno-dydaktyczne implikacje dziecięcego przeżywania, doświadczania, poznania i działania w obszarze muzyki / M. Kisiel // Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki. – Dąbrowa Górnicza : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, 2008. – 23 p.
13. Klim-Klimaszewska A. Pedagogika przedszkolna / A. Klim-Klimaszewska. – Warszawa : Państwowy Instytut Wydawniczy, 2005.
14. Ławrowska R. Muzyka i ruch / R. Ławrowska. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.
15. Lipska E. Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka / E. Lipska, M. Przychodzińska. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991. 216 p.
16. Łukaszewicz R. Edukacja z wyobraźnią. Systemowy obraz edukacji / R. Łukaszewicz // Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki / ed. B. Śliwerski. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 1992. – 75 p.
17. Malko D. Wychowanie muzyczne w przedszkolu / D. Malko. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1986. – 66 p.

18. Meyer L. B. Emocje i znaczenie w muzyce / L. B. Meyer. – Kraków : Wydawnictwo PWM, 1974.
19. Parkita E. Percepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej / E. Parkita. – Kielce : Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2005.
20. Przychodzińska M. Muzyka i wychowanie / M. Przychodzińska. – Warszawa : Wydawnictwo «Nasza Księgarnia», 1979. – 131 p.
21. Przychodzińska-Kaciczak M. Dziecko i muzyka / M. Przychodzińska-Kaciczak. – Warszawa : Wydawnictwo «Nasza Księgarnia», 1981.
22. Pytlak A. Podstawy wychowania muzycznego / A. Pytlak. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1977.
23. Rogalski E. Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej / E. Rogalski. – Bydgoszcz : Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993.
24. Sacher W. A. Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci / W. A. Sacher. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.
25. Suświłło M. Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej / M. Suświłło. – Olsztyn : Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2001. – 78 p.
26. Szuman S. O sztuce i wychowaniu estetycznym / S. Szuman. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990. – 127 p.
27. Uchyla-Zroski J. Głos mówiony i śpiewany. Z zagadnień pedagogiki muzycznej / J. Uchyla-Zroski. – Piotrków Trybunalski : Wydawnictwo Filii kieleckiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.
28. Uchyla-Zroski J. Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego : Skrypt dla studentów nauczania początkowego i wychowania muzycznego / J. Uchyla-Zroski. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1991.
29. Wasilewska A. Doświadczenie kulturowe a dedukcja zintegrowana / A. Wasilewska // Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego / ed. H. Kosętko, J. Kuźma. – Kraków : Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, 2000.
30. Wierszyłowski J. Psychologia muzyki / J. Wierszyłowski. – Warszawa : Wydawnictwo PWN, 1981. – 155 p.
31. Wuttke J. Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży / J. Wuttke. – Mysłowice : Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2006.
32. Zwolińska E. A. Edukacja kreatywna / E. A. Zwolińska. – Bydgoszcz : Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2005.

РЕЗЮМЕ

Мирослав Кисель. Значение музыки в образовании и воспитании молодого поколения

Мотивация образования и обучения, рассматриваемые в этой статье, определяют стремление учителя и ученика к общению с искусством, систематическому восприятию музыкальных композиций, что способствует развитию у ученика способности понимать все эти явления.

Автор статьи утверждает, что музыка оказывает огромное влияние на развитие и воспитание детей. Это влияет на духовную жизнь людей и организует мысли, идеи, опыт и ценности. Все формы музыкальной деятельности могут быть использованы для развития креативности детей, формирования у них творческой позиции и умения самовыражаться. Родители, учителя, воспитатели должны попытаться удовлетворить эту естественную потребность путем создания соответствующих условий, поощрения и поддержки развития у детей исполнительской экспрессии. Радость, приносимая совместной работой, созданием и восприятием музыки остается на долгие годы в памяти детей и становится потребностью в их будущей взрослой жизни.

Ключевые слова: музыка, образование, исполнительская экспрессия, молодое поколение, восприятие музыкальных композиций.

АНОТАЦІЯ

Мирослав Кісель. Значення музики в едукатії молодого покоління

Мотивація освіти й навчання, що розглядаються в цій статті, визначають прагнення вчителя й учня спілкуватись з мистецтвом, систематично сприймати музичні композиції, що сприяє розвитку в учня здатності розуміти всі ці явища.

Автор статті стверджує, що музика має значний вплив на розвиток і виховання дітей. Це впливає на духовне життя людей і організовує думки, ідеї, досвід і цінності. Усі форми музичної діяльності можуть бути використані для розвитку креативності дітей, формування у них творчої позиції та вміння самовиражатися. Батьки, вчителі, викладачі повинні спробувати задовольнити цю природну потребу шляхом створення відповідних умов, заохочення й підтримки розвитку у дітей виконавчої експресії. Радість спільної роботи, створення й сприймання музики, залишаються на багато років у пам'яті дітей та стає потребою в їх майбутньому дорослому житті.

Ключові слова: музика, освіта, виконавська експресія, сприйняття музичних композицій, молоде покоління.

УДК 374.7:78.07«20»

О. В. Маруфенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В ХХІ СТОЛІТТІ

Стаття присвячена проблемам неперервної освіти як глобальної світової освітянської тенденції сьогодення. Автор відзначає, що глобалізаційно-інтеграційна ситуація, яка склалася у світовому суспільстві другої половини ХХ століття, поставила едукологічні проблеми на рівень соціально-економічних і політичних. Автором розглядаються наслідки науково-технічної революції в освітянській сфері, що знайшли відображення в радикальних змінах професійно-кваліфікаційного складу населення. Підкреслюється, що імперативом сьогодення є необхідність постійного неперервного навчання. Аналізуються поняття «освіта впродовж життя» та «навчання протягом усього життя». Визначається низка проблем щодо реалізації «освіти впродовж життя» у практику сьогодення. Надаються основні стратегічні характеристики освітянської системи ХХІ століття: експансія, інновація та інтеграція. Автором наголошується увага на інтеграційному характері світової освітянської системи під час глобалізації сучасного суспільства та акцентується своєчасність процесів солідарності, що поєднуються; співробітництва, що дає силу; конкуренції, що дає стимул. Здійснюється порівняльний аналіз змістовного наповнення понять «навчання впродовж життя» та «освіти впродовж життя». Особливістю сучасного етапу розвитку національної освітянської системи є перехід від парадигми освіти впродовж життя до парадигми навчання впродовж життя, коли людина стає суб'єктом освіти впродовж життя в навчанні впродовж життя. Передумовою освіти впродовж життя визначається навчання впродовж життя, яке розуміється як цілісна й інтегрована стратегія, що спрямована на виконання адаптаційних і творчих функцій індивідів та сприяє безупинному поліпшенню якості особистого й колективного життя.

Ключові слова: неперервна освіта, освіта впродовж життя, навчання впродовж життя, ідея, феномен, концепція, парадигма.

Постановка проблеми. Рубіж XX–XXI ст. характеризується зміною освітянської парадигми: перетворення ідеї неперервної освіти на концепцію, що є відображенням глобалізаційної економіко-політичної ситуації, яка склалася в більшості країн світу й безповоротно змінила суспільство. Людство увійшло в еру інформатизації, технологізації та уніфікації, і це вплинуло на всі складові суспільного життя (економічну, політичну, соціальну, освітянську та ін.) та актуалізувало необхідність створення теорії неперервної освіти. Відомий український дослідник Н. Ничкало вважає, що «поштовхом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція єдності світу, згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації тісно взаємозв'язані й взаємозумовлені» [6, 4].

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам неперервної освіти присвячені дослідження провідних фахівців у галузі філософії та методології освіти, порівняльної педагогіки, едукології та інших сфер наукового пізнання. Такі видатні діячі освіти, як В. В. Арнаутов, В. Г. Афанасьєв, Д. Бак, С. Я. Батишев, В. А. Бокареєв, С. В. Бутівченко, С. Г. Вершловський, О. П. Владиславлев, В. М. Галузинський, Р. Г. Даве, Р. Дейв, Т. М. Десятов, А. І. Дьомін, В. О. Зайчук, І. А. Зязюн, Л. Г. Коваль, А. Кроплі, А. О. Лігоцький, І. Л. Лікарчук, П. Г. Лузан, В. К. Майборода, О. Г. Мороз, Н. Г. Ничкало, П. М. Олійник, В. Г. Онушкін, В. Г. Осипов, Р. А. Пітерсон, В. І. Рябиць, Л. Сігасва, О. П. Тонконога, П. Фюртер, Г. М. Цибульська та ін., активно розробляють різні проблеми теорії та практики неперервної освіти, акцентують увагу на окремих питаннях реалізації неперервності й наступності в навчанні, актуалізують необхідність упровадження інноваційності й інтегративності в навчальний процес.

Метою даної статті є визначення тенденцій розвитку системи неперервної освіти в XXI столітті.

Виклад основного матеріалу. На рубежі XX–XXI століть концепція неперервної освіти стає глобальною світовою тенденцією, що офіційно покладена в основу державної політики у сфері освіти багатьох країн як Заходу, так і Сходу, та одним із ключових принципів розвитку особистості й розуміється як освіта людини протягом усього її життя.

Неперервна освіта як феномен сьогодення є продуктом науково-технічного прогресу з відповідними йому змістом, параметрами та глибиною розуміння сутності явища. Фактори, що його породили, в

минулому були повністю відсутні: бурхливий розвиток науки й техніки як одна із сутнісних характеристик сучасної цивілізації, вплинув на політичні, соціальні, культурні сфери життя людства, висунув необхідність постійного, безперервного навчання як засобу існування в сучасному світі. Велика частина дослідників вважає, що «сам факт висунування ідеї неперервної освіти має безпосереднє відношення до фундаментального наукового розвитку сучасної цивілізації та процесу, пов'язаного з якісними змінами в соціальній ролі суспільства» [5, 29].

Глобалізаційно-інтеграційна ситуація, що склалася у світовому суспільстві другої половини ХХ століття, поставила едукологічні проблеми на рівень соціально-економічних і політичних. Едукологія як «одна з наук про освіту, що вивчає загальні закономірності організації, функціонування й розвитку сфери освіти» [1, 128], в епоху неперервної освіти набуває зовсім іншого статусу. Вона впливає не тільки на історію розвитку освіти, але й усього суспільства в цілому, а помилки або недостатня розробленість певних її розділів має історичне значення для кожної окремої країни та всього людства загалом.

Науково-технічна революція вплинула не тільки на ті сфери існування людства, що пов'язані з матеріальним виробництвом, а й безповоротно змінила все життя як людини, так і суспільства. Окрім широкого використання мікроелектроніки, радіотехніки, біотехніки та комп'ютеризації життя, вона змінила характер та зміст праці людини, модифікувала структуру сучасного суспільства, змінила спосіб життя, мислення та психологію людства (за Б. Л. Вульфсоном).

Змінилося ставлення до освіти – прагнення отримати повну вищу освіту перейшло в бажання впливати на освітянські процеси шляхом упровадження науково-експериментальних розробок, пошуків нових методик та інноваційних технологій, що знайшло відображення в радикальних змінах професійно-кваліфікаційного складу населення:

- значно підвищується кількість осіб із середньою та вищою освітою;
- постійно зростає кількість економістів, юристів, банківських працівників і робітників, які працюють у галузі науки, культури, освіти, охорони здоров'я та в адміністративному апараті;
- стрибкоподібно зростає кількість висококваліфікованих спеціалістів, що займаються науковими й експериментальними дослідженнями.

Усе більш динамічною стає тенденція наближення праці молодших спеціалістів до праці бакалаврів, спеціалістів і магістрів, оскільки на сьогоднішній день будь-яка праця потребує володіння значним обсягом загальнокультурних і професійних знань, впровадження інноваційних технологій та інтеграційних процесів. Отже, перед усіма верствами, шарами та прошарками населення, спочатку – розвинених країн світу, а потім і всіх інших, постала необхідність постійно, регулярно, безперервно підвищувати рівень своєї освіти, кваліфікації, конкурентоспроможності, розширювати свій загальнокультурний світогляд.

Таким чином, завдяки впливу об'єктивних і суб'єктивних факторів необхідність постійного навчання є невід'ємною потребою існування людини в сучасному світі. Імперативом сьогодення (від лат. *imperativus* – владний або *impero* – наказую) є необхідність постійного неперервного навчання, щоб бути та існувати, інакше кажучи людина має «вчитися бути» в сучасному світі («*Learning to be*») (за Е. Фором) [8, 65–80].

Практичне впровадження основних положень концепції неперервної освіти поставило перед науковцями велику кількість запитань і виявило слабкі місця теорії освіти впродовж життя. Поряд з визначенням неперервної освіти як освіти впродовж життя з'явився термін «навчання протягом усього життя», який на початку ХХІ століття починає набувати іншого змістовного наповнення ніж попередній термін.

На наш погляд, інтерпретація неперервної освіти як освіти впродовж життя має суто соціально-економічне наповнення й збіднює визначене поняття, зводячи його до поняття «освіта дорослих». Таке розуміння освіти впродовж життя, що пов'язане з проблемами розвитку економіки й рівнем забезпечення робочими місцями, відображає необхідність швидкого навчання, підвищення кваліфікації та перекваліфікації фахівців різних рівнів у різних галузях професійної діяльності [9, 16–30].

Ми схиляємося до більш цілісної інтерпретації сутності неперервної освіти впродовж життя, розглядаючи концепцію освіти впродовж життя як необхідність і можливість кожної людини навчатися з метою особистого, соціального, політичного, економічного й культурного розвитку. Ключовими положеннями реалізації даної концепції є:

- з боку особистості – бажання навчатися впродовж життя,
- з боку суспільства – надання кожній людині можливості навчатися все життя.

Таким чином, ми вважаємо, що освіта впродовж життя є не система освіти, а едукологічний принцип, на якому побудована загальна організація певної системи освіти, і який лежить в основі її становлення та розвитку [8, 65–80].

Окрім того, аналіз першоджерел свідчить про те, що на рубежі XX–XXI століть ще не розуміється різниця між навчанням упродовж життя та освітою впродовж життя. Одна з перших спроб відокремити ці поняття належить Е. Фору, який писав: «передумовою освіти впродовж життя було навчання впродовж життя», яке розуміється як цілісна й інтегрована стратегія, що спрямована на «виконання адаптаційних і творчих функцій індивідів, що сприяє безупинному поліпшенню якості особистого й колективного життя» [8, 24].

Освіту впродовж життя Е. Фор розглядає з едукологічних позицій, відокремлюючи питання її структурування, функціонування, системності:

- освіта впродовж життя охоплює «формальні, неформальні та інформальні види навчання, які існують протягом усього життєвого циклу людини й призначені для безупинного підвищення якості її власного життя й життя суспільства»;
- освіта впродовж життя є нормою «освітньої практики на національному рівні для всього діапазону вікових груп і надання різних послуг у сфері освіти»;
- освіта впродовж життя є стратегією, яка спрямована на «виконання адаптаційних і творчих функцій індивідів, що сприяє безупинному поліпшенню якості особистого й колективного життя» [8, 22–30].

Отже, необхідно відмітити, що на сучасному етапі розвитку наукової думки щодо проблем неперервної освіти поки що існує підміна понять «навчання протягом життя» та «освіта впродовж життя», які на попередніх етапах сприймалися як синонімічні, але розвиток педагогічної науки виявив різне змістовне наповнення кожного з них.

Крім того, змістовне наповнення терміну «освіта впродовж життя» має свою історію, яка, на жаль, свідчить про рух від великого до вузького: на початку 70-х років у основі освіти впродовж життя лежало прагнення до інтенсивного розвитку більш гуманних індивідів і співтовариств із метою впливу на швидкі соціальні зміни, але потім це поняття звузилося й стало розумітися як процес підвищення кваліфікації, перенавчання та набуття

нових навичок, що необхідні людині для праці в нових умовах, тобто термін «освіта впродовж життя» з роками набув професійного спрямування.

Професійне спрямування терміну «освіта впродовж життя» виявило низку проблем, актуальних для нашого дослідження:

- необхідність перебудови первісного фундаменту, на якому базується навчання;
- наявність перехідних процесів між ланками освіти та взаємовплив різних її форм;
- визначення шляхів переходу від одного рівня освіти до іншого;
- визначення прав і обов'язків усіх партнерів освітянського процесу [4, 99–133].

На наш погляд, історіографія розвитку ідеї неперервної освіти, її перетворення на концепцію освіти впродовж життя буде неповною без розгляду стратегії розвитку освіти в майбутньому, що була запропонована П. Кирпалом [10, 99–101]. Він вважає, що освітянська система ХХІ століття набуває нових рис, її основними стратегічними характеристиками стають експансія, інновація й інтеграція.

Експансійний характер освіти впродовж життя є відображенням того, що навчання охоплює майже все життя людини в часі (тобто за діапазоном, змістом і появою нових ситуацій навчання, створення нових мотивацій, пропонування різноманітних нових можливостей). Інноваційний характер освіти впродовж життя стосується створення альтернативних структур і видів навчання як відповідь на численні й різноманітні навчальні можливості та запити суспільства. Інтеграційний характер освіти впродовж життя передбачає створення інструментів, що будуть використовуватися в процесі експансії та запровадження інновацій за допомогою необхідних організацій і застосування відповідних зв'язків.

Таким чином, на рубежі ХХ–ХХІ століть, коли з'явилася необхідність концептуальної визначеності, теоретичної оформленості феномену неперервної освіти, дослідники зіткнулися з проблемою складності однозначного визначення категоріального апарату, концептуалізації освіти впродовж життя у зв'язку з її майже безмежністю, постійною мінливістю та змістовним наповненням. Найлегшим шляхом було б продовження концентрації уваги на окремих її аспектах та актуалізації прикладного значення.

Крім того, на порядку денному постали нові питання, що пов'язані з глобалізацією сучасного суспільства й інтеграційним характером світової освітянської системи. Дуже актуальною є необхідність «переосмислити й оновити концепцію освіти впродовж життя в такий спосіб, щоб примирити між собою три сили: конкуренцію, що дає стимул; співробітництво, що дає силу; солідарність, що поєднує» [7, 54].

Основним завдання поступово стає не стільки відповідність змінам у характері праці, скільки підтримка безупинного процесу формування творчої особистості (її знань і кваліфікації, здатності до критичного мислення та уміння діяти, розуміння й усвідомлення себе в навколишньому середовищі та своєї ролі в суспільному житті). Таким чином, виникло поняття «суспільство, що навчається» [7, 57]. Але при цьому актуалізується зв'язок навчання та практики для того, щоб кожен період життя особистості на індивідуальному чи на суспільному рівнях пропонував можливості як для навчання, так і для діяльності.

Порівняльний аналіз змістовного наповнення понять «навчання впродовж життя» та «освіти впродовж життя» свідчить, що

- навчання впродовж життя більше орієнтоване на окрему людину, на задоволення її пізнавальних бажань і особистісних потреб, тоді як освіта впродовж життя, як правило, розглядає групи людей;
- навчання впродовж життя спрямоване на особистість, на надання їй більшого ступеню самостійності за умови добору власної освітянської траєкторії та на зростання власної відповідальності особистості щодо обраного шляху та його наслідків, тоді як освіта впродовж життя спрямована на структури й установи, на надання їм певного ступеню самостійності за умови добору власної стратегії надання освітніх послуг як результату виявлення освітянських потреб населення та власного потенціалу їх задоволення;
- навчання впродовж життя, що спрямоване на потребу особистості в навчанні з дитячого до дорослого віку, інтегрує вертикальну й горизонтальну схеми, використовує можливості формальної, неформальної та інформальної освіти відповідно до змін людей і суспільства [3], тоді як освіта впродовж життя має чітку вертикальну схему, проблеми горизонтальної інтеграції постають дуже гостро у зв'язку з домінуванням формальної освіти;

- навчання впродовж життя є навчанням на весь час життя людини, тоді як освіта впродовж життя постійно потребує перенавчання з метою відповідності потребам суспільства й виробництва.

Висновки. На основі викладеного матеріалу зробимо такі висновки, а саме:

- на сучасному етапі розвитку національної освітянської системи поступово здійснюється перехід від парадигми освіти впродовж життя до парадигми навчання впродовж життя, де людина стає суб'єктом освіти впродовж життя в навчанні впродовж життя;
- передумовою освіти впродовж життя є навчання впродовж життя, яке розуміється як цілісна та інтегрована стратегія, що спрямована на виконання адаптаційних і творчих функцій індивідів та сприяє безупинному поліпшенню якості особистого й колективного життя;
- порівняльний аналіз змістовного наповнення понять «навчання впродовж життя» та «освіти впродовж життя» свідчить про необхідність пошуку збалансованого підходу щодо реалізації концепції неперервної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / Олександр Сергійович Воронін. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 134 с.
2. Дейв Р. Х. Фундамент довічної освіти // Звіт ЮНЕСКО «ЮНЕСКО Делорс Репорт» / Ін-т ЮНЕСКО з освіти. ; пер. з франц. – Париж, 1996. – 447 с.
3. Кузьмін М. В. Моделювання складного / М. В. Кузьмін // Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 12. – С. 8–40.
4. Кузьмін М. В. Самоорганізація та соціоеволюція / М. В. Кузьмін // Філософська і соціологічна думка. – 1994. – № 9/10. – С. 99–133.
5. Купцов О. В. Непрерывное образование руководителей и специалистов народного хозяйства / О. В. Купцов // Советская педагогика. – 1982. – № 6. – С. 29–33.
6. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція / Неля Григорівна Ничкало // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. – Черкаси : ВІБІР, 2000. – 322 с.
7. Олейникова О. Н. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза : монографія / О. Н. Олейникова. – Казань : Институт среднего профессионального образования РАО, 2003. – 252 с.
8. Фор Е. Як треба жити / Е. Фор. – Париж : ЮНЕСКО, 1972. – С. 65–80.
9. Gelpi E. Politics and Lifelong Education. Politics and Practicies / E. Gelpi // Towards a Sustem of Lifelong Education. Some practical considerations. – Oxford, 1980. – P. 16–30.

10. Kirpal P. Historical Studies and the Foundations of Lifelong Education / P. Kirpal // Foundations of Lifelong Education. – Oxford, 1976. – P. 99–101.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Маруфенко. Тенденции развития системы непрерывного образования в XXI веке

Статья посвящена проблемам непрерывного образования как глобальной мировой образовательной тенденции сегодняшнего дня. Автор отмечает, что глобализационно-интеграционная ситуация, сложившаяся в мировом сообществе во второй половине XX века, поставила эдукологические проблемы на уровень социально-экономических и политических. Автором рассматриваются последствия научно-технической революции в образовательной сфере, проявившиеся в радикальных изменениях профессионально-квалификационного состава населения. Подчеркивается, что императивом сегодняшнего дня является необходимость постоянного непрерывного обучения. Анализируются понятия «образование в течение жизни» и «обучение в течение всей жизни». Выделяется ряд проблем реализации «образования в течение жизни» в практику нынешнего времени. Даются основные стратегические характеристики системы образования XXI века: экспансия, инновация и интеграция. Автор обращает внимание на интеграционный характер мировой образовательной системы во время глобализации современного общества и акцентирует своевременность процессов солидарности, которая объединяет; сотрудничества, которое дает силу; конкуренции, которая дает стимул. Осуществляется сравнительный анализ содержательного наполнения понятий «обучение в течение жизни» и «образование в течение жизни». Особенностью современного этапа развития национальной образовательной системы является переход от парадигмы образование в течение жизни к парадигме обучение в течение жизни, когда человек становится субъектом образования в течение жизни при обучении в течение жизни. Предпосылкой «образования в течение жизни» является «обучение в течение жизни», которое понимается как целостная и интегрированная стратегия, направленная на выполнение адаптационных и творческих функций индивидов и способствующая беспрестанному улучшению качества личной и коллективной жизни.

Ключевые слова: непрерывное образование, образование в течение жизни, обучение в течение жизни, идея, феномен, концепция.

SUMMARY

O. Marufenko. Tendencies of lifelong education in the XXI century

The article is devoted to lifelong learning as the global educational tendency of the XXI century. The author notes that globalization and integration situation prevailing in the global society in the second half of the twentieth century, put educological problems at the level of socio-economic and political problems. The consequences of scientific and technological revolution in the educational sphere, which are reflected in radical changes in professional qualification of the population are considered. The author emphasizes that the present imperative is the need for continuous lifelong learning. The concepts of «lifelong education» and «lifelong learning» are analyzed in the article. A number of problems concerning the implementation of the «Education for All Life» in today practice are determined. The main strategic educational characteristics of the XXI century are given, among them: expansion, innovation and integration. The author draws attention to the nature of the global integration of educational systems in the globalization of modern society and emphasizes timeliness processes of solidarity, linking all processes; cooperation, giving strength, competition, giving incentive. The content of the concepts of «lifelong learning» and «lifelong education» is compared. The feature of development of the present national educational system is to shift the paradigm of lifelong education to lifelong learning paradigm, when a person becomes subject to lifelong education in lifelong learning. A prerequisite for lifelong education is lifelong learning, which is defined as a holistic and integrated strategy that aims to implement adaptive and creative functions of individuals and promotes continuous improvement of the quality of personal and collective life.

Key words: continuing education, lifelong education, lifelong learning, phenomenon, concept, paradigm.

УДК 37.0:377:78

А. І. Пилипенко

Гадяцьке училище культури

КОНКРЕТИЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та конкретизація педагогічних принципів, які доцільно комплексно використовувати у фаховій підготовці майбутнього вчителя хореографії. Виокремлено педагогічні принципи, якими найчастіше керуються викладачі хореографічних дисциплін (поєднання традицій і новаторства, системності й послідовності навчання, індивідуалізації та диференціації, наочності, поєднання вербальних і невербальних факторів впливу, руху від простого до складного, багаторазового повторення й варіативності, міцності знань і вмінь, - міжпредметних зв'язків.

Наголошено, що в підготовці вчителя хореографії конкретизація педагогічних принципів дозволяє утворити струнку систему, цілісну єдність, що виявляється в їх тісному взаємозв'язку та взаємозалежності. Тому в практичній діяльності необхідно орієнтуватися не на окремі педагогічні принципи, а на їх систему, яка забезпечує оптимізацію процесуального та змістового перебігу навчальної діяльності студентів-хореографів. Творче використання педагогічних принципів у хореографічній освіті відповідно до конкретних умов навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечує ефективність усього дидактичного процесу підготовки майбутнього фахівця в галузі хореографії.

Ключові слова: педагогічні принципи, майбутній учитель, фахова підготовка, хореографія.

Постановка проблеми. Сьогодні в усьому світі система вищої освіти стає ключовою сферою розвитку суспільства, привертає до себе надзвичайно велику увагу й постійно піддається критиці. У зв'язку з перспективами входження України до Європейського співтовариства і прилученням до Болонського процесу особливої уваги потребують питання якісної підготовки фахівців у вищій школі, у тому числі – учителів хореографічних дисциплін.

Українська педагогічна система перебуває на етапі кардинальних змін і характеризується інтегративними процесами зі зближення з освітніми системами країн зарубіжжя. Модернізація вітчизняної освіти та її входження в європейський освітній простір висуває нові вимоги до підготовки фахівців. Практика показує, що когнітивна парадигма (знання, вміння, навички), що існує протягом багатьох десятиліть у професійній освіті, вже не актуальна. Сьогодні, важливим є не тільки об'єм знань, які отримуються випускником, а й формування в нього вміння ними оперувати. Фахівець повинен бути готовим до змін і вміти пристосовуватися до нових вимог, які висуваються виробництвом і працедавцем, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя [1, 6].

Зміни в структурі та змісті художньо-естетичної освіти потребують розв'язання проблеми фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії в єдності загальнокультурної обізнаності, фахово-педагогічних умінь і ціннісного ставлення до танцювального мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців-хореографів аналізуються проблеми духовного й фізичного розвитку особистості засобами хореографії, передумови виникнення в дітей потреби в танцювальній діяльності, що дозволило дослідникам (О. Бурля, С. Забрєдовський, О. Мартиненко, Б. Стасько, О. Таранцева) розробити та впровадити у практику ефективні форми й методи хореографічної підготовки учнівської та студентської молоді. А. Гройсман, О. Дубогай, С. Філатов розглядають окремі принципи хореографічної роботи.

Наголосимо, що підготовка й професійне становлення вчителя хореографії до майбутньої діяльності має проектуватися й реалізовуватися на базі спеціальних принципів навчання.

У зв'язку з цим **мета нашої статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні та конкретизації педагогічних принципів, які доцільно комплексно використовувати у фаховій підготовці майбутнього вчителя хореографії.

Виклад основного матеріалу. На основі узагальнення науково-педагогічного досвіду роботи хореографів І. Антипової, Г. Березової, А. Ваганової, Є. Валукіна, М. Васильєвої-Рождєственської, Ю. Григоровича, Є. Зайцева, Р. Захарова, С. Зубатова, В. Уральської та В. Стриганова, С. Темлянцева й С. Темлянцевої, С. Філатова, А. Шульгіної нами було

виокремлено педагогічні принципи, якими найчастіше керуються викладачі хореографічних дисциплін.

- поєднання традицій і новаторства;
- системності й послідовності навчання;
- індивідуалізації та диференціації;
- наочності;
- поєднання вербальних і невербальних факторів впливу;
- руху від простого до складного;
- багаторазового повторення й варіативності;
- міцності знань і вмінь;
- міжпредметних зв'язків.

Конкретизуємо ці принципи.

Принцип поєднання традицій і новаторства передбачає, що для ефективності педагогічного процесу в навчанні хореографії особливу увагу необхідно приділяти турботливому збереженню культурної спадщини народу. Моріс Бежар у своїй книзі «Мить у житті іншого» пише: «Класика – основа будь-якого пошуку, сучасність – гарантія життєвого майбутнього, традиційні танці різних народів – хліб насущний хореографічних пошуків...» [1]. Так, саме в спадщині великих хореографів XIX–початку XX століть радянські балетмейстери виявили невичерпні художні скарби. Щодо сутності справжнього новаторства, то Ю. Григорович визначає його як постійне узагальнення й осмислення попереднього досвіду, синтез, що дає нову якість [2].

Поєднання хореографічного мистецтва з музикою сприяє симфонізації танцю, а з драмою – поглибленню драматичної дієвості танцю й пантоміми. Симфонізм балетної музики та хореографії неабияк оживив музичну драматургію хореографічних номерів, відкривши складні взаємозв'язки між танцювальною та пантомімічною діями, виявив нові можливості танцювального розвитку образів і ситуацій.

Означений принцип вимагає вивчення досвіду видатних педагогів і балетмейстерів у галузі хореографії, проведення підсумкових відкритих уроків з усіх спеціальних дисциплін, творчих показів, іспитів-концертів, інших форм освоєння спадщини. Навчання мистецтву танцю вимагає від педагога ґрунтовних знань традицій, постійного прагнення до оновлення танцювальних форм і стилів.

Принцип системності та послідовності навчання зумовлений логікою науки й особливостями пізнавальної діяльності, яка нерозривно пов'язана з віковими закономірностями розвитку особистості. Принцип передбачає системність як у роботі педагога (постійна робота над собою, опора на знайоме під час вивчення нового матеріалу, вивчення нового матеріалу частинами, фіксування уваги студентів на важливих моментах, продумування системи занять), так і в роботі студентів (систематичне відвідування занять, повторення навчального матеріалу).

Принцип системності конкретизується в хореографічній освіті передбачає зв'язок між опануванням знаннями й послідовним оволодінням танцювальними вміннями й навичками у відповідному логічному порядку. Зважаючи на це, педагог повинен детально продумувати послідовність побудови навчального процесу, створюючи сприятливі умови для оволодіння танцем.

Для створення, розвитку, поглиблення й закріплення зв'язків між окремими танцювальними рухами педагогу під час навчання необхідно послідовно вводити систему взаємозв'язаних тренувальних вправ і завдань, тобто дотримуватися послідовної побудови матеріалу: від навчання елементам танцювальних і окремих хореографічних рухів поступово переходити до танців і груп танців, встановлюючи між ними відповідні зв'язки за складністю елементів, за характером і манерою їх виконання. Завдяки цьому принципу навчальний процес відбувається поетапно: від знань – до умінь, від умінь – до навичок, від вільного повторення й виконання танцювальних схем, рухів, комбінацій, етюдів і танців – до самостійного творення хореографічних образів.

Принцип індивідуалізації та диференціації враховує психофізіологічні особливості й інтереси студентів. Для реалізації цього принципу, на думку О. Дубогай [4], слід створити таку систему навчання, яка б, з одного боку, забезпечувала повноцінний і гармонійний розвиток студентів, розвивала їх здібності, знання, уміння й навички із рухової активності, а з іншого – озброїла педагогів методикою диференційованого педагогічного впливу, заснованою на знаннях про особливості особистості студента, його фізичний розвиток і рухові можливості.

Неправомірно висувати однакові вимоги до всіх студентів, адже результати рухових проявів залежать від їх психологічних, фізіологічних, антропометричних особливостей. Головне, на думку Р. Захарова, щоб

педагог якнайповніше розкрив індивідуальність своїх вихованців, розвинув у кожному молодому хореографові саме йому властиві творчі якості, допоміг знайти його особистий, оригінальний творчий шлях [5]. Крім того, завдання педагога – знайти до кожного студента-хореографа своєрідний підхід, враховуючи його індивідуальні особливості (фізичні дані, хореографічні здібності, темп роботи тощо), адже кожна особистість – своєрідна й неповторна.

Педагогічні дослідження фахівців у галузі хореографії (І. Антипової, Г. Березової, А. Ваганової, Є. Зайцева та ін.) переконують, що в процесі оволодіння спеціальними хореографічними знаннями та практичними вміннями необхідно враховувати індивідуальні особливості кожного студента, зокрема в період навчання хореографії особливу увагу слід приділяти індивідуально-диференційованому підходу, за яким варто враховувати не лише індивідуальні можливості студентів, але й активно впливати на формування їх особистісного хореографічного досвіду, професійних знань, умінь, навичок, максимально розвивати природні здібності.

Принцип наочності в процесі навчання сприяє розумовому розвитку студентів, полегшує процес засвоєння знань, стимулює мотиваційну сферу, сприяє поєднанню конкретного з абстрактним, раціонального з ірраціональним, теоретичних знань із практичною діяльністю. Він забезпечує повноцінність засвоєння танцювальної лексики, рухів, відповідних положень рук, корпусу, голови на основі естетичних і стильових вимог хореографічної школи.

У хореографії наочність пов'язана з конкретним показом вправ, їх характеристикою та словесним поясненням. У зв'язку з цим, педагог має бути обізнаним не тільки в методиці викладання, але й на високому рівні володіти методом ілюстрування, наприклад, показати, як правильно виконати те або інше «*па*». Такі покази повинні бути лаконічними й переконливими, зверненими до образної виразності музики й емоційної сфери особистості учнів, їх творчої уяви.

Крім наочного показу рухових дій, танцювальних вправ тощо, методично обґрунтованим є застосування аудіовізуальних засобів, ілюстративно-художніх матеріалів, які виховують увагу, спостережливість, культуру мислення, конструктивну творчість, інтерес до навчання, актуалізують чуттєвий досвід.

Принцип поєднання вербальних і невербальних факторів впливу передбачає обов'язковість словесного підкріплення. Так, М. Тарасов, зважаючи на це, зазначав, що «слово, якщо воно логічно звернене до мистецтва володіння танцем, до його суті й змісту, інколи буває сильнішим за будь-який показ» [3].

У дослідженні С. Філатова [8] «Від образного слова – до виразного руху» показана важлива роль «опорних сигналів», які допомагають опанувати змістовно-сисловою стороною руху. Автор переконує, що навчання буде більш ефективним, якщо роль цих сигналів, поряд із традиційною лексикою, виконуватимуть образно-метафоричні фразеологізми. Вимагаючи від студентів виконання певного завдання, педагог не повинен надавати перевагу тільки вербальним засобам, адже знання, не підкріплені наочністю, тобто почуттєвим досвідом, ніколи не будуть міцними.

Під час пояснення програмного матеріалу педагогу важливо дотримуватися таких дидактичних вимог: не перевантажувати процес навчання наочністю (це знижує самостійність і активність учнів під час осмислення навчального матеріалу); чітко використовувати наочні засоби в структурі уроку; правильно розподіляти наочність, яка використовується на занятті; уміло поєднувати наочність із поясненням, адже слово педагога спрямоване на безпосереднє сприймання змісту навчального матеріалу, відображеного в наочності, допомагає осмислити спостережуване та сформулювати зв'язки між фактами і явищами. Також педагог має чітко усвідомити, що, коментуючи наочність, дає додаткову інформацію про спостережуваний об'єкт та його зв'язки.

У навчальному процесі студентів-хореографів вербальні й невербальні компоненти взаємодоповнюють один одного, що є гарантією правильного засвоєння навчального матеріалу. Не слід протиставляти словесні сигнали невербальним, жесто-мімічним. Тільки їх поєднання робить навчання хореографії більш успішним і творчим.

Принцип руху від простого до складного передбачає, що в процесі навчання нові вправи й рухи обов'язково пов'язані з раніше засвоєними: кожен попередній рух є підготовчим для наступного, в кожному новому русі мають бути присутні елементи попередніх вправ. Поступове ускладнення рухів у процесі навчання хореографії зумовлює наростання обсягу й інтенсивності навантажень, що забезпечує поступовий розвиток хореографічних умінь і навичок.

Цей принцип ґрунтується на закономірності поступового, рівномірного розвитку розумових і фізичних здібностей студентів-хореографів та передбачає таку послідовність, при якій танцювальні вправи, що вивчаються, виконуються в порядку зростаючої структурної (координаційної) складності, адже поняття «просте» й «складне» відносні та визначаються рівнем підготовленості студентів, їх руховим досвідом.

Також варто зазначити, що завдяки цьому принципові розкривається залежність ефекту навчання від підвищення професійних вимог щодо виконання танцювальних рухів. На нашу думку, прогрес у вимогах повинен виражатися в поступовому ускладненні техніки виконання танцювальних рухів, у їх постійному поповненні, а отже – і в безперервному підвищенні фізичних навантажень.

Реалізація принципу руху від простого до складного здійснюється у двох взаємопов'язаних напрямках: технічне ускладнення танцювальних рухів, які вивчаються, й розширення їх структурного складу. Означений принцип сприяє вдосконаленню танцювальної діяльності студентів, формуванню певних професійних і хореографічних умінь. Розширення структурного складу танцювальних рухів, що вивчаються, забезпечує різносторонню хореографічну підготовку, озброює майбутніх педагогів-хореографів необхідними в їх професійній діяльності вміннями, а також забезпечує розвиток хореографічних здібностей з метою формування професійних умінь. Пропонуючи студентам танцювальні вправи, не варто перевищувати їх можливостей. Проте й дуже легкі вправи не сприятимуть досягненню бажаного результату, а отже, втрачають свій розвиваючий вплив. Тому педагогу необхідно розробити таку методику навчання, яка б дозволила студентам із різними можливостями досягти найвищих результатів.

Принцип багаторазового повторення й варіативності сприяє формуванню рухових умінь і спеціальних знань завдяки багаторазовому повторенню. Повторення – головний і єдиний спосіб закріплення результатів, досягнутих у навчанні. Отже, навчальний матеріал повинен повторюватися регулярно, а не тоді, коли виявиться, що він погано засвоєний. Реалізація принципу багаторазового повторення має велике виховне значення, оскільки привчає студентів до регулярної роботи. Проте викладачеві варто завчасно передбачити не лише характер і кількість повторень, а й кількість інтервалів для відпочинку. Зауважимо, що під час навчання процес повторення не може бути безмежним, а як наслідок – виникають проблеми кількості повторень і розподілу їх у часі.

У процесі багаторазового повторення танцювальних рухів необхідно слідкувати за правильним їх виконанням. Якщо з'являються помилки, їх слід якнайшвидше усувати, оскільки вони уповільнюють процес навчання, створюють передумови для неправильного виконання танцювальних рухів. Якщо одні й ті самі помилки з'являються постійно, то розучування краще припинити, інакше повторені багато разів помилки стануть автоматизованими. Виправлення помилок слід починати з найбільш важливих, адже від цього залежить поява другорядних помилок.

Завдяки означеному принципу досягається закріплення набутого та створення передумов для подальшого процесу підготовки хореографів. Повторення рухів, творчих завдань, етюдів, танців – обов'язковий елемент процесу засвоєння навчального матеріалу, який має сенс лише в тому випадку, коли кожне повторення супроводжується додатковими завданнями.

У процесі повторення танцювальних рухів необхідно уникати одноманітності, адже багаторазове відтворення руху може призвести до перевтоми, а як наслідок — танцювальні рухи втрачають свою яскравість і технічність, робляться хаотичними, нечіткими, що значно знижує результативність тренування. Тому поряд із повторенням танцювальних вправ велике значення має варіативність рухів, коли в знайомий рух, танець необхідно вносити елемент новизни, ставити нові вимоги до виконання танцювальних рухів, динамічності навантажень і розмаїтості їх застосування.

Принцип міцності знань і вмінь дозволяє оцінити кінцевий результат навчання, що виражається в готовності студента до хореографічної діяльності, достатній тривалості збереження засвоєних хореографічних знань і вмінь, можливості використання їх у поєднанні з раніше набутими знаннями й уміннями, створенні необхідних передумов для подальшого оволодіння більш складним навчальним матеріалом.

Головна ознака міцності знань – свідоме й ґрунтовне засвоєння навчального матеріалу, а систематичне повторення – головний і єдиний спосіб закріплення й удосконалення результатів, досягнутих у навчанні. Реалізація цього принципу передбачає: повторення пройденого навчального матеріалу й запам'ятовування нового в поєднанні з пройденим; активізацію студентів під час повторення (запитання, порівняння, аналіз тощо); групування навчального матеріалу з метою його систематизації, виокремлення головного; використання у процесі повторення різноманітних методик, форм, вправ, самостійної роботи тощо; творче застосування

набутих знань і вмінь; використання вивченого матеріалу в професійній діяльності; постійне поповнення та закріплення хореографічних знань і рухових умінь, удосконалення практичних умінь і навичок.

Принцип міжпредметних зв'язків реалізує культурологічний підхід у навчанні хореографії. Відомо, що чим більше нових знань і вмінь здобуде молодий фахівець, тим кращим буде результат навчання. Ще Ж. Ж. Новерр у своїх «Листах про танець» писав, що балетмейстер, «щоб створити витончену композицію», повинен мати необхідний багаж знань [7].

Р. Захаров, відомий педагог і хореограф, зазначав, що «хореографія як вид мистецтва має свою специфіку, яка, у свою чергу, визначає специфіку професії педагога-хореографа. Крім ґрунтовних знань із хореографії, майбутній хореограф повинен знати педагогіку, анатомію, музику, а також бути психологом, здатним аналізувати психологічний стан своїх вихованців...» [6]. Він вважав, що навчальний процес має складатися таким чином, щоб навчальні предмети взаємодоповнювали один одного, а спеціальні дисципліни вивчалися в тісному зв'язку з філософією, педагогікою, психологією, літературою, етикою й естетикою, культурологією, іноземною мовою та ін.

Так, яскраво розкрити художній образ у танці (створення костюмів і сценографії) педагогу-хореографу допоможе образотворче мистецтво, зрозуміти історію розвитку сучасної або бальної хореографії – вивчення історії розвитку хореографії взагалі. Для більш повного розуміння методики виконання рухів, комбінацій потрібні знання анатомії та фізіології людини, для складання танцювальних творів – основ музичної грамоти, а щоб зміст танців був цікавим і запам'ятався глядачеві, постановник повинен черпати натхнення в літературі. Крім того, студентам необхідні знання іноземних мов, адже відомо, що основна термінологія класичного та народно-сценічного танців походить з французької мови, а бальної хореографії – з англійської.

Висновок. У підготовці вчителя хореографії конкретизація педагогічних принципів дозволяє утворити струнку систему, цілісну єдність, що виявляється в їх тісному взаємозв'язку та взаємозалежності. Тому в практичній діяльності необхідно орієнтуватися не на окремі педагогічні принципи, а на їх систему, яка забезпечує оптимізацію процесуального та змістового перебігу навчальної діяльності студентів-хореографів. Творче використання педагогічних принципів у

хореографічній освіті відповідно до конкретних умов навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечує ефективність усього дидактичного процесу підготовки майбутнього фахівця у галузі хореографії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бежар М. Мгновения в жизни другого / М. Бежар. – М. : Созтеатр СТД СССР, 1989. – 238 с.
2. Григорович Ю. Н. Проблемы, традиции и новаторство в практике советского балета / Ю. Н. Григорович // Большой театр СССР. – М. : Сов. композитор, 1976. – Вып. 2. – С. 281–288.
3. Гройсман А. Л. Методологические принципы хореографического образования / А. Л. Гройсман // Психолого-педагогические аспекты обучения студентов театральных вузов : сб. фрагментов дисс. исследований. – М. : Имприт, 1996. – Вып. 3. – С. 4–8.
4. Дубогай А. Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни школьников младших классов : дисс. ...доктора пед. наук : 13.00.01 / А. Д. Дубогай. – К., 1991. – 374 с.
5. Захаров Р. В. Сочинение танца. Страницы педагогического опыта / Р. В. Захаров. – М. : Искусство, 1983. – 224 с.
6. Захаров Р. Записки балетмейстера / Р. Захаров. – М. : Искусство, 1976. – 351 с.
7. Новерр Ж. Ж. Письма о танце / Ж. Ж. Новерр. – Л.-М. : Искусство, 1965. – 376 с.
8. Филатов С. В. Ассоциативный эксперимент как метод усвоения танцевальных навыков балетмейстеров / С. В. Филатов // Психолого-педагогические аспекты обучения студентов театральных вузов: сб. фрагментов дисс. исследований. – М. : Имприт, 1996. – Вып. 3. – С. 28–39.

РЕЗЮМЕ

А. И. Пилипенко. Конкретизация педагогических принципов в профессиональной подготовке будущих учителей хореографии

В статье осуществлено теоретическое обоснование и конкретизация педагогических принципов, которые целесообразно комплексно использовать в профессиональной подготовке будущего учителя хореографии. Выделены педагогические принципы, которыми чаще всего руководствуются преподаватели хореографических дисциплин (сочетание традиций и новаторства, системности и последовательности обучения, индивидуализации и дифференциации, наглядности, сочетание вербальных и невербальных факторов влияния, движения от простого к сложному, многократного повторения и вариативности, прочности знаний и умений, межпредметных связей).

Отмечено, что в подготовке учителя хореографии конкретизация педагогических принципов позволяет создать стройную систему, целостное единство, проявляющееся в их тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Поэтому в практической деятельности необходимо ориентироваться не на отдельные педагогические принципы, а на их систему, которая обеспечивает оптимизацию процессуального и содержательного течения учебной деятельности студентов-хореографов. Творческое использование педагогических принципов в хореографической образованиии применительно к конкретным условиям учебно-познавательной деятельности студентов обеспечивает эффективность всего дидактического процесса подготовки будущего специалиста в области хореографии.

***Ключевые слова:** педагогические принципы, будущий учитель, профессиональная подготовка, хореография.*

SUMMARY

A. Pylypenko. The concretization of pedagogical principles in the training of future teachers of dance

The article presents a theoretical justification and specification of pedagogical principles that should be comprehensively used in the professional training of future teachers of dance. Pedagogical principles that guided teachers often dance courses (a combination of tradition and innovation, consistency and sequence learning, individualization and differentiation of clarity, the combination of verbal and nonverbal factors influence the movement from simple to complex, multiple repetition and variation , strength, knowledge and skills, interdisciplinary connections) are singled out in the article.

The author emphasizes that in the preparation of teachers teaching the principles of choreography specification enables to form a coherent system, coherent unity that is found in their close relationship and interdependence. Therefore, the practice should focus not on specific pedagogical principles, and in their system, which provides procedural and semantic optimization flow of learning activities students choreographers. Creative use of pedagogical principles in choreographic education according to the specific conditions of teaching and learning of all students provides efficiency didactic process of training future specialists in the field of choreography.

Key words: pedagogical principles, future teacher, professional training and choreography.

УДК 370.036:373.31:78

А. В. Токмань

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНО-ІНТОНАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито значення вокально-інтонаційної культури як найважливішої складової процесу підготовки учнів початкової школи, а також окремі основні принципи, методи й методики роботи з розвитку вокально-інтонаційної культури учнів початкової шк. Крім того, в статті обумовлено виокремлення таких складових процесу вокального розвитку молодших школярів: формування мотивації навчання співам,; формування художньо-технічних і художньо-виконавських умінь і навичок; формування слухової культури. Обґрунтовано доцільність комплексної роботи з розвитку вокальних якостей учнів, під час якої всі компоненти будуть рзвиватись одночасно й систематично.

Ключові слова: вокально-інтонаційна культура, принципи, методи, методики, учні початкової школи, розвиток вокально-інтонаційної культури.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвиток вокально-інтонаційної культури молодших школярів не має достатнього методичного забезпечення, поряд із цим він вимагає чіткої побудови стратегії й тактики педагогічної діяльності. Засвоєння необхідного обсягу інформації, оволодіння практичними вміннями й навичками вимагає організації навчальної діяльності, створення методики викладання конкретної дисципліни з урахуванням необхідності розвитку вокально-інтонаційної культури учнів, сенситивним етапом для чого можна впевнено вважати початкову школу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема розвитку вокально-інтонаційної культури молодших школярів досліджувалася як вітчизняними, так і зарубіжними вченими різних галузей знань. До загальних питань формування загальної культури особистості зверталися В. Бутенко, І. Зязюн, І. Карпенко, Л. Коваль, Н. Миропольська, В. Разумний, Г. Шевченко та ін. Впливу музики на життєдіяльність людини присвячені праці філософів – Аристотеля, І. Канта, О. Лосева,

Ф. Ніцше та ін.; педагогів – Д. Кабалевського, О. Рудницької, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.; психологів – Л. Виготського, В. Петрушина, Б. Теплова та ін.). Значення музичної культури, музичного виховання дітей досліджували О. Апраксина, Н. Ветлугіна, М. Вовк, Н. Гродзенська, Л. Дмитрієва, А. Зиміна, Г. Падалка, Н. Фоломєєва, Л. Хлебнікова, К. Далькроз (Швейцарія), К. Орф (Німеччина), Ц. Колєв, А. Танасова-Букова (Болгарія), М. Руссель-Пауль (Франція); значення вокального виховання для розвитку особистості на методологічному, теоретичному й практичному рівнях – М. Ділецький, Л. Горюнова, М. Лисенко, Т. Овчинникова, Д. Огороднов, О. Радинова, О. Ростовський, К. Стеценко, З. Кодай (Угорщина), Є. Седлачкова, Ф. Лисек (Чехословаччина) та ін.) [2, 41]. Недостатня увага дослідників до розвитку вокально-інтонаційної культури учнів початкової школи на сучасному етапі додатково обґрунтовує актуальність дослідження, результати якого висвітлені в статті. Ураховуючи те, що проблема розвитку вокально-інтонаційної культури молодших школярів достатньо складна й багатогранна, темою статті обрано: «Принципи та методи розвитку вокально-інтонаційної культури учнів початкової школи». Практичне значення вокальної культури особистості школяра обумовлюється тим, що в сучасних умовах перестав існувати масовий спів, знизилася зацікавленість ним, тобто власним співом. Не знаходячи в співі потреби, люди вважають пісні або безглуздими, або надто складними. Забуті спільні сімейні співи, які були ознакою виховання духовної культури дітей у родині. У цьому контексті проблема виховання вокальної культури – це проблема формування людини, її духу, гуманістичних цінностей, національних музично-художніх ідеалів.

Актуальність цієї проблеми можна розглядати й із позицій вікової педагогіки, зокрема, з позиції педагогіки молодшого шкільного віку. Молодший шкільний вік – перша сходинка послідовного залучення до вокально-інтонаційної культури за умови належно організованого процесу музичного виховання дітей. Тому саме початкова школа стає для дітей першим щаблем систематичного, цілеспрямованого виховання вокально-інтонаційної культури. На виховання вокальної культури молодшого школяра впливає велика кількість чинників – це й родина, й школа, й навколишнє середовище. Усі ці фактори здатні впливати як на розум школяра, так і на його почуття та музичні здібності.

Тому **мета** статті полягає у висвітленні основних принципів і методів виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний словник дає таке тлумачення поняття «методика» навчального предмету: «Галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності вивчення певного навчального предмету... До змісту методики, як часткової дидактики входить: встановлення пізнавального й виховного значення даного навчального предмету; визначення завдань вивчення даного предмету та його змісту; вироблення відповідно до завдань і змісту навчальної методики, методичних засобів організаційних форм навчання» [4, 43]. Загально педагогічне поняття «методика» означає сукупність методів навчання й науку про методи навчання. Науковці виокремлюють три завдання методики: вивчення змісту навчання, процесу викладання та процесу учіння. Методика, як галузь педагогічних наук, найтісніше пов'язана з практикою процесу навчання, оскільки визначає зміст, методи, прийоми та засоби навчання.

Методика викладання будь-якої дисципліни ґрунтується на врахуванні її закономірностей і підпорядковується певним принципам, від яких залежить її ефективність. Закономірності навчання, за визначенням М. Фіцули, – «це об'єктивні, стійкі й істотні зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність». Закономірності навчання відображають стійку залежність між діяльністю викладача, діяльністю студента та змістом навчання [1, 56].

Методика базується на обґрунтованих і науково перевірених принципах навчання, зумовлених закономірностями й завданнями навчальної діяльності. Загальна педагогіка дає таке визначення поняття **принципів** педагогічного процесу (лат. *prīncipium* – основа, початок) – система основних вимог до навчання й виховання, дотримання яких дає змогу ефективно вирішувати проблеми всебічного розвитку особистості.

Г. Падалка, з позиції мистецької освіти, трактує принципи як «засадниче першоджерело, вихідні пункти теорії та практики, їх корінну основу, навколо якої синтезуються провідні поняття й закони мистецького навчання», визначає такі принципи навчання мистецтва як «цілісність, культуровідповідність, естетична спрямованість, індивідуалізація, рефлексія» [5, 56]. О. Рудницька з позиції сучасної музичної педагогіки доповнює загальні принципи навчання й виховання принципами довершення навчальної дії виховною в педагогічному впливі,

урізноманітнення видів і форм діяльності в організації педагогічної взаємодії, залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій, емоційної насиченості навчально-виховного процесу, спонукання до творчого самовираження [7, 23].

Методика розвитку вокально-інтонаційної культури базується на загальних педагогічних принципах і принципах специфічних, притаманних лише вокальній педагогіці. Так, А. Менабені виділяє загальноприйняті принципи педагогіки, які належать також і вокальній педагогіці, серед них принципи науковості, усвідомленості навчання, зв'язку теорії з практикою, виховний принцип. До специфічних принципів вокальної педагогіки відносять принцип «посильності» для виконання вокально-педагогічного репертуару. Нам близька думка М. Жишкович, яка чітко виокремлює такі постульовані специфічні вокально-педагогічні принципи:

- індивідуального підходу в розкритті природних (голосових, психічних, вокально-технічних, виконавських) якостей вокаліста;
- поступовості та послідовності в роботі над розвитком голосових якостей вокаліста (поступовість вбачається в урахуванні ступеня складності в підборі технічних вправ і репертуару, послідовності – у логічному викладі методики навчання);
- поєднання розвитку техніки володіння голосом і художньо-виконавських якостей вокаліста.

Ефективність розвитку вокально-інтонаційних навичок залежить від методів, за допомогою яких викладач формує та розвиває співацький голос учня, здійснює процес передачі вокально-педагогічного досвіду. «Метод (з грецької – шлях дослідження чи пізнання) – спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями об'єкта, що розглядається» [4, 40]. М. Фіцула зазначає, що «метод навчання – це спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання й розвитку в процесі навчання».

Методом розвитку вокально-інтонаційної культури можна вважати *спосіб організації упорядкованої взаємопов'язаної діяльності педагога та учня, спрямованої на практичне засвоєння й теоретичне осягнення засад вокального навчання*, тобто – спосіб, за допомогою якого викладач передає, а учень засвоює теоретичні знання та вокально-практичні вміння й навички. На сьогодні у вокальній педагогіці використовуються різні

методи розвитку вокально-інтонаційної культури. Р. Юссон дає таку класифікацію основних методів виховання співацького голосу: 1) методи прямого впливу на установки та рухи м'язів; 2) методи прямого впливу на тембр; 3) методи, які використовують внутрішні відчуття співака; 4) методи, які використовують емоційне налаштування співака; 5) методи використання зворотних зв'язків слухового походження. Спираючись на дослідження Л. Дмитрієва, В. Морозова, Р. Юссона, Ю. Юцевича, можна виділити п'ять основних груп методів:

- 1) методи прямого впливу на м'язові установки,
- 2) методи впливу на тембр голосу шляхом зміни забарвлення голосних,
- 3) методи фіксації внутрішніх відчуттів,
- 4) методи вольових наказів та емоційних станів,
- 5) методи слухових впливів, що перегукуються з класифікацією методів вокальної педагогіки, яку запропонував Р. Юссон.

З опорою на класифікування методів у загальній педагогіці провела класифікацію методів науковець А. Менабені, виділяючи пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи постановки голосу. Поряд з класичними методами розвитку співацького голосу вокалістів (концентричним, інструментальним, фонетичним) у вокальній педагогіці виникають нові методи постановки голосу, такі, як фонопедичний (за В. Ємельяновим) та алгоритмічний (за Д. Огородновим).

Крім того, у вокальній педагогіці існують і, так звані, емпіричні методи навчання, які ще не знайшли конкретного наукового обґрунтування. Вони побудовані на суб'єктивних відчуттях, що виникають у процесі звукоутворення.

Важливою проблемою є правильність і доцільність використання методів навчання. В. Галузник, М. Сметанський, В. Шахов вважають, що, добираючи методи навчання, потрібно враховувати: «загальну мету виховання учнів і принципи дидактики; особливості методики викладання конкретної навчальної дисципліни та її специфічні вимоги до відбору загально-дидактичного матеріалу; мету, завдання й зміст конкретного заняття; час, відведений на вивчення того чи іншого матеріалу; вікові особливості учнів; рівень підготовленості; матеріальну забезпеченість навчального закладу, наявність обладнання, наочних посібників, технічних засобів; можливості й особливості педагога, його особисті якості, рівень теоретичної та практичної підготовки, методичну майстерність» [6, 112].

Форми організації навчання відображають зовнішні, організаційні особливості педагогічного процесу. Форма (від лат. *forma* – зовнішність) організації навчання характеризує зовнішній аспект навчальної взаємодії: кількість учнів на занятті, місце й тривалість навчання, особливості спілкування педагога з учнями. У музичній педагогіці використання форм навчального процесу є специфічним. Основною формою занять є індивідуальний урок, який забезпечує найбільш сприятливі умови для здійснення вокально-технічного розвитку в єдності з художнім, індивідуального підходу до кожного учня.

Наступною складовою методики навчання є педагогічна взаємодія, спрямована на керування процесом навчання, та засоби навчання (навчальні посібники, технічні засоби навчання). Центром педагогічного процесу є взаємодія учня з навчальним матеріалом, яку забезпечує педагог.

Отже, складовими компонентами методики є: мета, завдання, закономірності та принципи, на яких ґрунтуються методика, прийоми, методи, засоби, форми навчання, педагогічна взаємодія між суб'єктами навчального процесу, зміст методики.

Аналіз змісту методики розвитку співацького голосу школярів вимагає виявлення складових компонентів вокальної підготовки учнів. Визначення компонентів процесу розвитку співацького голосу в молодших школярів пов'язано з урахуванням їх попередньої підготовленості. Керування процесом голосоутворення здійснюється за допомогою системи зворотніх зв'язків, тобто вокально-слухових навичок, які інформують мозок людини про акустичний результат роботи голосового апарату. Л. Дмитрієв наголошує: «аналіз відчуттів – це єдиний спосіб оцінювати діяльність голосового апарату й керувати його роботою» [10, 90]. Про важливість розвитку вокально-слухових навичок О. Благовідова пише: «Учень має прийти до процесу пізнання правильного звукоутворення через чуттєве сприйняття й фізичні відчуття, а, усвідомивши, впливати на них для корекції помилок звуковедення» [1, 132].

Музичні слухові уявлення не обов'язково є суто слуховими, тобто вони можуть містити в собі, окрім слухових, також зорові, рухові й інші уявлення. Відображення музичних уявлень часто набуває симультанного (від лат. *simultane* – одночасний) характеру, тобто такого, який включає одночасну появу різних уявлень, що підтверджує необхідність активізації роботи різних систем аналізаторів у процесі розвитку співацького голосу.

Б. Теплов зазначав, що часто можна спостерігати тісний зв'язок слухових уявлень із неслуховими. Наприклад, зорові уявлення можуть бути настільки тісно пов'язані зі слуховими, що останні не можуть виникати без відповідних «допоміжних» уявлень. Учений відзначав особливо тісний зв'язок слухових уявлень з процесом моторики: «Подібно до того, як мовні слухові уявлення мають тісний зв'язок із мовленнєвою моторикою, музичні уявлення не менш тісно пов'язані з вокальною моторикою» [4, 15].

Вокальний слух виступає особливим видом музичного слуху, який виробляється тільки в процесі цілеспрямованих занять і не є притаманним людині від природи. За визначенням Ю. Юцевича, «вокальний слух – це складне музично-співацьке утворення, яке поєднує звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух і комплекс різнопланових відчуттів». Він зазначав: «Вокальний слух – це особливий вид музичного слуху, який включає звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух, а також баррорецепцію та вокально-тілесну схему. Здатність співака до оцінювання якості власної фонації й уміння її змінювати є показником виконавського вокального слуху». Далі Ю. Юцевич стверджував: «Вокальний слух діє рефлекторно, як контролер якості звуку, вносячи необхідні корективи співаку щодо вокального процесу, оскільки виконавець вирішує не лише технологічні, а й художні завдання. Усе це дає підстави вважати зазначений вид вокального слуху виконавським і умовно пасивним, оскільки сфера його впливу обмежена самоконтролем співака» [6, 45]. Тому вид вокального слуху, сфера дії якого обмежена самим співаком і не передбачає втручання в процес фонації іншої людини, можна назвати виконавським.

Досвід роботи з вокалістами переконує в тому, що, працюючи над розвитком співацького голосу учнів, розвиткові їх виконавського вокального слуху потрібно приділяти увагу, оскільки вокальний слух надає учням можливість оцінювати якість звучання власного голосу, контролювати його й удосконалювати, робить процес фонації усвідомленим.

Складність оволодіння вокальним слухом полягає в умінні чути й критично оцінювати звучання власного голосу, що є нелегким завданням, навіть для досвідчених вокалістів. Вокаліст одночасно є виконавцем, а його голосовий апарат – інструментом, що й визначає основну складність критичного сприймання звучання власного голосу. Інформацію про роботу власного голосового апарату та звучання голосу вокаліст також отримує з боку суб'єктивних м'язових і вібраційних відчуттів організму.

Р. Юссон вивчив і науково обґрунтував комплекс відчуттів людини під час співу, які включають вібраційні, м'язові, баррорецептивні відчуття. А. Сулерак назвав комплекс цих відчуттів вокально-тілесною схемою. Це явище проаналізували й теоретично обґрунтували Ж. Лерміт, Ж. Морано, Р. Юссон. За визначенням Ю. Юцевича, «вокально-тілесна схема – це комплекс відчуттів різного походження (вібраційних, м'язових, баррорецептивних), які забезпечують уявлення співака щодо процесу голосоутворення» [7, 90]. Розвиток вокально-слухових навичок складає оцінювально-аналізуючий компонент вокальної підготовки учнів, що передбачає формування здатності оцінювати й аналізувати власні вокальні дії, усвідомлено координувати власний фонаційний процес.

На основі опрацьованої вокально-педагогічної та методичної літератури можна виокремити **складові** процесу вокального розвитку молодших школярів: формування мотивації навчання співу; формування вокально-технічних і художньо-виконавських умінь і навичок; формування вокально-слухової культури.

Оскільки означені складові є невід'ємними компонентами вокальної підготовки учнів, методика розвитку співацького голосу молодших школярів повинна включати формування вокальних умінь і навичок із визначених компонентів вокального розвитку. Урахування цих компонентів у методиці розвитку співацького голосу й раціональне поєднання їх у процесі навчання сприятиме досягненню високого рівня фахової вокальної підготовки учнів.

Висновки. Розвиток вокально-інтонаційної культури – це складний комплекс взаємопов'язаних функцій голосового апарату та психіки людини, тому задля запобігання порушення органічного взаємозв'язку необхідно всі вокальні якості учнів розвивати одночасно, в межах психологічних і фізіологічних можливостей. Відсутність будь-якого з означених компонентів приведе до порушення цілісності процесу розвитку співацького голосу. Стимулом для виникнення зацікавленості занять вокалом і формування стійкої потреби вдосконалення вокального потенціалу є випробування власних вокальних здібностей, що сприяє виникненню протиріччя між наявними вокальними даними й еталонним звучанням співацького голосу, як рушійної сили навчання. Формування вокально-інтонаційної культури учнів початкової школи – складна проблема, що потребує подальшого вивчення. Низка таких характерних недоліків як недостатньо розвинена

координація між слухом і голосом, неякісне тембральне забарвлення, недостатня сформованість приголосних і голосних звуків, навичок дихання, звукоутворення й відсутність емоційного відгуку на музику сприяло виявленню як індивідуально-особистісних якостей вокального розвитку учнів, так і оволодінню арсеналом вокально-інтонаційних умінь, спрямованих на формування вокальної культури учнів початкової школи.

Отже, розвиток вокально-інтонаційної культури є важливою складовою процесу підготовки учнів, спрямованою на формування художньо-естетичних смаків, здатності до художньо-творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриленко Л. М. Методичні засади навчання співу у працях вітчизняних педагогів-музикантів / Лариса Гавриленко // Зб. наук. праць. Кам'янець-Поділ. держ. ун-т ; відп. ред. П. С. Каньоса. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М. І., 2006. – Вип. 9. – С. 131–133.
2. Грищенко Ю. В. Провідні тенденції професійної вокальної підготовки в контексті завдань сучасної мистецької освіти / Ю. Грищенко // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ, 2010. – № 4. – С. 41–44.
3. Желан А. Формування світогляду майбутніх учителів музичного мистецтва засобами української музичної культури / А. Желан // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості. (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). – К. : Віра Інсайт, 2001. – Кн. 2. – С. 54–57.
4. Крупський Я. В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : словник / Я. В. Крупський, В. М. Михалевич. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 72 с.
5. Падалка Г. М. Музична педагогіка : курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. Падалка. – Херсон, 1995. – 104 с.
6. Галузник В. М. Педагогіка : навч. посібник / В. М. Галузник, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – 200 с.
7. Рудницька О. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя : навч. посібник / О. Рудницька. – К. : Вид-во КДПІ, 1992. – 96 с.
8. Тоцька Л. О. Шляхи розвитку співацького голосу у молодших школярів / Л. Тоцька // Наукові записки Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова : зб. наук. ст. – К. : Вид-во НПУ, 2002. – Вип. XLVII (47). – С.199–203.
9. Чернікова С. В. Компоненти вокально-ансамблевого мистецтва / С. Чернікова // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка : зб. наук. пр. – Луганськ, 2007. – Вип. 8. – С. 203–212.
10. Чурікова О. Д. Виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів в процесі хорового співу / О. Чурікова // Формування духовної культури

учнівської молоді засобами мистецтва: основні концептуальні ідеї. – Вип. 11 / за заг. ред. Шевченко Г. П. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – С. 90–91.

РЕЗЮМЕ

А. В. Токмань. Принципы и методы развития вокально – интонационной культуры учащихся начальной школы

В статье раскрыто значение вокально-интонационной культуры как важнейшей составляющей процесса подготовки учащихся начальной школы, а также некоторые основные принципы, методы и методики работы по развитию вокально-интонационной культуры учащихся начальной школы. Также в статье обосновано выделение следующих составляющих процесса вокального развития младших школьников: формирование мотивации обучения пению; формирование художественно-технических и художественно-исполнительских умений и навыков; формирование слуховой культуры. В статье обоснована целесообразность комплексной работы по развитию вокальных качеств учащихся, при которой все компоненты будут развиваться одновременно и систематично.

Ключевые слова: вокально-интонационная культура, принципы, методы, методики, учащиеся начальной школы, развитие вокально-интонационной культуры.

SUMMARY

A. Tokman’. A principles and methods of the development of vocal - intonation competency of pupils in primary school

The importance of vocal – intonation competency as the most important forming process of preparation of pupils in primary school, as well as some cardinal principles, methods and methods of work on development of vocal-intonation competency of pupils in primary school there are revealed in this article.

The author argues that methodology of vocal intonation culture based on general pedagogical principles and specific principles inherent in a vocal pedagogy. The specific vocal pedagogical principles are an individual approach to discovering natural qualities vocalist, gradualism and continuity in the development of voice as a vocalist, a combination of technology ownership and voice artistically performing as a vocalist.

Effectiveness of vocal intonation skills depends on the methods by which the teacher creates and develops student voice of the singers, performs the transfer of vocal teaching experience.

The author defines the method of vocal intonation culture as a way of orderly coherent of teacher and student, aimed at mastering practical and theoretical comprehension of the principles of vocal learning. There are many different classifications of the main methods of vocal intonation culture. The analysis of various scientific research gives reasons to distinguish five main groups of methods: 1) methods of direct effects on muscle setup, 2) methods of influence on the tone of voice by changing the color of vowels, 3) methods of internal fixation feelings, 4) methods of orders and volitional emotional states, 5) methods of auditory effects.

The external and organizational features of educational process recorded in the forms of training are indicated in the article. The using of forms of educational process in music pedagogy is specific. The main form of employment is the individual lesson that provides the most favorable conditions for vocal and technological development in the unity of art, individual approach to each student.

The components of vocal development of primary school children such as motivating learning singing, forming a vocal-technical, artistic and performing skills, forming a vocal-auditory culture are singled out in the article.

The practicability of the complex of work on development of vocal-intonation competency of pupils, under which all components will develop simultaneously and systematically are motivated in the article.

Key words: *vocal-intonation competency, principles, methods, primary school pupils, development of vocal-intonation competency.*

РОЗДІЛ II. ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 37.013:78(09)

Mirosław Grusiewicz

Instytut Muzyki Wydziału Artystycznego Uniwersytetu
Marii-Curie Skłodowskiej w Lublinie
(Polska)

Мірослав Грусевіч

Інститут музики Артистичного відділу
Університету Марії Кюрі-Скłodовської в Любліні
(Польща)

PEDAGOGIKA MUZYKI Z PERSPEKTYWY HISTORYCZNEJ ПЕДАГОГІКА МУЗИКИ В ІСТОРИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

Педагогіка музики як самостійна наука знаходиться в стадії кристалізації, спроб дефініціювання методологічних основ і дій, що призводять до офіційного її визнання як повноправної субдисципліни педагогічних наук. Зауважимо, що сама галузь і рефлексія щодо учіння й навчання музики згромадили значний доробок. Стаття є спробою оглянути кілька істотних для сьогодення проблем в історичній перспективі. Між іншими звернемося до проблеми співвідношення поміж професійною та загальною музичною освітою, залежності між розвитком педагогічної думки і практикою навчання музики. На маргінесі цього питання спробуємо визначитись, чим є і в чому проявляється розвиток музичної освіти та яким є її сучасний стан. Замислимося над інноваціями в музичній освіті як гарантії її відповідності й розглянемо, наскільки сучасні дискусії щодо змісту музичної підготовки виникають з актуальних суспільно-культурних перемін, а наскільки мають понадчасовий вимір.

Базовий умовивід призводить до висновку, що по суті істотні для музичної освіти проблеми здавна знаходяться в центрі уваги. Наголосимо, що розвиток освітньої думки та практики, безсумнівно, носить спіральний характер, тому ми постійно згадуємо розв'язання, що колись уже функціонували, пристосовуємо їх до сучасності, розвиваємо й переробляємо думки наших попередників, повертаємося до питань, уже поставлених раніше, аби спробувати відповісти на них по-новому.

Ключові слова: *музична педагогіка, традиції та сучасність, професійна й загальна музична підготовка, теорія та практика музичної освіти.*

Z pedagogiką muzyki dwa elementy wydają się immanentnie związane – wielość spojrzeń i poglądów, zarówno na sprawy natury fundamentalnej, jak i szczegółowych rozwiązań oraz to, że szereg pytań i problemów towarzyszy edukacji muzycznej od stuleci, ciągle one powracają, są aktualne i ciągle poszukujemy na nie odpowiedzi. W dyskusjach stale obecny jest wątek relacji między zawodową a powszechną edukacją muzyczną, zależności między rozwojem myśli a rozwojem praktyki nauczania muzyki czy dotyczący treści kształcenia muzycznego. Pytania jakie stale stawiamy obejmują miejsce tradycji i nowoczesności oraz pojmowanie istoty rozwoju w tej dziedzinie nauki i praktyki.

Różnie definiujemy pedagogikę muzyczną (muzyki), dla jednych jest to po prostu nauczanie gry na instrumentach, dla innych wiedza oparta na badaniach, teoriach i eksperymentach. Osobiście «pedagogikę muzyczną» zdefiniowałbym jako dyscyplinę naukową zajmującą się zawodowym i powszechnym kształceniem i wychowaniem «do muzyki i przez muzykę»¹. Te dwa nurty edukacji muzycznej – zawodowy i powszechny – są obecne od zamierzonych czasów i wypełniają przestrzeń zarówno w teorii jak i w praktyce. W wielu zakresach są spójne – posiadają wspólne podstawy teoretyczne, definicje, teorie. W praktyce obie sfery kształcenia przenikają się, ale w dużym zakresie są odrębne, posiadają swoje specyficzne cechy.

Odrębności te wyraźnie widać śledząc historię edukacji muzycznej. Przez długi okres czasu muzycy do wykonywania swojego zawodu szkolili się bezpośrednio w instytucjach uprawiających muzykę – na dworach królewskich i książęcych, w pewnym zakresie w kościołach i przy parafiach, zaś od chwili narodzin opery – w teatrach muzycznych. Kształcenie muzyczne w wymiarze powszechnym w starożytności było elementem domowej edukacji, w szkołach średniowiecza podstawę jego stanowił śpiew pieśni religijnych, w okresie odrodzenia w gimnazjach i akademiach opierało się na nauce gry na instrumentach. Kształcenie zawodowe różniło się od powszechnego w sposób naturalny poprzez treści i formy tej nauki. Niemniej przełom w podejściu i definiowaniu celów i zadań powszechnej edukacji muzycznej przeznaczonych dla wszystkich, i zawodowej, która miała przygotować osoby do wykonywania

¹ Termin «kształcenie do sztuki i przez sztukę» rozwijał w swoich pracach H. Read (1943), B. Suchodolski (1965, 1968) czy I. Wojnar (1964).

zawodu muzyka w różnych jego specjalnościach nastąpił pod koniec XVIII i na początku XIX wieku. Z jednej strony zaczęły powstawać wtedy współczesne szkoły muzyczne, z drugiej zaś myśli i poglądy Jeana-Jacques'a Rousseau pozwoliły dostrzec szersze walory wychowawcze i kształcące powszechnej edukacji muzycznej, sformułować nowe jej cele, jak również wprowadzić nowe metody nauczania. Od tego okresu oba nurty edukacji muzycznej w sposób świadomy i konsekwentny rozwijają się autonomicznie.

Obecnie na świecie funkcjonują różne systemy edukacji muzycznej. Dominującym jest oparty na tzw. szkołach komprehenzywnych (rozszerzających). W tym systemie w zasadzie nie ma odrębnych szkół muzycznych, ewentualnie prowadzą się one do szkół wyższych i prywatnych szkół niższego poziomu, a cały ciężar przygotowania muzycznego spoczywa na szkołach ogólnokształcących, w których uczniowie mogą – na zasadzie wyboru – rozszerzyć program kształcenia według swoich potrzeb, zainteresowań i uzdolnień, w tym mogą indywidualnie kształcić się muzycznie. Takie rozwiązania funkcjonują w państwach tzw. Starej Europy oraz w krajach obu Ameryk².

W Rosji i krajach byłego bloku wschodniego, w tym w Polsce na Ukrainie i Białorusi funkcjonują odrębne całościowe systemy zawodowego kształcenia muzycznego – od szkoły podstawowej po studia wyższe. Poddawane są one dość często krytyce, niekiedy określane są jako nieadekwatny do naszych czasów i kosztowny spadek socjalizmie. Czy ten system należy uznać za anachroniczny i dążyć do jego zmiany? Odpowiadając na to pytanie, skłonny jestem podpisać się pod opinią Wojciecha Jankowskiego, który – mówiąc o tym systemie edukacji muzycznej – stwierdza: «największą jego zaletą jest, że... jest»³. Co należy rozumieć, iż niezależnie od jego rozlicznych wad i niedoskonałości, stwarza on pewne możliwości dla funkcjonowania kultury muzycznej trudne do zrealizowania poza systemem. Zofia Konaszkiewicz, wypowiadając się na temat tego systemu stwierdza, że «szkolnictwo to wymaga głębokiej refleksji i gruntownych, mądrych zmian», a przede wszystkim – połączenia «samotnej wyspy piękna» ze «stałym lądem»⁴.

Uważam, że należy dążyć do tego, aby zarówno system zawodowy, jak i powszechny odpowiadały na zapotrzebowanie społeczne i nie były

² Por. Jankowski W. Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza ewolucja systemu / Por. W. Jankowski. – Warszawa : Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, 2002. – S. 95.

³ Tamże. – S. 92.

⁴ Konaszkiewicz Z. Edukacja muzyczna w Polsce – samotna wyspa czy integralny element ładu wychowania / Z. Konaszkiewicz // Wychowanie Muzyczne w Szkole. – 2008. – N 2. – S. 4–15.

odizolowane od siebie. Powinny one w pewnych zakresach przenikać się nawzajem i wspierać. Powinniśmy szukać płaszczyzn współpracy, właściwych rozwiązań w ramach systemów i we wzajemnych relacjach między nimi. Trzeba przy tym uważać, żeby nie popaść w drugą skrajność – błędem byłoby zacieranie różnic między systemami, jako że wynikają one z istoty obu nurtów kształcenia i w historii edukacji muzycznej były i zawsze dawały się zauważyć.

Profesjonalne kształcenie muzyczne to przede wszystkim rzemiosło (*techne*) – muzyk zawodowy musi swój warsztat dostosować do muzyki i tak go szkolić, aby móc wyrazić się w każdym utworze muzycznym. Z kolei w przypadku amatorskiego zajmowania się muzyką to przede wszystkim utwory dostosowujemy do możliwości wykonawczych i percepcyjnych dzieci i młodzieży. Powszechna edukacja muzyczna powinna być nastawiona na przyjemność muzykowania, poznanie i zrozumienie muzyki, na rozwój muzykalności i smaku muzycznego.

Różnice między zawodowym a powszechnym kształceniem muzycznym są nad wyraz widoczne w dorobku teoretycznym i badawczym obu dyscyplin. Pedagogika muzyczna jako nauka rozwija się głównie w wymiarze powszechnego kontaktu ze sztuką. Opis powszechnej edukacji muzycznej i refleksja nad nią są prowadzone od stuleci, a dydaktyka tego obszaru nauczania muzyki rozwija się zarówno w teorii, jak i w praktyce. Na gruncie profesjonalnego kształcenia muzycznego wykształciło się szereg nauk, w tym psychologia muzyki, fizjologia gry na instrumentach, teoria i analiza wykonawstwa, ale sama pedagogika muzyczna rozwinęła się w znacznie mniejszym zakresie. Zawodowe szkolnictwo muzyczne bazuje na relacjach «mistrz–uczeń», a podstawowym źródłem wiedzy są tu wspomnienia i porady nauczycieli, a nie badania empiryczne. Z tego też powodu współczesna dydaktyka nauki gry na instrumentach opiera się na dziewiętnastowiecznych wzorcach i nacechowana jest znacznie mniejszą refleksją teoretyczną niż powszechna edukacja muzyczna. Te fundamentalne różnice między zawodowym a powszechnym kształceniem muzycznym powinny być uwzględniane niezależnie od kształtu systemu edukacyjnego.

Historia edukacji muzycznej stwarza ciekawą perspektywę oglądu współczesnych problemów pedagogiki muzycznej, którą można ujmować jako rozwój pewnych myśli, jak również jako rozwój instytucji i działań praktycznych. W głównych nurtach oba te wymiary uzupełniają się i podążają równolegle, co jest o tyle oczywiste, że teoria w dużej mierze bazuje na opisie praktyki.

Współcześnie dominuje przekonanie, że rozwój praktyki jest niemożliwy bez rozwoju myśli teoretycznej oraz że edukacja muzyczna stale się rozwija, staje się stale lepsza i nowocześniejsza.

Analiza historii edukacji muzycznej pokazuje jednak, że rozwój myśli i teorii przez szereg stuleci nie był niezbędny do rozwoju praktyki. W starożytnej Grecji i w wiekach średnich teoria muzyki i filozofia rozwijały się w dużej mierze niezależnie od praktyki uprawiania muzyki. Z kolei sama refleksja nad tym, jak uczyć, nieśmiało torowała sobie drogę, poczynając od Guido z Arezzo, Jana Amosa Komeńskiego i Jeana-Jacques'a Rousseau. Nie oznacza to jednak, że praktyka uprawiania muzyki w ówczesnych czasach źle funkcjonowała. Trzeba też zaznaczyć, że dość długo podstawę refleksji pedagogicznej stanowiły indywidualne doświadczenia nauczycieli. Systematycznie prowadzone badania i dociekania teoretyczne są domeną dopiero XX wieku⁵, który raczej nie zapisał się gwałtownym wzrostem praktyki uprawiania muzyki.

Rodzi się pytanie, czy przykłady z historii można w jakiś sposób odnieść do dnia dzisiejszego? Wydaje się oczywiste, że nauka powinna wspierać działania praktyczne, stwarzać podstawy i oparcie dla praktyki, jak również powinna torować drogę nowym rozwiązaniom. Obecnie, przy złożoności życia społecznego, gwałtownych zmianach cywilizacyjnych, szukanie oparcia i uzasadnienia dla działań praktycznych wydaje się wręcz niezbędne. Trudno w tej materii bazować na intuicji i indywidualnym doświadczeniu, niemniej oba te wymiary pedagogiki muzycznej (praktyczny i teoretyczny) powinny mieć pewną dozę autonomii. Jest to o tyle istotne, że naukę rozwijają skrajne i nowatorskie poglądy, ścieranie się różnorodnych myśli i koncepcji, praktyka zaś nauczania, nawet przedmiotów artystycznych, wymaga pewnej stabilizacji, ciągłości, przewidywalności.

Warto przy okazji zastanowić się czym tak naprawdę jest i jak przejawia się «rozwój edukacji muzycznej». Używając tego terminu najczęściej mamy na myśli, iż kształcenie muzyczne mamy coraz lepsze, na coraz wyższym poziomie, że bardziej świadomie, sprawniej i efektywniej uczymy. Szczycimy się posiadaniem coraz większej wiedzy, prowadzeniem dziesiątków badań, wzrostem świadomości pedagogicznej. Trudno jest jednak obiektywnie ocenić stan rozwoju edukacji muzycznej. Tak naprawdę powiedzieć możemy, czy edukacja realizuje zakładane cele, jak pełni swoje funkcje, jak zaspokaja potrzeby ludzi w danej sytuacji

⁵ Pomykało W. (red.) Encyklopedia pedagogiczna / W. Pomykało. – Warszawa : Fundacja Innowacja, 1993. – S. 535–542.

historycznej i społecznej. I biorąc pod uwagę te kryteria, można powiedzieć, że obecnie edukację muzyczną mamy znacznie słabiej rozwiniętą niż w starożytności, średniowieczu i w wielu innych epokach.

Muzyka od zawsze miała swoje miejsce w szkolnictwie i przywiązywano do niej istotne znaczenie, czego dowodem jest fakt, że przez całe tysiąclecia normę stanowiły codzienne lekcje muzyki. W szkole ateńskiej w starożytnej Grecji podstawowa edukacja wczesnoszkolna obejmowała naukę czytania, pisanie, rachunków oraz gry na lutni lub kitarze. Każdy Grek miał poznać podstawy gry na tych instrumentach, aby móc akompaniować sobie podczas śpiewania poezji⁶. W wiekach średnich w szkołach organizowanych i nadzorowanych przez Kościół katolicki śpiew był obecny we wszystkich typach szkół: parafialnych, klasztornych, kolegiackich, katedralnych i na wszystkich szczeblach nauczania; codziennie też śpiewano chorał gregoriański, czasami w wymiarze wielu godzin⁷. W świeckich gimnazjach okresu renesansu i baroku w większych miastach w Polsce dość powszechnie wprowadzano grę na instrumentach. Uczniowie otrzymywali przygotowywanie do gry w szkolnych orkiestrach, które miały nobilitować szkołę podczas uroczystości świeckich i nabożeństw kościelnych⁸. Nawet w niesprzyjających dla edukacji i kultury czasach rozbioru Polski średni wymiar zajęć muzycznych w szkołach parafialnych oscylował wokół czterech godzin tygodniowo⁹.

Obecnie w Polsce mamy najniższy obowiązkowy wymiar godzin zajęć muzycznych w szkolnictwie w całej tysiącletniej historii Polski. Nie można tego uznać za miernik stanu edukacji muzycznej, niemniej miejsce, jakie zajmują przedmioty artystyczne w ogólnych programach nauczania, odzwierciedla znaczenie nadawane edukacji artystycznej w szkołach podstawowych i średnich.

Pedagogikę w wymiarze praktycznego nauczania dość często opisujemy i oceniamy z perspektywy «nowoczesności». W historii edukacji «nowoczesność szkoły» pojmowano różnie, często wiązano ją z nowymi eksperymentalnymi nurtami, kierunkami i metodami – swego czasu za nowoczesne uznawano «Nowe Wychowanie», progresywizm czy pragmatyzm pedagogiczny, za

⁶ Szybiak I. Z dziejów szkoły / I. Szybiak // Sztuka nauczania. Szkoła / K. Konarzewski (red.). – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992. – S. 13–16.

⁷ Prosnak J. Polihymnia ucząca / J. Prosnak. – Warszawa : WSiP, 1976. – S. 10–11 ; I. Szybiak, dz. cyt., S. 17–18.

⁸ Przybyszewska-Jarmińska B. Edukacja muzyczna w Rzeczypospolitej XVII i XVIII wieku / B. Przybyszewska-Jarmińska // Edukacja Muzyczna. – 2005. – N 1. – S. 95–115.

⁹ J. Prosnak, *Polihymnia ucząca*, dz. cyt., s. 97–106.

nowoczesne uchodziły także względne metody kształcenia słuchu i relatywny zapis muzyki. Nowoczesności upatrywano w uczeniu «dla przyszłości»; nowoczesną edukacją miała być ta, która w założeniach i celach zmierza do wychowywania ludzi zgodnie z przewidywanymi zmianami społeczno-politycznymi i kulturalnymi.

Obecnie najczęściej nowoczesność szkoły kojarzona bywa ze stosowaniem w edukacji nowoczesnych technologii (ICT). I do pewnego stopnia jest słusznie, bowiem szkoła nie może stać z boku przemian cywilizacyjnych i musi w obręb swojej komunikacji wprowadzać nowe mechanizmy, żyć życiem współczesnych ludzi, korzystać ze współczesnych mediów¹⁰. A trzeba tu zauważyć, że w edukacji muzycznej w niewielkim stopniu używa się nowoczesnych technologii. Na pełnię wykorzystania czekają zarówno plansze interaktywne, programy do kształcenia słuchu, interaktywne aplikacje przybliżające teorię i zasady muzyki, jak i prezentacje graficzne utworów muzycznych czy programy do tworzenia muzyki.

Należy jednak pamiętać, że same technologie nie uczynią szkoły bardziej nowoczesną, niewłaściwie użyte mogą stać się bezcelową rozrywką, zabawą i grą. Znane są przypadki wykorzystywania ich niekiedy jako «sztuki dla sztuki», zupełnie bez głębszej refleksji co do celowości określonych działań; podobnie zresztą media – zamiast być przekaznikiem pewnych informacji – zyskują rangę celu działania i poznania. Ponadto niektóre aplikacje edukacyjne sprzyjają infantylizacji nauki, bowiem ich twórcy najwyraźniej z góry założyli, iż najlepsza droga do poznania – w naszym przypadku muzyki – to zabawa.

Ogólnie można zauważyć, iż powszechna edukacja muzyczna w «pogoni za nowoczesnością» stara się uwspółcześnić cały dorobek kultury muzycznej minionych epok. Nie dąży się do przybliżenia i zrozumienia danego dzieła, twórcy i jego epoki, ale przedstawia się je w sposób zrozumiały w aktualnym kontekście kulturowym. Nie uczymy rozumienia dzieła w jego wielorakich strukturach i znaczeniach, ale – przy pomocy nowych mediów – to dzieło zmieniamy tak, aby stało się bardziej czytelne odbiorcy. Na tej zasadzie coraz częściej w edukacji prezentujemy covery – współczesne opracowania dzieł dawnych mistrzów, Chopina przedstawiamy jako młodzieńca biegnącego w dżinsach po współczesnym Krakowskim Przedmieściu, a muzea coraz bardziej przypominają współczesne centra handlowe. Nieustannie też «nowoczesności»

¹⁰ Por. Zawodniak M. Szkoła Nowej Generacji. Wizja, która jutro może stać się rzeczywistością / Por. M. Zawodniak. – Bydgoszcz : Centrum Innowacji Edukacyjnych, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, 2011.

towarzyszy nowa terminologia, która poniekąd ma być gwarantem, urzędowym zaświadczeniem nowoczesności edukacji.

Warto jednak mieć na uwadze, iż nie wszystko, co tradycyjne, musi być anachroniczne. Szczególnie w edukacji muzycznej tradycyjne kontakty z muzyką – jej wykonywanie i słuchanie – nadal stanowią podstawowe formy pracy szkolnej i nie zastąpią ich przemysłne urządzenia i nowoczesne technologie. W przypadku edukacji muzycznej te ostatnie nie są koniecznością czy gwarantem odpowiedniości, lecz mogą i powinny w racjonalny sposób wspierać edukację.

Obecnie dość często podejmowanym w dyskusjach problemem są treści nauczania edukacji muzycznej. Główny spór dotyczy miejsca i znaczenia w edukacji muzyki należącej do historii i spuścizny kultury europejskiej oraz współczesnej muzyki zdominowanej przez popkulturę. Zwolennicy szerszego wykorzystywania w edukacji współczesnej, postmodernistycznej muzyki, przywołują argumenty iż w zasadzie w szerszym obiegu publicznym tylko ta muzyka funkcjonuje i dociera do ludzi i tylko ta potrafi w skali masowej autentycznie oddziaływać na nich. Stanowisko takie wydaje się jednak krótkowzroczne. Niezależnie od tego, czy ktoś słucha wielkich dzieł tzw. muzyki poważnej, one istnieją i ucieleśniają najwyższe wartości przynależne do kultury. Trudno też zrozumieć współczesną muzykę bez znajomości spuścizny, bowiem w każdym gatunku sztuka nawiązuje do tradycji, chociażby przez jej negację.

Warto przy tym zwrócić uwagę, iż ten na pozór współczesny dylemat ma w historii edukacji swoją tradycję i nie od dziś dyskutuje się o miejscu muzyki popularnej, rozrywkowej, mniej ambitnej w edukacji muzycznej. Debatę na ten temat można prześledzić, chociażby zaglądając do archiwalnych numerów czasopism z początków XX wieku. Już wtedy ubolewano nad brakiem zainteresowania wśród uczniów ambitniejszą muzyką i ekspansją muzyki popularnej¹¹. Debata na temat miejsca muzyki popularnej w Polsce ponownie silnie zarysowała się w latach 60. XX wieku i jest obecna do dnia dzisiejszego. Można ją prześledzić w czasopismach «Śpiew w Szkole» oraz «Wychowanie

¹¹ Por: Starczewski F. Refleksje muzyczne, «Młoda Muzyka. Dwutygodnik poświęcony muzyce», 1908 nr 1, s. 8; Hławiczka K., Spór o drogę w nauczaniu muzyki, «Muzyka w Szkole», 1932/33 nr 9–10, s. 203–209; Joteyko Śpiew T. czy muzyka, «Muzyka w Szkole», 1930 nr 3, s. 49–54; Baranowska-Borowa J. «Święto Pieśni» z powodu artykułu p. Heisinga, «Muzyka w Szkole», 1932 nr 4 s. 81–82; Reiss J. Jak budzić wśród młodzieży zamiłowanie do muzyki, «Lwowskie Wiadomości Muzyczne i Literackie», 1929 nr 3 oraz cykl artykułów z lat 1925–1927, które ukazały się we «Lwowskich Wiadomościach Muzycznych i Literackich» pod wspólnym tytułem Muzyka w szkołach ogólnokształcących.

Muzyczne w Szkole»¹². Niemniej, tak naprawdę trwa ona od czasów starożytnych. Już Platon i Arystoteles toczyli ze sobą spory na temat różnych rodzajów muzyki i ich miejsca w edukacji. Platon opowiadał się za tym, aby tylko muzyka zgodna z prawami kosmosu i ideą dobra o uznanych wartościach i tworzona zgodnie z tradycją kształtowała charaktery ludzkie¹³. Arystoteles znacznie bardziej przychylny był wszelakiej muzyce w edukacji, nie chciał jej dzielić na dobrą i złą. Uważał, że to człowiek nadaje jej konkretną wartość i ta sama sztuka na jednego człowieka może wpływać pozytywnie i wzbogacać go, a na innego wręcz przeciwnie – może go skłaniać do złego. Nie widział nic złego w tym, że muzyka służy przyjemności i rozrywce¹⁴.

W referacie poruszono kilka ważnych współcześnie problemów pedagogiki i edukacji muzycznej. Podstawowa konkluzja jaka wyłania się po ich analizie, którą staraliśmy się przeprowadzić, mając na uwadze głównie perspektywę historyczną, choć również i współczesną praktykę, skłania do wniosku, że pewne istotne zagadnienia nie od dziś są w centrum zainteresowania, mają swoje tradycje. Istotnym spostrzeżeniem jest fakt, iż rozwój myśli i praktyki edukacyjnej – jeżeli w ogóle możemy o nim mówić – ma niewątpliwie charakter spiralny, ciągle wracamy do funkcjonujących niegdyś rozwiązań, dostosowujemy je do współczesnych czasów, rozwijamy i przekształcamy myśli i pomysły naszych poprzedników. Można stwierdzić, że współczesne dyskusje chociażby na temat treści kształcenia muzycznego nie tylko wynikają z aktualnych przemian społeczno-kulturowych, ale mają wymiar ponadczasowy. Do wielu pytań powracamy, aby próbować na nowo na nie odpowiedzieć.

¹² Por.: Swatoń J. Tak czy nie?, «Śpiew w Szkole» 1960, nr 6, s. 303–304; Kabalewski D. Ideowe podstawy wychowania muzycznego w Związku Radzieckim, «Wychowanie Muzyczne w Szkole» 1971, nr 1, s. 1–9; Komorowska M. Wróg czy przyjaciel, «Wychowanie Muzyczne w Szkole» 1971, nr 5, s. 278–280; taż, Nie dajmy się!, «Wychowanie Muzyczne w Szkole» 1994, nr 1, s. 3–7; Pietruszyn W. Dźwięki muzyki. Jak ich słuchać, żeby usłyszeć?, «Wychowanie Muzyczne w Szkole» 1984, nr 3, s. 145–150; Ziolkowska-Sobecka M. Posłuchajmy, zanim zanegujemy. Rozmowa z Wojciechem Waglewskim, liderem grupy Voo Voo, nie tylko o programie muzyki, «Wychowanie Muzyczne w Szkole» 1993, nr 5, s. 195–202; Zachwatowicz-Jasieńska K. Złote cięcie, «Wychowanie Muzyczne w Szkole» 1996, nr 1, s. 10–13; Jakubowski W. Edukacyjny kontekst kultury popularnej, czyli poważne aspekty nie-poważnej muzyki «Wychowanie Muzyczne w Szkole» 2005, nr 4, s. 21–33.

¹³ Patrz: fragmenty tekstów Platona Rzeczpospolita oraz Państwo // Tatarkiewicz W. Estetyka starożytna, Ossolineum : Wrocław, 1960. – S. 162–165.

¹⁴ Patrz: fragmenty tekstu Arystotelesa Polityka // Tatarkiewicz W. Estetyka starożytna. – Wrocław : Ossolineum, 1960. – S. 192–193.

LITERATURA

1. Jankowski W. Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza ewolucja systemu / W. Jankowski. – Warszawa : Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, 2002.
2. Konaszkiewicz Z. Edukacja muzyczna w Polsce – samotna wyspa czy integralny element ładu wychowania / Z. Konaszkiewicz // Wychowanie Muzyczne w Szkole. – 2008. – N 2.
3. Pomykało W. Encyklopedia pedagogiczna / W. Pomykało. – Warszawa : Fundacja Innowacja, 1993.
4. Prosnak J. Polihymnia ucząca / J. Prosnak. – Warszawa : WSiP, 1976.
5. Przybyszewska-Jarmińska B. Edukacja muzyczna w Rzeczypospolitej XVII i XVIII wieku / B. Przybyszewska-Jarmińska // Edukacja Muzyczna. – 2005. – N 1.
6. Read H. Education through Art / H. Read. – Londyn : Faber and Faber, 1943.
7. Suchodolski B. Współczesne problemy wychowania estetycznego // I. Wojnar (wybór, wstęp i redakcja), Wychowanie przez sztukę. – Warszawa : PZWS, 1965.
8. Suchodolski B. Wychowanie dla przyszłości / B. Suchodolski. – Warszawa : PWN, 1968.
9. Szybiak I. Z dziejów szkoły // K. Konarzewski (red.) Sztuka nauczania. Szkoła. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
10. Tatarkiewicz W. Estetyka starożytna / W. Tatarkiewicz. – Wrocław : Ossolineum, 1960.
11. Wojnar I. Estetyka i wychowanie / I. Wojnar. – Warszawa : PWN, 1964.
12. Zawodniak M. Szkoła Nowej Generacji. Wizja, która jutro może stać się rzeczywistością / M. Zawodniak. – Bydgoszcz : Centrum Innowacji Edukacyjnych, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, 2011.

РЕЗЮМЕ

Мирослав Грусевич. Педагогика музыки в исторической ретроспективе

Педагогика музыки как самостоятельная наука находится в стадии кристаллизации, попыток дефиницирования методологических основ и действий, которые приводят к официальному ее признанию как полноправной субдисциплины педагогических наук. Заметим, что сама отрасль и рефлексия учения и обучения музыке имеют значительные наработки. Статья является попыткой рассмотреть несколько существенных для настоящего проблем в исторической перспективе. Среди других обратимся к проблеме соотношения между профессиональным и общим музыкальным образованием, зависимости между развитием педагогической мысли и практики обучения музыке. На

мarginsе этого вопроса попробуем определиться, чем есть и в чем проявляется развитие музыкального образования и каково ее современное состояние. Задумаемся над инновациями в музыкальном образовании как гарантии ее соответствия и рассмотрим, насколько современные дискуссии относительно содержания музыкальной подготовки возникают по актуальным общественно-культурным переменам, а насколько имеют надвременное измерение.

Базовое умозаключение приводит к выводу, что по сути существенные для музыкального образования проблемы издавна находятся в центре внимания. Отметим, что развитие образовательной мысли и практики, несомненно, носит спиралевидный характер, поэтому мы постоянно обращаемся к решениям, что когда-то уже функционировали, приспособливаем их к современности, развиваем и перерабатываем мысли наших предшественников, возвращаемся к вопросам, уже поставленным ранее, чтобы попытаться ответить на них по-новому.

Ключевые слова: *музыкальная педагогика, традиции и современность, профессиональная и общая музыкальная подготовка, теория и практика музыкального образования.*

SUMMARY

Myroslav Grusevych. The pedagogy of music in historical perspectives

The article is devoted to the problems of pedagogy of music. Pedagogy of music as an independent science is under crystallization attempts definitium of methodological bases and actions that lead to official recognition as full-fledged subdiscipline of Pedagogical Sciences. The author of the article notes that the industry and reflection on learning and teaching music have significant improvements. This paper is an attempt to examine some essential for today's problems in historical perspective. Among others the author turns to the problem of the relation between vocational and general music education, the relationship between the development of educational thought and practice of teaching music. On the margins of this issue the author tries to determine what is and what is seen the development of music education and what is its current status. The innovations in music education as a guarantee of its suitability are considered in the article. The author examines how contemporary debates about the content of musical training occur on the current social and cultural changes, and how are dimension over time.

The basic reasoning leads to the conclusion that in fact essential for music education issues have long been in the spotlight. We emphasize that the development of educational thought and practice, of course, is spiral in nature, so we are constantly reminded solution that has ever operated, adapting them to the present, developing and processing the thoughts of our predecessors, we return to the issues already raised earlier to try answer them in new ways.

Key words: *music education, tradition and modernity, professional and general music education, theory and practice of music education.*

УДК 37.02+786.2

Н. П. Гуральник
НПУ ім. М. П. Драгоманова

НАЦІОНАЛЬНА ФОРТЕПІАННА ШКОЛА ЯК ФЕНОМЕН МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються деякі особливості функціонування фортепіанної школи як музично-педагогічної галузі в системі наукового пізнання. Автором виокремлено низку особливостей школи в мистецтві: наслідування майстерності вчителя в безпосередньому професійному спілкуванні з ним; проведення конкурсів, фестивалів для вияву талановитої молоді; зосередження учнів навколо лідера школи, особистості талановитого педагога; домінантність традиції; спільний для всіх членів колектива школи стиль діяльності; відсутність конфронтації програм окремих лідерів завдяки відкритості тощо. Усі ці особливості безпосередньо відображаються у фортепіанній школі. Автор статті привертає увагу до діяльності В. Барвінського, одного з лідерів Львівської фортепіанної школи.

Ключові слова: школа, фортепіанна школа, музична освіта, мистецтво, В. Барвінський, Львівська фортепіанна школа.

Постановка проблеми. Входження України самостійним суб'єктом у європейський освітній контекст актуалізує проблему вивчення національної фортепіанної школи як складової світового культурно-педагогічного простору. Соціальна значущість збереження традицій і подальшого їх розвитку завдяки творчій діяльності піаністів-педагогів є незаперечною в сучасних умовах ствердження національної освітньої ідеї.

Дослідження фортепіанної школи в Україні має декілька вимірів: історичний, науково-педагогічний, освітній та інтеграційний, які становлять принципово новий підхід до феномену школи в музичній освіті. Українська фортепіанна школа розглядається нами як категорія наукознавства, педагогіки, музичної освіти; явище національно-освітньої традиції в державному просторі з історичною періодизацією в межах ХХ ст. і універсальними функціями.

Аналіз актуальних досліджень. У низці досліджень висвітлено проблеми розвитку національних шкіл різних музичних спеціальностей, над розкриттям питань з української фортепіанної школи ХХ століття, творчої діяльності видатних її постатей працювали І. Аксельруд, Є. Дагілайська, Ж. Дедусенко, Н. Зимогляд, Ю. Зільberman, З. Йовенко, Н. Кашкадамова, В. Клиn, Г. Коган, О. Кононова, Г. Курковський, Л. Лисенко, Л. Мазепа, Ю. Некрасов, Г. Ніколаї, Т. Рощіна, Н. Руденко, В. Сирятський, О. Складов, Н. Смоляга, Т. Старух, М. Степаненко, Ж. Хурчіна, В. Шульгіна та ін.

Означена проблема розглядалася на прикладі мистецтва фортепіанного виконавства, розвитку національної музично-педагогічної ідеї, творчої та громадської діяльності видатних постатей піаністів-педагогів провідних музичних закладів України – Г. Беклемішева, Ф. Блуменфельда, Р. Горовиць, О. Ейдельмана, Г. Левицької, Т. Лешетицького, М. Лисенка, П. Луценка, А. Луфера, К. Михайлова, Л. Мюнцера, В. Пухальського, Б. Рейнгальд, С. Румшинського, Р. Савицького, Є. Сливака, М. Старкової, В. Топіліна, М. Тутковського, Б. Яворського, Ф. Якименка.

Метою нашої статті стало з'ясування характерних особливостей, традицій національної фортепіанної школи та їх оновлення в контексті мистецької освіти. Для вирішення цієї мети були поставлені такі **завдання**: з'ясувати функціональні особливості наукової школи в мистецькій педагогіці; окреслити сутність функцій фортепіанної школи й розкрити деякі з них на прикладі фортепіанної школи В. Барвінського.

Виклад основного матеріалу. Традиційно наукознавство трактує школу як транслятора комплексу знань і операційних навичок, що зацікавлює учня наукою як системою діяльності. Відома також думка про те, що школа є кузницею не лише ідей, а й людей. У мистецькій освіті школа становить особливий тип творчої діяльності, який здійснюється в синкретизмі двоєдиного процесу творення й навчання, діалектичній єдності нормативних, традиційних (стабілізувальних) і креативних, інноваційних (розвивальних) факторів. Сполучення нормативних дій і досвіду з гострими новаторськими рішеннями уможливорюються в цьому творчому процесі лише з урахуванням стійкої традиції сприйняття. Школа є інструментом прилучення наступних поколінь до існуючого досвіду, ефективним засобом опанування системою професійних дій, навичками духовно-практичного

пізнання. Вона призначена для удосконалення вже діючих систем нормативних дій і апробації нових концепцій, які спрямовані на поширення кола відповідної діяльності, її оновлення, корекції та перевірки.

Школа є найбільш усталеною структурою, засобом буття соціальної спільності в мистецькій педагогіці та такою, яка зберігає свою реальність навіть тоді, коли поміж її творцями, прихильниками, продовжувачами існує велика історико-хронологічна відстань, тому що вона (школа) є носієм усталеного конкретного досвіду, що втілений у певну систему нормативних дій, які в ній відпрацьовані.

Функціонування наукового поняття «школа» в мистецтві має свої особливості, які, передусім, пов'язані з яскраво вираженими емоційними реакціями, міжособистісним спілкуванням, феноменом творчості як процесу [2], домінантою музичної традиції тощо. Завдяки евристичній значущості наукової сутності цього феномену ми визначаємо такі особливості мистецької школи:

- набуття ремісничих навичок, засобів творчої діяльності через навчально-ремісницькі майстерні (художні, музичні), майстер-класи (в історії теорії педагогіки – студії, образотворчого мистецтва – «студії») з характерною для них творчою програмою виконавсько-практичних дій: а) як форми організації, у яких у безпосередньому спілкуванні учня та майстра відбувається оволодіння майстерністю митця (маляра, скульптора, музиканта); б) наслідування прикладу яскравої особистості своєрідного лідера мистецької школи. Залучення до творчого процесу, на відміну від наукової школи, відрізняється поглибленим емоційним напруженням, яке має подвійний вплив завдяки спілкуванню із самими творами мистецтва та їх виконавцями (власне педагогами або іншими суб'єктами спілкування засобом мистецтва);
- розвиток конкурсної (фестивалі, олімпіади, інші змагання) справи, яка стимулює подальший прогрес, активність (не зупинятися на досягнутому), виявлення талановитої молоді, яскравих особистостей сприяє культуротворчій діяльності, постійному спілкуванню зі слухачами задля розвитку художнього смаку, поширення досвіду спілкування з мистецтвом тощо;
- відносна соціально-освітня обмеженість, гуртування навколо лідера мистецької школи дещо звужує можливість отримання цікавого

досвіду інших педагогів мистецьких галузей, проте такий досвід можна поширити, навчаючись у інших школах, освітніх установах, навіть державах;

- домінантність традиції, яка реалізується в таких позиціях:
 - а) відмирання певних завершених програм, що вичерпали себе, відбувається з плином часу («фізіологічна» школа в розвитку піаністичної техніки, композиторсько-виконавські публічні демонстрації власного мистецтва імпровізації тощо), лише частково, завдяки модифікаціям і трансформації окремих виконавських прийомів, звукових сполучень або застосування нових технологічних досягнень. Наприклад, залишається необхідність розвитку технічної майстерності у виконавській діяльності піаністів, але змінюються методи досягнення мети (бездумне багаточасове тренування в старій школі замінюється усвідомленим підходом до відпрацювання необхідних технічних прийомів у сучасній); б) духовна традиція в мистецтві більш тривала, ніж наукова концепція; в) невичерпність традиційного для мистецтва емоційного впливу художніх творів, можливість еволюціонування методико-технологічних систем чуттєво-емоційного впливу через окремі види мистецтва або їх синтез;
- загальний стиль творчої діяльності в мистецькій школі не лише бажаний (як у науковій школі), він навіть є системоутворювальним фактором, який фундується на стилістичному принципі розвитку досягнень окремого митця, цілих мистецьких спрямувань, особистісних якостей лідерів різних шкіл тощо;
- відсутність умов у мистецькій діяльності, що спричиняли б конфронтацію паралельних програм розвитку певних шкіл. Мистецькі школи – відкриті, розімкнені, розраховані на більше (порівняно з науковими школами) коло людей, які залучаються до продукту мистецької творчості та стають не лише споживачами результатів діяльності мистецької школи, а й, у деяких випадках, є їх співтворцями (розвиваючи свою слухацьку культуру під час сприймання музичних творів у концертному залі, шкільному класі); охопленими мистецькою освітою, навчаючись у відповідних закладах;
- діалогове (полілогове) виконання як одна з форм функціонування мистецької виконавської та педагогічної шкіл, яка є цілісним явищем, що не може здійснюватись окремою особою, навіть лідером-митцем,

неспроможним замінити колективної форми художнього відтворення зразків мистецтва (оперної вистави, оркестрової або ансамблевої п'єси), що нездійсненне сольним виконанням;

- підсвідома вторинність у ставленні до педагогічного компоненту музично-педагогічної школи. Це пояснюється тим, що виконавська школа починається відразу з усвідомлення окремим, навіть молодим, виконавцем своєї професійної самостійності, унікальності власного сольного буття в мистецтві. Натомість педагогічна школа починається задовго до ствердження кожним членом колективу власної самостійності, з, навіть не завжди точно окресленого датами, історичного минулого, де вже існувала наслідувана певним чином мистецька школа знаних лідерів (митців, педагогів), у яких відбувалося навчання, та які заклали підвалини або продовжили існуючі педагогічні традиції. Молодий спеціаліст стає творцем власної методико-технологічної системи пізніше, з педагогічним досвідом, тому цей процес не завжди сприймається як рівний із виконавським, а іноді лише як його продовження. Педагогічна діяльність дійсно є продовженням, але не лише власного розвитку, а опосередковано педагогічної майстерності тих митців, у яких ми навчаємось, які самі були продовжувачами історичних традицій окремих педагогічних шкіл.

Усі особливості мистецької школи безпосередньо стосуються розвитку фортепіанної школи. Через функціонування школи кожний піаніст засвоює протягом життя уявлення про сутність і засоби опанування фортепіано, які виникли та склалися в піаністичному середовищі, вибудовує своє ставлення до них. «Він виконавець і сприймаюча сторона, здобуває інформацію з оперативної та довготривалої колективної пам'яті» [8].

Однією з характерних якостей є наступність фортепіанної школи. У випадку гідного спадкоємця школа продовжує своє існування та розглядається як науково-творче спрямування.

Розглянемо функціонування однієї з багатьох українських фортепіанних шкіл на прикладі школи Василя Барвінського. Вона відноситься до Львівської фортепіанної школи (відповідне узагальнення склалось історично й спирається на історичну, географічну відповідність і характерні творчо-виконавські особливості її представників). Василь Барвінський (1888–1963 рр.) поряд із Леопольдом Мюнцером (1901–1943 рр.) були лідерами

Львівської фортепіанної школи на початку ХХ століття, які зберегли традиції своїх педагогів – відповідно: В. Курц у Львові та Я. Гольфельд і В. Новак у Празі; Е. Лялевич у Львові та Е. Штойерман, Е. Зауер у Відні) і продовжили їх у трансформованому, синтезованому вигляді.

В. Барвінський увійшов в історію України як доктор музикознавства, видатний композитор, піаніст, педагог. Його діяльність активно досліджується й нині такими науковцями, як Н. Кашкадамова, О. Криштальський, Л. Проців, Л. Садова, Т. Старух [5; 6; 9; 10; 11].

Джерелами музичної освіти (мав ще юридичну, вивчав філософію) вважаємо: музичну освіту матері, Євгенії Максимівни, яка навчалася фортепіанної гри приватно в К. Мікулі (Львів); навчання в музичній школі К. Мікулі (1895–1905 рр., учився у М. Яшек-Солтесової, В. Квасницького, П. Бернацької); продовження освіти: у 1905–1906 рр. навчався у В. Курца (Львів), 1911 р. – клас фортепіано в Я. Гольфельда, 1914 р. – клас композиції у В. Новака (Прага) [1; 3; 5; 6; 7; 11].

Як лідер однієї з визначних українських фортепіанних шкіл В. Барвінський є продовжувачем двох європейських шкіл, одна з яких сягає до Ф. Шопена через школу його найкращого учня Кароля Мікулі, а друга уособлює прогресивні ідеї музичної педагогіки через чеських піаністів В. Курца та Я. Гольфельда.

На В. Барвінського як педагога більшою мірою вплинули методичні ідеї В. Курца. Було б наївно вважати, що щедро музично обдарована, інтелектуально-творча людина, якою був В. Барвінський, обмежився у своїй педагогічній діяльності низкою засобів окремого педагога, навіть дуже поважного. Він акумулював усе прогресивне, чого навчився сам, передаючи власний узагальнений досвід виконавця, свої методичні досягнення учням. Від В. Курца він успадкував такі основні позиції: розвиток музичної виразності в єдності та взаємозв'язку з технічною досконалістю [1], яка спиралася на відчуття повної м'язової свободи піаністичного апарату [5, 6]. В. Барвінський зберіг традиції своїх учителів: не відділяв художній розвиток від технічного, приділяв чільну увагу деталям у розучуванні музичного твору, продовжував традиції естетики наспівного видобування звуку, уважно ставився до метро-ритмічної пульсації.

Власні погляди на методику фортепіанного навчання В. Барвінський втілював у практиці опанування цим інструментом. Його методико-

технологічна система містила низку позицій, які не суперечили традиційним поглядам, але мали творче оновлення. Так, відзначимо, що:

1) у групі художньо-технічних поглядів він віддавав перевагу художньому розвитку учнів, зміщуючи акцент із технічних завдань на художнє їх виконання (у конструктивних етюдах К. Черні В. Барвінський убачав джерело:

- художніх знахідок, які мали бути перенесені в концертні етюди Ф. Шопена, Ф. Ліста;
- поліфонічних звучань на шляху до удосконалення поліфонічного слуху, його застосування в багатоголосній поліфонічній фактурі Й. Баха;

2) гідну увагу приділяв удосконаленню педальної техніки для подальшого її використання в музиці різних жанрів);

3) використовував методи вільного руху всієї руки засобом застосування гнучкості зап'ястка, не послабляючи пальців, додаючи свободу тіла виконавця;

4) пропонував засвоєння музичного матеріалу, спираючись на визначення стилістичних особливостей відповідного творчого спрямування;

5) вважав значним засобом розкриття змісту твору інтонаційну природу його звучання, логіку розгортання в певному метро-ритмі;

6) турбувався про якість звуку, ведення мелодичної лінії, привертаючи слухову увагу піаністів до кожної її появи, будь-то наспівна романтична головна тема з гармонічним супроводом чи мелодика басів, інакше кажучи, в усіх музичних жанрах і формах він дотримувався, так званої, «мелодичної» ідеї.

На педагогічних принципах В. Барвінського розкривали свій музично-педагогічний потенціал багато піаністів-педагогів, його учнів, серед яких Д. Гординська-Каранович (1908–1999 рр., навчалась у Віденській музичній академії – клас фортепіано: П. Вайнгартен, Е. Зауер); Н. Кашкадамова; В. Клим (1922–2004); М. Колесса, І. Крих; М. Крих-Угляр (у 1934 р.); О. Криштальський (у 1930 р., навчався й у Р. Савицького та Л. Уманської – Львів, С. Фейнберга – Москва), О. Процишин, Р. Савицький (1907–1960, навчався й у І. Гежмана та «Майстерській школі» В. Курца – Прага), О. Созанська та інші. Переконаними продовжувачами ідей свого педагога, лідера власної фортепіанної школи були та Д. Гординська-Каранович та Р. Савицький.

Педагогічний потенціал Д. Гординської-Каранович почав розкриватися лише з 1952 р. (після переселення в США – викладач, а з 1983–1999 – президент Української музичної інституції в Нью-Йорку). За відсутності її в Україні вивчення педагогічних принципів зі зрозумілих причин ускладнюється [5, 7]. З документальних архівних, літературних матеріалів, інших джерел дізнаємося про її виконавські властивості, з чого можна припустити і зміст педагогічних позицій. На викладання фортепіано вплинули її емоційність, лірична естетика піанізму, глибока шляхетність музичного тону та пластичність. До того ж її вірність «найбільш мистецькому зі своїх учителів» [5], В. Барвінському (в рік смерті улюбленого педагога, 1963 р. вона здійснила турне містами США з його монографічними концертами), його педагогічним поглядам, які повною мірою проявились у виконавських рисах, визначають стиль її викладання, окреслений нами як *свідоме традиційне наслідування принципів окремого лідера фортепіанної школи*.

Методику гри на фортепіано Р. Савицького, який багато спілкувався з В. Барвінським і виконував його твори, визначала щира повага до свого педагога. Але в його позиціях з'являються більш індивідуально-характерні риси, які продовжують ідеї вчителя на новому рівні їх усвідомлення: концентрація уваги до розвитку музичного мислення, точне відтворення музичних фраз, цілеспрямоване удосконалення технічної майстерності, спрямування творчої активності своїх учнів до розвитку інтерпретаційних можливостей. Окреслюємо стиль його викладання як *свідоме традиційне наслідування принципів окремого лідера фортепіанної школи*, в якому простежується визнання домінантності традиції.

Творчим продовженням та оновленням традицій фортепіанної школи В. Барвінського є методико-технологічна система О. Криштальського [4, 5]. Його піаністична та педагогічна майстерність зазнала гранування з боку різних європейських фортепіанних шкіл: безпосередній вплив методик його педагогів і консультантів: В. Барвінського, Р. Савицького, Г. Левицької (Львів); Л. Уманської, С. Фейнберга, Г. Нейгауза, Я. Мільштейна (Київ, Москва) та опосередкованого: він став продовжувачем піаністичних традицій, які зазнали впливу італійської (Е. Петрі), німецької (Ф. Бузоні, Л. Годовський), польської (К. Мікулі), російської (О. Гольденвейзер), чеської (В. Курц) шкіл.

О. Криштальський уособлює на практиці безмежність, інфінітивність узагальненої системи поглядів, демонструє «свідому установку на розвиток і поєднання різних фортепіанно-педагогічних ліній» [5], демонструє реальне толерантне буття плюралізму думок, методико-технологічних позицій, які трансформувалися в його неповторній творчій індивідуальності.

Методичні погляди О. Криштальського визначаються:

- ясністю цікавої детально-сміслової роботи над музичним текстом;
- інтонаційним, аплікатурним аналізом кожної фрази в усіх пластах фортепіанної фактури та намаганням, по можливості, досконалого її виконання;
- підпорядкованістю деталей загальному художньому задуму;
- постійним моніторингом слухової активності;
- знаходженням відповідного темброво збагаченого звукового відтворення уявлених «фарб»;
- обов'язковим виконанням безпосередньо на уроці поставлених завдань;
- спонуканням критичного сприйняття виконавських манер різних фортепіанних шкіл;
- відтворенням бажаного характеру музичного образу на роялі засобом власного виконання;
- широким використанням українського репертуару.

Ці позиції детермінують відчуття причетності до співтворчості в музично-педагогічній майстерні, в якій разом з ідейним лідером, педагогом опановувався й процес формування необхідних умінь і навичок.

Тож, його стиль викладання можна окреслити як *свідоме індивідуально-трансформоване наслідування традиційних принципів декількох лідерів фортепіанних шкіл*, у якому виявляється домінантність взаємовпливу та взаємодії методичних поглядів різних піаністів-педагогів.

Спілкування цих піаністів із В. Барвінським було різнотривалим, декому пощастило спілкуватися з ним довгий час (Р. Савицький), а іншим – лише деякий період (Г. Клим), але всі вони утворюють цілісне історично-музичне явище – фортепіанну школу Василя Барвінського.

Висновки. Таким чином, мистецька школа, зокрема фортепіанна, є категорією галузевої ланки наукознавства, педагогіки, музичної освіти; явищем національно-освітньої традиції; науково-теоретичним

самодостатнім суб'єктом базової музично-інструментальної фахової освіти – з науковими дефініціями та визначеними принципами; сукупністю окремих фортепіанних шкіл видатних педагогів України в полірегіональній єдності. Зокрема, ми виділяємо два типи шкіл, які базуються на свідомому традиційному або свідому індивідуально-трансформованому наслідуванні традицій лідера (лідерів) фортепіанної школи, що конкретизовано в статті на прикладі школи В. Барвінського.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барвінський В. 60-ліття професора Вілема Курца / В. Барвінський // Новий час – Львів, 1933. – № 5. – С. 4.
2. Вагнер Р. Избранные статьи / Р. Вагнер. – М., 1935. – С. 64.
3. Василь Барвінський в контексті європейської музичної культури. Статті та матеріали / Редактор-упорядник О. Смоляк. – Тернопіль : Астон, 2003. – 192 с.
4. Воробкевич Т. У фортепіанному класі Олега Криштальського / Т. Воробкевич // Олег Криштальський. Спогади. Статті. Матеріали // Наукові збірки ВДМІ імені М. Лисенка. – Вип. 3. – Львів, 2000. – С. 44–47.
5. Кашкадамова Н. До питання про риси школи у фортепіанній культурі Львова : матеріали І конференції асоціації піаністів-педагогів України: «Фортепіанна культура України: історія та сучасність» / Н. Кашкадамова. – Київ-Харків, 1993. – С. 60–69.
6. Криштальський О. Спогади про видатних львівських піаністів / Олег Криштальський. Спогади. Статті. Матеріали // Наукові збірки ВДМІ імені М. Лисенка. – Вип. 3. – Львів, 2000. – С. 8–18.
7. Лисенко І. М. Словник музикантів України / І. М. Лисенко. – Київ : «Рада», 2005. – 359 с.
8. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства / Я. И. Мильштейн. – М. : Сов. композитор, 1983. – 262 с.
9. Проців Л. Педагогічні засади Василя Барвінського / Л. Проців // Василь Барвінський в контексті європейської музичної культури. Статті та матеріали / Редактор-упорядник О. Смоляк. – Тернопіль : Астон, 2003. – С. 98–103.
10. Садова Л. В. Барвінський – визначна постать у Львівській фортепіанній педагогіці 20–30 років ХХ ст. / Л. Садова // Василь Барвінський в контексті європейської музичної культури. Статті та матеріали / Редактор-упорядник О. Смоляк. – Тернопіль : Астон, 2003. – С. 104–117.
11. Старух Т. Леопольд Мюнцер // Советская музыка. – 1979. – № 11. – С. 142–143.

РЕЗЮМЕ

Н. П. Гуральник. Национальная фортепианная школа как феномен музыкального образования

В статье раскрываются некоторые особенности функционирования фортепианной школы как музыкально-педагогической отрасли в системе научного познания. Данная проблема теории искусства изучалась на примере деятельности выдающихся украинских музыкантов, пианистов: В. Барвинского, Г. Беклемишева, Ф. Blumenфельда, Р. Горовиц, Г. Левицькой, Т. Лешетицкого, Н. Лисенко, П. Луценко, А. Луфера, К. Михайлова, Л. Мюнцера, В. Пухальского, Б. Рейнзбальд, С. Румшинського, Р. Савицького, Е. Сливака, М. Старковой, В. Топилина, М. Тутковского, Б. Яворского, Ф. Якименко.

Школа – феномен наукознания (в т.ч. искусствознания), посредством которого определяется и передается комплекс теоретических идей, технологических приемов, заинтересовывая ученика результатом и процессом как системой деятельности, отсюда возникает обобщающий вывод о том, что школа – это не только источник идей, но и кузница людей. В искусстве школа имеет ряд особенностей, среди которых можно указать следующие: - в процессе приобретения навыков определенного ремесла в учебно-творческих мастерских (художественных, театральных), музыкальных классах школа выполняет функцию формы организации и наследования мастерства учителя в непосредственном профессиональном общении с ним; - проведение конкурсов, фестивалей для выявления талантливой молодежи; - сосредоточение учеников вокруг лидера школы, личности талантливого педагога; - доминантность традиции, которая способствует продолжению перспективных идей через деятельность учеников, устаревшие методы и принципы не всегда отмирают, а продолжают развиваться, трансформируясь и обновляясь; - общий для всех членов коллектива школы стиль деятельности не только желателен, как в научной школе, а и является эстетическим качеством школы и проявляется в авторском стиле как исполнителя, так и в стиле личностного поведения педагога; - отсутствие конфронтации программ отдельных лидеров благодаря открытости, разокнутости, что способствует привлечению большего круга людей к результатам творческого труда и др.

Все эти особенности непосредственно отражаются в фортепианной школе. Ярким примером одной из них есть деятельность В. Барвинского, одного из лидеров Львовской фортепианной школы, который продолжил идеи своих учителей (В. Курца, Я. Гольфельда, В. Новака). Василий Барвинский вошел в историю Украины как доктор искусствоведения, выдающийся композитор, пианист, педагог – лидер авторской фортепианной школы. Источником его музыкального дарования и образования было: музыкальная образованность матери, обучение в школе К. Микули, продолжение музыкального образования (как пианиста) у В. Курца и Я. Гольфельда.

На методику повлияли методы В. Курца. Талантливой личностью, каким был В. Барвинский, создана на этой основе. Авторская методика В. Барвинского опирается на педагогические принципы и методы В. Курца. Ее ключевой позицией стала «мелодическая» идея. Ученики Барвинского продолжили и обновили позиции своего педагога, добавив к ним собственное видение путей развития фортепианной школы.

Ключевые слова: школа, фортепианная школа, музыкальное образование, образование, искусство, В. Барвинский, Львовская фортепианная школа.

SUMMARY

N. Guralnick. National piano school as a phenomenon of music education

The article describes some features of the functioning of the school as a piano musical education sector in the system of scientific knowledge. This problem has been studied art theory on the example of the outstanding Ukrainian musicians, pianists V. Barvinskyi, G. Beklemishev, F. Blumenfeld, R. Horowitz, D. Levitskyi, T. Leshetitskyi, N. Lysenko, P. Lutsenko, A. Luferov, K. Mikhailov, L. Munzer, W. Puchalskyi, B. Reingbald, S. Rumshinskyi, R. Savitskyi, E. Slivak, M. Starkova, V. Topilina, M. Tutkovskyi, B. Jaworskyi, F. Yakymenko.

School is a phenomenon of science (including art history), by which is determined and transmitted complex theoretical ideas, technological methods, student personal incentive and the process as a result of the operation system, which raises the general conclusion that the school – this is not only a source of ideas, but also to forge people.

There are a number of features in art school: - in the process of acquiring a specific craft skills in teaching and creative workshops (art, theater), music

classes the school serves as a form of organization and inheritance of teacher skill in direct professional contact with him; - competitions and festivals to identify talented young people; - the concentration of students around the school leader, the identity of a talented teacher; - the dominance of tradition, which contributes to the continuation of promising ideas through the activities of students, outdated methods and principles are not always die, but continue to evolve, transforming and renewing; - common to all members of the school community style of activity is not only desirable, as in the scientific school, and is quality schools and manifests itself in the author's style, and the style of the personal conduct of the teacher; - the absence of confrontation program due to the openness of individual leaders, thereby attracting more people to the circle of creativity, etc.

All these features directly reflect a piano school. A prime example of one of them is an activity of V. Barvinskyi, one of the leaders of the Lviv piano school, who continued the ideas of his teacher (W. Kurz, J. Golfeld, V. Novak). Vasily Barvinskyi went down in history of Ukraine as a Doctor of Arts, a distinguished composer, pianist and teacher – the leader of the author's piano school. The source of his Musical talents and education were: mother's musical education, schooling of K. Mikuli, the continuation of Musical Education (as a pianist) in W. Kurtz and J. Golfeld.

Talented person, which was V. Barvinskyi, created on this basis. This author's technique based on W. Kurtz's pedagogical principles and methods. Its key position was «melodic» idea. Barvinskyi's pupils continued and updated position of their teacher with them their own vision for the development of piano school.

Key words: school, piano school, music education, education, art, V. Barvinskyi, Lviv piano school.

УДК 37.02+786.2(44)«17|18»

Luca Massaglia
concert organist
(Italy)

THE ORGAN IN FRANCE AFTER THE REVOLUTION: THE GENESIS OF A LEGENDARY ORGAN SCHOOL

The organ was one of the victims of the French Revolution. The music of the great French classical authors and the instruments built by François-Henri Clicquot were a summit in the history of the organ in France, but with the Revolution the organ was seen as anti-bourgeois, inextricably linked to the two great enemies of ordinary people: the Church and the aristocracy.

Many organs were destroyed or abandoned because of the mere fact of being accommodated in churches, while those who were spared it was thanks to the work of organists who – when the churches were transformed into halls for the popular republican festivities – fit themselves to meet the request from the public of simple music, accessible to everyone: dances and variations on the most famous revolutionary marches, pieces in operistic style (opera was the most popular music genre at the time). The organ, previously religious, liturgical, polyphonic and harmonic, became melodic, secular, orchestral and descriptive.

Key words: *the organ, French classical authors, the Revolution, organ school, organists.*

Problem definition. Life and experience of the representatives of the legendary French organ school have always drawn attention of professional performers, teachers and music theorists. Their contemporaries' reminiscences and modern research data can be a valuable source of information for those who is willing to analyze and systemize the outstanding organists' creative works and teaching practices. The history of post-revolutionary organ music in France is the story of revival and establishment of national organ school on the basis of best European practices that is worth of conducting a detailed study.

Analysis of topical research works. Life and works of some representatives of the French organ school have been in the focus of attention of such scientists as A. Colling who studied French sacred music, F. Denis, H. de M. Fitz-James and C. Weitner who took special interest in the activities of various organists, Chr. M. Frommen, O. Ochse and Vierne L. whose research

works were devoted to European organ music and Ch-M. Widor who dwelled on peculiarities of performance of J. S. Bach musical pieces.

Thus, **the aim** of the article is to analyze and systematize the available information that concerns life, creative work and teaching practices of the representatives of French organ school, to reveal the factors that influenced their establishment as professional musicians, theorists and teachers.

Exposition. The organ was one of the victims of the French Revolution. The instruments built by François-Henri Clicquot (1732–1790) and the music of the great French classical authors were a summit in the history of the organ in France, but with the Revolution the organ was seen as anti-bourgeois, inextricably linked to the two great enemies of ordinary people: the Church and the aristocracy. Many organs were destroyed or abandoned because of the mere fact of being accommodated in churches, while those who were spared it was thanks to the work of organists who – when the churches were transformed into halls for the popular republican festivities – fit themselves to meet the request from the public of simple music, accessible to everyone: dances and variations on the most famous revolutionary marches, pieces in operistic style (opera was the most popular music genre at the time). The organ, previously religious, liturgical, polyphonic and harmonic, became melodic, secular, orchestral and descriptive.

It must be recalled that the Church was going through a terribly difficult time. In 1789 the Constituent Assembly abolished the privileges of the clergy and confiscated the Church's properties. The following year, bishops and priests were forced to take an oath of loyalty to the Civil Constitution. Many of them left the country when Christianity became a persecuted religion. The Catholic Church was overthrown by a succession of cults authorized by the State: first the Cult of Reason, replaced in 1794 by the Cult of the Supreme Being (under Robespierre) and then in 1796 by Theophilanthropy.

The musicologist François Sabatier, author of the treatise «Les Orgues en France pendant la Revolution» (1789-1802) («The Organs in France during the Revolution»), estimated the number of organs in France in 1789 in around 2000. After the government took possession of the Church's properties, the wealth of the monasteries were sold. 522 organs were auctioned. 418 of them were destroyed, including the largest in France, the 63-stops organ of Saint-Martin Abbey in Tours, and the other 104 survived because redeemed by parishes at bargain basement prices.

In 1795, the National Convention decreed the sale of the organs of parish churches and cathedrals. This decree, however, was suspended on public pressure and a few months later were converted into a more moderate law that established the sale of organs without adequate artistic value. In 1801 Napoleon and Pope Pius VII signed the Concordat which decreed the restoration of the legal status of the Catholic Church in France: only then the slow process of recovery began.

In the first half of the 19th century, some organists remained faithful to the classical tradition and were promoters of a severe style, contrapuntal, in contrast to the musical tastes of the time. Among them we mention: Alexandre-Pierre-François Boëly (1785–1858), François Benoist (1794–1878), Félix Danjou (1812–1866).

Alexandre-Pierre-François Boëly was a convinced promoter of the polyphonic works of Johann Sebastian Bach. He was the only one among his contemporaries who was able to perform the pedal parts of the Trio Sonatas and of the Toccata in F Major by Bach; Boëly wanted the instrument of Saint-Germain-l'Auxerrois, where he was organist, to be equipped with a German pedalboard. The intervention was carried out in 1820 by Dallery and it was the first German pedalboard applied to a French instrument.

A further confirmation of the musical trends of the time is given by the dismissal of Boëly in 1851 by the vicar of Saint-Germain-l'Auxerrois: the latter judged the music performed by Boëly as «*trop grave, religieuse et pas trop assez divertissante*» (too strict, too religious and not fun enough).

Louis-James-Alfred Lefébure-Wély (1817–1869) was instead the most important among the organists who cultivated the musical taste of the time. He became organist at Saint-Roch in 1831, at age 14, in succession to his father (Isaac-François-Antoine Lefébure-Wély). He received the *premier prix* in organ in 1835. He was then organist at the Madeleine (since 1847) in Paris and at Saint-Sulpice (since 1863) of the same city.

His career was in close contact with that of Aristide Cavaillé-Coll (1811–1899), organ builder, whose instruments endowed with a new symphonic aesthetic marked a turning point in the history of French organ building. Lefébure-Wély was an imaginative performer, improviser and he was very skilled in exploiting the resources of the organ; for at least twenty years he was Cavaillé-Coll's favorite among the musicians who the latter chose for the inaugurations of his instruments.

Later, Jaak Nikolaas Lemmens (1823–1881) appeared on the scene. Lemmens was born on January 3, 1823, in Zoerle-Parwijs, in the Belgian province of Antwerp, son of Jean-Baptiste Lemmens (born May 21, 1785) and Anna

Catharina van Heusden (born 29 July 1790). The latter died on April 6, 1826, a year after giving birth to Jaak Nikolaas's sister, Rosa Constantina, who died on June 14, 1828 at the age of three years. Jean-Baptiste then married Marie-Elisabeth Helsen (February 1, 1827), and they had no children.

The young Lemmens received his first music lessons at an early age from his father, «koster» (sacristan and organist) at the parish church of Zoerle-Parwijs, as well as elementary school teacher in Zoerle. According to François-Joseph Fétis, Lemmens' musical talent was immediately evident: «His progress was so rapid that by the age of seven he was already able to sing and accompany the Gregorian melodies during the Masses. At age 11, he was sent by his father to study in Diest with the organist Van den Broeck, from whom he received lessons for six months» [8, 6-7].

We know nothing of the studies carried out by Lemmens over the next five years. In 1839 Lemmens enrolled at the Brussels Conservatory, where he studied piano with Léopold Goudineau. As explained by Lowell Lacey in «Jacques Nicolas Lemmens: His Life and works» (unfinished thesis, Columbia University), Lemmens initially studied piano, as the organ class was not established at the Conservatory of Brussels before 1841.

In the same year, however, his father fell ill and Lemmens had to suspend his studies and to come back to his hometown to replace him in his job. Shortly after, he was appointed organist at Saint-Sulpice in Diest: this was his first official assignment as an organist, one of the few which he took in his life, and which he gave up after 15 months to resume his studies at Brussels Conservatory in 1841. Lacey argues that Lemmens, when his father recovered, preferred to compete for the post of organist at Diest rather than return to Brussels, because at the Conservatory there was no organ class.

François-Joseph Fétis, director of the Conservatory, was willing to lay the foundations of a valued Belgian organ school and recognized in Lemmens the talent who could have given rise to this hope. Eager for Lemmens' return to Brussels, he worked to establish an organ class, whose teaching was entrusted to the German organist Johann Christian Friedrich Girschner (1794–1860).

Lemmens came back, becoming part of the Girschner's class, and he also finished his studies in piano under the guidance of Jean-Baptiste Michelot. In 1842 he won the *premier prix* in piano and in 1845 the *premier prix* in organ. Lemmens also won the *premier prix* in composition in the class of Fétis, who believed that Lemmens' aptitudes in the study of fugue and counterpoint were extraordinary.

In 1846 Lemmens moved to Breslau, Germany (now Wroclaw, Poland), to complete his training with the famous organist Adolf Friedrich Hesse, in the tradition of classical German organ school of Johann Sebastian Bach. Fétis was to encourage him to pursue his studies with Hesse and bring him to this purpose a scholarship from the Belgian government. It was clear to Fétis that a reform of the unsatisfactory style of organ playing prevalent in Belgium and France could only be effected on the basis of the old German tradition. Hesse, great virtuoso of the organ, was especially famous for his amazing pedal technique. He was the author of the method «*Kleine Pedalschule*» (1831).

Lemmens, however, spent a few months in Breslau (during the winter of 1846–1847) and the influence of Hesse on him, then, was less than what has often been said. Indeed Lemmens himself, in a letter addressed to his family and dated November 9, 1846, wrote the following words: «Here's the news from Breslau. Mr. Hesse has taught me very little, so little that I can say that I have come here for nothing, but I'm not a man not to profit from it. I practice the organ every day for three or four hours. Mr. Hesse comes approximately once a week, in order to be able to say that he comes, because he has nothing to teach me. In the beginning he told me that I play too fast. This is the only remark that he has been able to make to me. Then, realizing that he had nothing more to teach me about how to play the organ, he made me compose fugues for this instrument, hoping to be able to be my teacher in that way.

But what was the astonishment of this poor man when I presented to him an overwhelming fugue that I would not change at all with one of his! So he tried another way to keep me there. He told me that a good organist must know how to improvise. Yes, it's true. But I told him that this is not something that can be taught.

I must tell you also that I destroyed mercilessly Mr. Hesse at the piano too. He is considered to be the most accomplished pianist of Breslau. One Sunday we went together to a piano maker, the best in this town. There I had Mr. Hesse play first, of course. After he had played so bad, I fell on this poor piano like a lion and I overwhelmed Mr. Hesse as well as the piano maker and the other people who were there» [8, 16–18].

At this point the question arises: from whom thus Lemmens learned? It is very unlikely that his virtuosity was the result of the teachings of Girschner, as Lemmens was the first teacher at the Conservatory of Brussels to emphasize the technical preparation. According to Lacey, Lemmens was essentially self-taught. However, there is a second possibility. Fétis, who was also organist, had

planned the publication of a didactic treatise entitled «*Le Parfait organiste ou Traité de l'art de jouer de l'orgue*». This information leads us to hypothesize a contribution by Fétis to the making of Lemmens' technique.

In 1847 Lemmens won the second prize on occasion of the Belgian *Prix de Rome* for his cantata «*Le Roi Lear*». A year later he published his first organ compositions: «*Dix Improvisations dans le style et sévère chantant*» (Edition Schott, Mainz), dedicated to Fétis. On March 31, 1849, at the age of 26, he was appointed professor of organ at Brussels Conservatory, where he taught for 20 years. As a virtuoso organist, Lemmens made the works of Johann Sebastian Bach known in Belgium and France.

In 1850 Lemmens visited Paris for the first time, and there he came in close contact with Aristide Cavaillé-Coll. In the years that followed, his concerts at the Parisian churches of the Madeleine, Saint-Vincent-de-Paul and Saint-Eustache caused quite a stir in the French capital. For Cavaillé-Coll, Lemmens' concerts represented a turning point in his career as a manufacturer: an ideal interaction evolved between organ building, organ art and compositional style, and this was decisive in the emergence of the French symphonic organ style.

The style cultivated by Lefébure-Wély was not suitable to achieve the symphonic ideals to which Cavaillé-Coll aspired. In Lemmens, the great organ builder instead recognized «*le véritable organiste moderne*» (the true modern organist), and it was clear to him that the future of serious organ playing was laying in Lemmens' hands. He advised young talented French organists such as Félix-Alexandre Guilmant (1837–1911) and Charles-Marie Widor (1844–1937) to study under the guidance of Lemmens at Brussels Conservatory, rather than at Paris Conservatory.

On January 3, 1857 Lemmens married the English soprano Helen Lemmens Sherrington (1834–1906), who had been a student at Brussels Conservatory from 1852 to 1856. After the wedding, Lemmens spent much time in England, often absenting from his organ class at the Conservatory of Brussels, which he left in trust to his more experienced pupil, Alphonse Mailly. This situation was a source of controversy fueled by the magazine «*Le Guide Musical*» and, in the spring of 1869, Lemmens abandoned his post of professor in Brussels and went to live with his wife in England.

In 1878, three years before his death, he returned to Mechelen in Belgium and founded the «*École de musique religieuse*», later known as the Lemmens

Institute. At the beginning of January, 1881, Lemmens suffered from a heart attack, and died on the 30th of the same month in his country house, the castle «Linterpoort», in Zemst.

Lemmens' principles of organ playing were first enounced in the periodical «*Nouveau Journal d'orgue à l'usage des organistes du culte catholique*» («New organ magazine for Catholic organists»), published in Brussels by Vanderauwera. Twelve numbers were issued, for a total of 150 pages, during the first year of publication (1850-1851) and six, for a total of 72 pages, in the second year.

In 1862 Lemmens published the «*Ecole d'Orgue, basée sur le plainchant romain*» («New organ school, based on Gregorian chant»), essentially a review of the «*Nouveau Journal*». This organ method illustrates the basics of modern organ technique and its importance is underscored by the fact that it was later re-released in England (in 1884 by William Thomas Best) and France (in 1920 by Eugène Gigout and in 1924 by Charles-Marie Widor).

In the preface, Lemmens emphasizes the importance of piano studies for aspiring organists. According to Lemmens, an adequate organ technique requires a proper execution of the *legato*. This implies the use of substitutions (changes of a finger with another on the same key), glissando (legato of two notes with the same finger, crawling from one key to another), ligation of adjacent notes common to different voices, crossovers, the use of the base and the tip of the thumb finger to perform with the thumb both two adjacent notes.

It is now evident that these technical principles are not derived from Johann Sebastian Bach. The legacy of Bach, of which Lemmens' school believed to be the guardian, was in fact passed on from generation to generation undergoing alterations, and losing its authenticity under the influence of the executive trends of the nineteenth century, more and more directed towards the *legato* style.

Indeed, Lemmens did not leave written records in which claims to be the heir to the tradition of Bach. This misconception was formulated originally by Fétis and later reiterated by Widor (who studied composition with Fétis). Fétis considered the fingering with substitutions a heritage of Bach. We read when he writes about Bach in the second edition of his «*Biographie universelle*»: «Bach was not only a man of genius and the greatest musician of his time, he was equipped with a top talent in teaching, with incontestable superiority, the composition and the art of performance on the harpsichord and the organ. The complicated nature of the works for these two instruments, always written with three, four or five voices, forced him to devise a particular system of fingering,

known for a long time in Germany as «fingering to Bach», but which can be defined in a more significant way as «fingering with replacements». Widor wrote: «It is from him that have received the Bach tradition that he acquired in his youth at the school of the worshipful Hesse of Breslau and which he held with devotion to transmit it in its entirety to his students» [5, 179].

The pedal technique was treated by Lemmens in a comprehensive way. The exercises included in the «École d'Orgue» were: alternation of the tips, major and minor scales and the chromatic scale, crawling from one pedal to the other, heel crawling forward or backward along a diatonic pedal in preparation for the next note, replacement of one foot with the other, substitution between the heel and toe of the same foot, arpeggios, trills, intervals, chords.

Significant was the introduction of the use of the heel. Lemmens applied the principles of virtuoso manual technique to the pedal, restricting the movement to the indispensable and eliminating (by means of a larger movement of the ankles and the use of the heel) the need to make crossovers, typical of the pedal technique hitherto used, characterized only by the alternation of the tips. The style of Lemmens was also characterized by a definite sense of rhythm, the choice of not too fast execution tempos and a few changes of registration in the performance of a piece.

No one better than Widor assimilated the teachings of Lemmens. As previously mentioned, he issued a new edition of the «École d'Orgue» in 1924. In the preface, Widor explains other aspects of the teaching of Lemmens not specified in the original edition. He stresses the importance of the elimination of any movement which is not strictly necessary.

The hands and feet must be kept as close as possible to the keyboards and pedals and both knees and heels should be kept close (the knees until the interval of an octave, heels up to a fifth). When Lemmens played, Widor says, it seemed that his knees and heels were glued together.

In Lemmens' «École d'Orgue», we find a piece, the Fanfare in D major, which consists of a study of continuous *staccato*. This technical process, of which the Fanfare represented the model, will become typical of the French symphonic school (see for example Widor's Toccata in F major from his Fifth Symphony).

The Belgian composer and organist Flor Peeters (1903–1986), in his treatise «Jaak Lemmens, Organ Composer-en pedagoog 1823–1881», talks about the originality of the 'École d'Orgue', arguing that Lemmens was probably the first to give great importance to the *legato* style and to introduce the principles of replacement and glissando in an organ method.

The technical rules enounced by Lemmens were the basis of the teaching to his pupils and successors, the French organists Guilmant and Widor, who in turn passed these principles to the next generation (Marcel Dupré and his school): Lemmens therefore exerted a significant influence on the French organ playing and composition school.

Along with the aesthetics of symphonic instruments built by Cavaillé-Coll, the radical reform of organ technique – of which Lemmens was the promoter – brought new life to the French school. Among the students of Lemmens, besides Widor and Guilmant, we mention: Joseph Callaerts (1830–1901), organist at Antwerp Cathedral and organ professor at the «École de musique flamande» of the same city, Clément Loret (1833–1909) and Alphonse Mailly (1833–1918), who in 1869 succeeded to Lemmens as organ professor at Brussels Conservatory.

Paris Conservatory was established in 1795. The first professor of organ in the history of the Paris Conservatory was Nicolas Séjan (1745–1819), who was fifty years-old at the time and considered the most renowned organist in Paris. Before the Revolution, Séjan had held the positions of organist at the Parisian churches of Saint-André-des-Arts, Notre-Dame Cathedral, Saint-Séverin, Saint-Sulpice and the Royal Chapel. The musicologist Alexandre-Étienne Choron (1771–1834), while deploring the decline of the organ after the revolution, recognized in Séjan a worthy heir of the great organists of the past: Couperin, Marchand, Calvière, Daquin, etc. Even François-Joseph Fétis stated that Séjan was «the only talented organist» in Paris in the second half of the eighteenth century.

In another historical period, a teacher like Séjan would have called back to himself many young students, but in 1795 the churches were closed, the organs in ruins and the profession of organist in disgrace. With the organ class devoid of students, Séjan found himself teaching piano and music theory in the years 1796–99 in 1801.

The only year in which he taught organ was 1800 (when the Conservatory was perhaps endowed with an organ in the attempt, which proved to be vain, to encourage the study of the instrument). In 1802 the government (hence the Conservatory economically dependent) made cuts to expenses, and many teachers were dismissed, among them Séjan too. The organ class was restored in 1819.

François Benoist (1794–1878) was appointed as professor, a position he held for even 53 years (from 1819 to 1872). The exams at the Conservatory concerned improvisation: improvised 4-parts accompaniment to a given melody and improvisation of a 4-parts fugue on a given subject. In 1843 a third test was

added – free improvisation on a given theme. In 1852 a fourth test was added – performance by memory of a Bach fugue with pedal. In 1852, therefore, the study of the repertoire was recognized as a significant element of organ teaching.

Benoist knew for sure that the performance of the repertoire was part of the examination programs at Brussels Conservatory, where Lemmens was professor. The latter had given concerts in Paris for the first time in 1850 and his performances of pieces from the organ repertoire, especially the works of Bach, had impressed the listeners. Until Widor's appointment, the organ teaching at the Conservatory, however, remained focused on the study of improvisation.

Saint-Saëns became part of the class of Benoist in 1848. Here's an excerpt of what he wrote later on his old master: «Benoist was an ordinary organist, but an admirable teacher. A veritable galaxy of talents were formed in his class. He did not have much to say, but his taste was exquisite and his judgment very sure, nothing of what he said lacked in importance or authority ...».

Among Benoist's students we mention a number of outstanding organists:

- Charles-Valentin Alkan (born Morhange) (1813–1888), whose talent allowed him to become one of the best organists of his time, but at the time France offered a little chance of career for an organist of Jewish origin. Alkan devoted himself enthusiastically to the *pédalier* (piano with pedalboard), with which he played in concert also various organ works of Bach, and for which he wrote some compositions (of which 10 were transcribed for organ by César Franck and published in 1889 with the title «Préludes et Prières de CV Alkan choisis et arrangeés pour l'orgue par César Franck»).

- Édouard Batiste (1920–1976), who won the *premier prix* in organ in 1839. He was organist at the Parisian churches of Saint-Nicolas-des-Champs (1842–54) and Saint-Eustache (1854–76).

- Alexis Chauvet (1837–1871), called «*le petit père Bach*» (little father Bach) because of his fondness for Bach's works. He was organist of the Parisian churches of Saint-Bernard-de-la-Chapelle (1863–66), Saint-Merri (1864–69) and the Trinité (1869–1871). The Trinité church was erected in the years 1861–67 and the organ, built by Cavaillé-Coll, was inaugurated in 1869: Chauvet was the first organist of the Trinité.

- Félix Danjou (1812–1866), organist at the Parisian churches of Notre-Dame-des-Blancs-Manteaux (1830–34), Saint-Eustache (1834–40) and Notre-Dame Cathedral (1840–1847). In stark opposition to Cavaillé-Coll («the imitation of the instruments of the orchestra, which Cavaillé-Coll strives to achieve, is a

mistake that will prove to be fatal for the art of the organ if it will spread»), he was artistic director of the Daublaine & Collinet organ building enterprise.

- Théodore Dubois (1837–1924), who won the *premier prix* in organ in 1859. He was *maître de chapelle* at the the Parisian churches of Sainte-Clotilde (1863–69, with Franck organist) and at the Madeleine (1869–77, with Saint-Saëns organist). Replaced by Fauré as *maître de chapelle*, he became organist at the Madeleine (1877–96) in succession to Saint-Saëns. In 1896 he left the post of organist at the Madeleine (he was replaced by Fauré), to devote himself solely to the direction of the Conservatory. Widor wrote of him: «Unity, harmony: these two words always come to mind when we speak about Théodore Dubois ...».

- Alexandre-Charles Fessy (1804–1856), the first student of Benoist who won the *premier prix* in organ (1826). He was organist of the Parisian churches of Notre-Dame de l'Assomption, Madeleine (main organist since 1846) and Saint-Roch (1847–56). Like Lefébure-Wély, he was a worshiper of the musical taste of the time.

- César Franck (1822–1890), who won the *deuxième prix* in organ in 1841. He was organist at the Parisian churches of Notre-dame-de-Lorette (for a short period in 1853), Saint-Jean-Saint-François (from 1853 to 1859) and Sainte-Clotilde (from 1859 until his death).

- Louis-James-Alfred Lefébure-Wély (1817–1870).

- Camille Saint-Saëns (1835–1921).

- Théodore Salomé (1834–1896), who won the *deuxième prix* in organ in 1857. He was choir organist at the Trinité in Paris (1869–95) and deputy to the titular organist Alexandre Guilmant on occasion of the latter's concert tours in the United States. For a short time, also Georges Bizet (1838–1875), who won the *deuxième prix* in organ in 1854, Léo Delibes (1836–1891) and Jules Massenet (1842–1912) were students in Benoist's class.

César-Auguste Franck (1822–1890) succeeded Benoist on February 1st, 1872. The world organ was considerably changed over the three decades from the period when Franck was a student. The idea of the organ as a concert instrument was taking shape, along with a growing interest in the composed repertoire. But in the course of the 18 years in which Franck was professor of organ at the Conservatory there was only one significant change to the examination tests: the performance by memory of a Bach fugue was replaced by rote execution of a «classic piece». Franck may had taken part in the decision of this change, which was made in 1872.

The works of Bach continued to occupy a primary role among the works of the repertoire performed by students in examinations, but – in addition to the fugues – preludes, toccatas, chorale preludes and other forms were included. For the first time works by composers of the nineteenth century (Mendelssohn, Schumann and Lemmens) were performed.

As noted above, even with Franck however the lectures were devoted almost entirely to the study of improvisation. «Of the six teaching hours per week, the Master devoted at least five to improvisation, the most difficult test of the concours. He was not interested in performance: when a student was admitted in its class, it was taken for granted that he possessed an adequate technique for performing all the works of Bach». «Given the few lessons devoted to execution, we blinds, who in our school (Institut National des Jeunes Aveugles) had memorized many pieces, were swimming in abundance.

The others had inevitably a very limited repertoire. During the year, they prepared just the pieces requested for the exam sessions of January, June and for the concours. There was no need to worry about the performance: Franck changed the stops, drawn the unions, maneuvered the swell box pedal. This then explains how, with the exception of Dallier, Marty, Mahaut and Letocart, none of the winners of the premier prix in the class of Franck earned fame as a organ virtuoso» (Louis Vierne: «Mes Souvenirs»). As for improvisation and composition, Vierne considered Franck's teaching «truly miraculous» [6].

Henri Busser, who joined Franck's class 1889, said that when a student was in trouble improvising, Franck took his place at the console, «and then, under his fingers, everything became clear, wonderful, it was a real charm that ignited our enthusiasm».

Franck's organ class became the effective composition center of the Conservatory: Tournemire reports that a large number of listeners «fugitives from the classes of harmony, fugue and composition, frequented in secret the organ class» of Franck. Tournemire also took private lessons Franck's home in Boulevard Saint-Michel. A talented student as Ropartz even gave up the chance of winning the *Prix de Rome* in order to study composition with Franck rather than at the Conservatory. There was no doubt about the fact that Franck's teaching was of a higher order than what the «fugitives» experienced in their respective classes at the Conservatory. For Tournemire, his lessons shone «as the north rose window of Paris Notre-Dame Cathedral» and were «winged, free from the heavy chains of the rules» [5, 159].

Alfred Colling wrote in his book «*Franck ou le concert spirituel*»: «The course held by Franck did not resemble any other. Curiosity drew many young people to a teaching of which its originality had been extolled or criticized. And many of them, once there, they would not leave anymore. The infinite goodness of the educator, his inspired mastery, his open spirituality, his slow voice saying things so simple and so true chained them little by little, mysteriously to each other: they felt like brothers forever ...

When César Franck had formed a nucleus of disciples, people at the Conservatory begun to speak of a «*bande à Franck*». Those who expressed themselves in this way they did it out of malice, mockery, but in they knew very well what it really was ... It was a group of young musicians, bound to a teacher, revered, inflexible in his integrity, who worked with all their soul, and who showed with pride the joy of being who they were. They were detested. But more often envied. It is not unaware that the organ was only a pretext and that the course taught by Franck echoed with startling discoveries. The music really lived there» [1].

Franck died on November 8, 1890 to the aftermath of a road accident occurred the previous summer (the carriage that carried him was hit by an omnibus), from which he seemed to had recovered. Vierne received the news on 11 November: «I felt as if struck by a lightning, crushed, annihilated... I loved this man who had shown so loving kindness towards me, who supported and encouraged me, who had inspired in me a deep love for music, who had given me the greatest hope... and now, suddenly, he is no more than a shadow, a memory. I felt a terrible feeling, as if I had lost my father for the second time» [6, 25-26].

Among Franck's students, we mention:

- **Henri Busser** (1872–1973), formerly a student of Clément Loret at the «*École Niedermeyer*». He became the successor of Widor at the presidency of the «*Union des Maîtres de Chapelle et Organistes*» (UMCO) in 1937, a position he held for 36 years. He was organist at Saint-Cloud in Paris (1892–1932) in succession to Charles Gounod.

- **Henri Dallier** (1849–1934), who was choir organist of the Cathedral of Reims, his hometown, from when he was 16 years old to 1872. In 1878 he won the *premier prix* in organ. In 1879 he participated to the inauguration of the largest organ built by Merklin for Saint-Eustache church in Paris (four manuals and 72 stops) in the role of titular organist, a position he held until 1905, when he succeeded Fauré as organist of the Madeleine in Paris (1905–34, at Saint-Eustache was appointed Albert Périlhou, predecessor of Joseph Bonnet).

- **Dynam-Victor Fumet** (1867–1949), musician endowed with a complex personality. After a rebellious youth, tinted with anarchism, he devoted himself to spiritualism (he was also a medium). He went through a period of deep existential crisis, which took him to try to commit suicide. Survived for a miracle, he found his faith in God and in Jesus Christ. Fumet's career as musician was hampered by his deep mysticism, which led him to a total isolation from society. He was organist at Sainte-Anne-de-la-Maison-Blanche in Paris (1910–49). We report an excerpt of what was written by Bernard Gavoty about Fumet: «He was a really unique organist. A pupil of Franck, he was endowed with a talent for improvisation that made of him a genius. When I was young, I had the opportunity to hear him once playing the organ of the Church of Sainte-Anne-de-la-Maison-Blanche, in which he was organist. It was one of the most exciting experiences of my life...»[2, 14].

- **Louis Ganne** (1862–1923), who won a *premier accessit* in organ in 1882.

- **Vincent d'Indy** (1851–1931), who won a *premier accessit* in organ in 1875. In 1874, he was organist for a short time at Saint-Leu Saint-Gilles of Saint-Leu-de-la-Forêt (Val-d'Oise).

- **Henri Letocart** (1866–1945), formerly a student of Clément Loret at the «*École Niedermeyer*» (1879–85). He won the *deuxième accessit* in organ in 1887. He was organist at Saint-Vincent-de-Paul in Paris (1892–1900). In 1900 he became organist at Saint-Pierre in Neuilly near Paris, and in 1907 *maître de chapelle* of the same church, in which he served until 1945, year of his death.

- **Henri Libert** (1869–1937), who won the *premier prix* in organ in 1894, under the guidance of Widor (successor of Franck as organ professor at Paris Conservatory). In 1896 he was appointed organist at Saint-Denis Basilica, a role he held until 1937.

- **Albert Mahaut** (1867–1943), blind, previously student at the «*Institut National des Jeunes Aveugles*» («National Institute for Young Blind People»). He won the *premier prix* in organ in 1889. He was organist at the Parisian churches of Saint-Pierre-de-Montrouge (1892–97) and Saint-Vincent-de-Paul (1897–1909, in succession to Léon Boëllmann). Virtuoso of the organ, he sacrificed his own career to teach to blind aspiring organists and to help them to find a professional accommodation.

- **Adolphe Marty** (1865–1942), blind, formerly a student of the «*Institut National des Jeunes Aveugles*», where he then taught for 42 years. He won the *premier prix* in organ in 1886. He was organist at Saint-Paul in Orléans and then,

for almost half a century, at Saint-François-Xavier in Paris (1891–1942). At his death, his friend Albert Mahaut wrote: «He will continue to live by means of the many young organists he taught to, who in turn will contribute, either in person or through their students, to grow the prestige of the blind organists». Marty was the author of the instructional book «L'Art de la pédale du Grand Orgue» [3,95-96].

- **Gabriel Pierné** (1863–1937), successor of Franck at Sainte-Clotilde (1890–1898). He won the *premier prix* in organ in 1882.

- **Joseph-Guy Ropartz** (1864–1955) – in 1886 he enrolled in Massenet's composition class, but, after listening to «*Le chant de la Cloche*» by d'Indy, he decided to study with Franck, of which d'Indy was a student. He was then part of Franck's organ class and confided to him his aspirations to become a composer and an organist. As previously mentioned, the class of Franck was assiduously frequented by aspiring composers who felt the Master's teachings on composition far more valuable than those who were taught by effective composition teachers. Ropartz, as a student of Massenet's composition class, could have competed for the *Prix de Rome*, but he chose without hesitation to study under Franck's guidance.

- **Samuel Rousseau** (1853–1904), formerly a pupil of Benoist. Not to be confused with his son, Marcel Samuel-Rousseau (1882–1955), also a musician. He won the *premier prix* in organ in 1877. Rousseau, succeeding Dubois, was appointed *maître de chapelle* at Sainte-Clotilde, in which Franck was organist and where Rousseau himself had been choir organist.

- **Charles Tournemire** (1870–1939), who won the *premier prix* in organ in 1891, with Widor. Great improviser, he was organist at Saint-Nicolas-du-Chardonnet in Paris (1897–98) and successor of Gabriel Pierné at Sainte-Clotilde in Paris (1898–1939).

- **Louis Vierne** (1870–1937), almost blind from birth, he previously studied with Louis Lebel and Adolphe Marty at the «*Institut National des Jeunes Aveugles*». He won the *premier prix* in organ in 1894. In 1892 he became Widor's assistant at Saint-Sulpice, and in 1900 he was appointed organist of Notre-Dame Cathedral, a position he held until his death. He was teaching assistant of Widor (1894–96) and then of Guilmant (1896–1911) at the organ class at the Paris Conservatory and then professor of organ at the «*Schola Cantorum*» (since 1912) and at the «*École César Franck*». Vierne can be considered in all respects teacher, like the official professors, of the students of the organ class at Paris Conservatory in the period 1896–1911. Vierne died on the evening of June 2, 1937 at the

console of the organ of Notre-Dame, under the eyes of his pupil Maurice Duruflé, after finishing the performance of his piece «*Stele pour un enfant défunt*» (from «*Tryptique*», op 58) on occasion of his 1750th recital at the Cathedral.

At Franck's death, it was thought that the organ class could have been entrusted to Guilmant, Gigout or Dallier, but was instead Charles-Marie Widor to be appointed professor. Widor, at the time 46 years old, was known as organist of the Church of Saint-Sulpice for nearly 21 years, composer of eight organ symphonies for (he would compose other two symphonies in the following years) and the ballet «*La Korrigane*».

Despite not having teaching experience, Widor faced the experience without any shyness, fully aware and convinced of how to proceed. The appointment of Widor decreed the radical reform of organ teaching at Paris Conservatory and the birth of a brilliant organ school which persists to this day.

Widor gave his first lecture on 11 December 1890. In his introductory speech to the class, he spoke of his predecessor Franck as «an ingenious improviser», but he stressed how he considered a serious mistake to neglect the study of the technique and interpretation of the repertoire in favor of improvisation.

The technique taught by Widor was that he had learned from Lemmens. The technical mastery was for Widor an achievement to get through intelligence and will: he argued that «man must command the mechanics, the mechanics must not enslave the man»[6, 35]. For Widor, at the base of a good organ technique was a mastery of piano technique: «The time has passed when one could hope to make a tolerable organist from a bad pianist»[6, 40].

A very interesting testimony about Widor's playing style and teaching orientation is given by the preface written by the latter to a study by André Pirro on Bach. We share a few extracts: «He (Bach) played with the body leaning slightly forward, and without moving, with an admirable sense of rhythm, together with an absolutely perfect polyphonic whole, with extraordinary clarity, avoiding too fast tempos... A serious organist will use the means of expression of the instrument just architecturally, i.e. straight lines and plans. For lines, when he will shift almost imperceptibly from piano to forte and in constant progression, without jerks or surges. For plans, when will take advantage of a breath to close the swell box pedal between a forte and a piano.

If you try to reproduce the expressive quality of the human voice, we will not have an organ, but an accordion. The main feature of the organ is the grandeur. Any illogica change in the sound intensity, each variant that can not

be graphically represented in a straight line is a crime, a crime of damaged artistic majesty. We can consider as criminals those who make of the organ an accordion; those who arpeggiate and do not play legato, who have a poor sense of rhythm. With the organ, as well as with the orchestra, the precision must rule, a perfect ensemble of hands and feet it is absolutely necessary, both in the attack and in the release of the notes...

Reprehensible are the organists who do not play the four parts of the polyphony with a rigorous legato, the tenor as well as soprano, the contralto as well as the bass... To perceive clearly the repeated notes in a fast tempo, or even moderate, you have to insert pauses between them equal to the duration of the sound, and we can thus formulate this rule: each repeated note loses half of its value. In reference to long notes and slow tempos, it is appropriate to rely on common sense rather than to follow this rule slavishly.

What is rhythm? It is the constant manifestation of the will of periodic return of the strong beats... Woe to you if your time is not perfectly regular, if your will is not manifested on every breathing point of the phrases, on every «stop»; if you unconsciously allow yourself to be in a «hurry»! ... To be masters of themselves, it is necessary to eliminate any unnecessary movements. A good organist sits firmly in perfect balance on his seat, slightly tilted to the keyboards, never putting his feet on the sides of the pedalboard, but sliding them lightly on the pedals, and with heels close, as if they were nailed together, as well as the knees.

The nature has given us two guides of the utmost importance: with your heels close, the maximum possible distance between the tips is of a fifth, and with your knees close, you can space out your feet to the maximum of one octave. You will not get precision and sureness if not adopting this method, that is keeping the legs close and the feet always in contact... The organ is a wind instrument, which implies the need to breathe. As a literary phrase, the musical phrase has its commas, its points, its paragraphs». According to Widor, «Bach used essentially two tempos, one not very fast, corresponding to the Andante, the other slow, corresponding to the Adagio»[7].

Widor did not hesitate to make a critical analysis, measure by measure, of the performances of each student and this involved for the class a complete overhaul of the study of the repertoire. The initial skepticism with which he was received by the class became soon respect. Vierne, for example, stated: «Widor is the greatest organist I've ever heard» [6, 43].

While Franck's teaching of literature performance was focused exclusively on the requirements of the tests of the *concours*, Widor asked each student to bring a new piece each week to the class. The basis of the study of the repertoire was the music of Bach, whose wealth of chorale preludes was virtually unknown in France before Widor became teaching them at Paris Conservatory. In a second step, Widor added the sonatas by Mendelssohn, some pieces by Boëly and Saint-Saëns and some of his compositions.

Widor also insisted upon the study of musical forms and analysis and introduced his students to the different symphonic forms. «We had been completely ignorant of all that. One day, the Master exclaimed, «What? You have played the sonatas of Beethoven, and you haven't had the curiosity to ask yourself how they are constructed? This is the mentality of a parrot, not that of an artist!» [6, 32].

Widor's attention to the formal aspects was carried over his approach to improvisation, as Vierne emphasized in comparing the two teachers: «Franck applied himself above all to detail: melodic invention, harmonic discoveries, subtle modulations, elegance of design... in a word, to everything that belonged to the domain of pure musical expression. Widor, on the contrary, brought the main part of his effort to bear upon construction, logical development, the formal side» [6, 32].

Since October of 1891, Widor entrusted Vierne with the task of preparing the unregistered students to the admission to the class. In 1894, after winning the *premier prix* in organ, Vierne was officially nominated teaching assistant by the director Ambroise Thomas.

Among Widor's students we mention (the ones marked with an asterisk had been previously Franck's students):

- **Nadia Boulanger** (1887–1979), who at a young age was deputy organist to Fauré at the organ of the Madeleine.

- **Henri Busser** (1872–1973).

- **Edouard Commette** (1883–1967), organist of Lyon Cathedral from 1900 to 1952 and professor at the Conservatory of the same city. In 1927 he was the protagonist of the first recordings of organ music.

- **Marcel Dupré** (1886–1971).

- **Henri Libert** (1869–1937).

- **Henri Mulet** (1878–1967), who held the following positions in Parisian churches: organist at Saint-Pierre-de-Montrouge (1897–1901), organist at Sainte-Marie-des-Batignolles, choir organist of Saint-Eustache and Saint-Roch, organist of Saint-Philipp-du-Roule (1922–37). He was then organist of the

Cathedral of Draguignan (city in the south of France). He taught at the «École Niedermeyer» and at the «Schola Cantorum». Vierne had great respect for him: «Mulet, organist of Saint-Philippe-du-Roule, is a solid virtuoso and an excellent improviser. He has written fine organ works, that all serious organists have included in their repertoire» [4, 36].

- **Charles Quef** (1873–1931), organist at the Parisian churches of Saint-Nicolas-des-Champs (1892–93), Sainte-Marie-des-Batignolles (1895–98), Saint-Laurent (1898), assistant organist (1898–1901, successor of Théodore Salomé) and then organist at the Trinité (1901–31, successor by Alexandre Guilmant. He was replaced in the 1929–31 biennium by Olivier Messiaen, due to illness).

- **Alphonse Schmitt** (1875–1912), *maître de chapelle* at Saint-Philippe-du-Roule in Paris.

- **Charles Tournemire** (1870–1939).

- **Louis Vierne** (1870–1937).

The death of the director Ambroise Thomas in March of 1896 was followed by a new organization of the Conservatory. Théodore Dubois was elected new director and Widor succeeded him as professor of composition. Widor recommended Alexandre Guilmant as his successor: Guilmant too had studied with Lemmens and his appointment would therefore have allowed the continuation of the undertaken teaching line. The condition laid down by Widor was that Vierne (winner of the *premier prix* in 1894), which he had named teaching assistant, maintained that charge. Guilmant had great esteem for Vierne and agreed.

At the time of his appointment as organ professor at the Conservatory, Guilmant was 59 years old and was probably the most famous organist in the world. He had been organist at the Trinité for 25 years, his concerts at the organ of the Trocadéro had aroused the interest of the public for 18 years, he had played for Queen Victoria at Windsor Castle in 1890, and he had made his first tour of the United United States in 1893. Guilmant moved to Paris from Boulogne-sur-Mer (his hometown) in 1871, when he was named organist of the Trinité and he settled in the Rue de Clichy 62 (not far from the Trinité), where he opened a private studio. At the time of his appointment, unlike Widor, Guilmant was already a teacher of great experience, having taught for many years at his studio.

Guilmant was also president of the «Schola Cantorum» society and had composed many pieces for organ, including five sonatas (he would compose other three sonatas in the following years), the 18 books of «*Pièces dans différents*

styles» and the 12 books of «*L'Organiste pratique*»; he was also dealing with the collection and publication of early organ music works.

Guilmant was endowed with an extraordinary technique, despite the small hands barely covering the range of a ninth. There were two areas where Guilmant was superior to all the other organists: the knowledge of the repertoire and the art of registration. He knew the organ repertoire of every age like no other French organist of the period did.

Widor had focused his teaching of the organ repertoire on the works of Bach, to which he added some pieces of the most famous composers of the nineteenth century. Guilmant wanted the repertoire of his students to be broader and including a wide variety of styles, both antique and contemporary. The teaching of the repertoire, however, remained focused on Bach, about whom Guilmant wrote, in an article of 1898: «The organ music reached its summit with Bach, and this applies to all the music. One thing is certain: if the music has progressed since the time of Bach, it is thanks to Bach... all originated from his music. Bach is and probably will always remain the greatest of all composers... My admiration for Bach has no limits. I think that Bach is the music... If all the music, except that of Bach, was cancelled, music would still survive».

Guilmant's ability in the choice of the stops was legendary. Vierne called Guilmant «a colorist of the first order»[6]. While Widor taught the students the general principles of registration, Guilmant explained the proper use of each register. He was an advocate of authenticity in registration and argued with conviction that it was not appropriate to perform the music of a given historical period without having at disposal the timbres used at that time. In this regard, he stated: «performing a organ piece with different stops than those for which it was conceived is ridiculous as well as replacing clarinets with oboes or violins with trumpets in an orchestral composition» [5, 197]. Guilmant complained especially about the fact that modern organs did not have the stops requested by the early French music.

In his teachings, Guilmant often referred to Lemmens' «*École d'Orgue*», considering the directions of the Belgian master authoritative also as regards the performance of Bach's works. Guilmant too considered the *legato* as the veritable organ style, the goal towards which the fingering system has to proceed. Like Widor, Guilmant taught to keep knees and ankles very close, to restrict movements to the essential and to control with precision the attack and the release of the notes.

The separations between the repeated notes, the staccato notes, the articulation problems in general had to be assessed accurately. Guilmant also considered appropriate the choice of not too fast tempos, to privilege a clear and intelligible performance. As regards both the touch and the tempo, Guilmant urged to take into account the acoustics of the place of the performance and the size and the resources of the instrument. For example, a performance in a large church would require a less *legato* touch than that it would be used in a drier acoustic.

Among Guilmant's students, we mention:

- **Albert Alain** (1880–1971), father of Jehan, Marie-Claire and Olivier. Organist at the chapel of the convent of the Franciscan Sisters of Saint-Germain-en-Laye in 1903, and at the parish church of the same city from 1924 to 1971. Passionate about the art of organ building, he built an organ which is now kept at the *Maison de la Dîme* in Romainmôtier (Switzerland) and owned by the 'Association Jehan Alain', founded in 1987.

- **Augustin Barié** (1883–1915), blind, formerly student of Adolphe Marty at the «*Institut National des Jeunes Aveugles*». Great improviser, he was organist at Saint-Germain-des-Prés in Paris (1906–15). Vierne wrote about Barié in «*Mes Souvenirs*»: «in his soul burned an ardent flame» [6]. He died prematurely at the age of 31 years due to a stroke.

- **Joseph-Ermend Bonnal** (1880–1944), who interrupted his studies in piano (in the class of Charles Wilfrid de Bériot) to devote himself to the organ. After completing his studies in 1904 with Guilmant at the Conservatory with the *premier prix*, he studied the organ other ten years under the guidance of Louis Vierne and Charles Tournemire. He was deputy to Widor at the organ of Saint-Sulpice in Paris and of Saint-Saëns and Périlhou at the organ of Saint-Séverin in the same city. He was also organist at Saint-Médard in Paris and at Notre-Dame in Boulogne-sur-Seine. In 1920 he won the competition to become organ professor at Strasbourg Conservatory, but the competition was canceled by the municipality of Strasbourg, which refused to accept the appointment of a practicing Catholic organist. In 1941 he succeeded Tournemire at Sainte-Clotilde in Paris, a position he held until 1944.

- **Joseph Bonnet** (1884–1944), a virtuoso of international renown. In his youth he was organist at Saint-Nicolas in Bordeaux, Saint-Michel in the same city, and he was then organist at Saint-Eustache in Paris (from March 1906 to 1944). Before being part of Guilmant's class, he received organ lessons from Tournemire. In 1911 he was named organist of the «*Société des Concerts*» at Paris Conservatory,

in succession to Guilmant. In 1917 he was sent to the United States («*Mission Tardieu*») to feed the musical prestige of France and his concerts roused a huge success. In 1921 he created the organ department at the Eastman School of Music, University of Rochester, New York. In 1923 he returned to France and in 1937 he succeeded Louis Vierne as organ professor at the «*École César Franck*» in Paris. In 1940 he returned to the United States as ambassador of French music. He settled in New York and he was elected organist of the Worcester Art Museum. Later he founded the organ class at the Conservatory of Montreal, Canada.

- **Nadia Boulanger** (1887–1979).

- **Joseph Boulnois** (1884–1918), organist at Saint-Louis d'Antin in Paris (1909–14). He won the *premier prix* in organ in 1905. He died in 1918 at age 34, killed by the terrible Spanish flu, a few days before the armistice that marked the end of the Great War. At his death, Joseph Boulnois left an only child of 11 years, Michel.

- **Alexandre Cellier** (1883–1968), organist at the reformed church of l'Étoile in Paris from 1910 to 1968, the year of his death, and of the «*Société Bach*» (1918–39).

- **Marcel Dupré** (1886–1971).

- **Jean Huré** (1877–1930), who was organist at Angers Cathedral, Saint-Martin-des-Champs in Paris, Notre-Dame-des-Blancs-Coats (1910–18) in Paris, deputy organist to Périllhou at Saint-Séverin (1911–14, together with Saint-Saëns) in Paris and successor of Gigout at Saint-Augustin (1925–30) in Paris. He left two didactic works: «*La Technique de l'Orgue*» and «*L'Esthétique de l'Orgue*».

- **Georges Jacob** (1877–1950), who was organist of Saint-Louis d'Antin in Paris and then at Saint-Ferdinand-des-Ternes of the same city.

- **Édouard Mignan** (1884–1969), organist at the Parisian churches of Saint-Thomas-d'Aquin (1917–34) and the Madeleine (1935–62, in succession to Henri Dallier).

- **Henri Nibelle** (1883–1966), previously a student of the «*École Niedermeyer*». He was choir organist at Versailles Cathedral (1907–09), choir organist at Saint-Vincent-de-Paul in Paris (1909–12), organist at Saint-François-de-Sales in Paris from 1912 and *maître de chapelle* at the same church (1931–59). He became almost blind and in 1959 he left his post and moved to Nice.

- **Achille Phillip** (1878–1959), organist at the Parisian churches of Saint-Jacques-du-Haut-Pas, the Abbey of Val-de-Grâce (1903–50) and Saint-François-Xavier (1941–46).

- **Charles Quef** (1873–1931).

- **Alphonse Schmitt** (1875–1912).

- **Déodat de Séverac** (1873–1921), a pupil of Guilmant at the «*Schola Cantorum*». He was also a trainee in Franck's class. Of his music, inspired by his native land (Languedoc), Debussy said that «*sentait bon*» («*it smells good*») [2, 31]. The pianist Blanche Selva, in reference to the «regional» character of Séverac's music, pictured it as «*sister of thyme, rosemary and broom*».

- **Fernand de la Tombelle** (1854–1928), which embarked on a brilliant career as a concert pianist. The commitments due to numerous tours did not allow him to ensure the quorum required to be a titular organist: the positions he held were those of deputy organist to Fauré and then of Dubois at the Madeleine (1885–98) in Paris and of Guilmant at the Trinité in the same city. In 1896 he was among the founders of the «*Schola Cantorum*», at which he taught harmony until 1904, and where he was deputy to Guilmant – who was organ professor – on the occasion of the latter's concert tours in the United States.

- **René Vierne** (1878 – 1918), younger brother of Louis. Organist at the chapel of the convent of the Dominicans in Paris (since 1897), choir organist (since 1903) and organist at Notre-Dame-des-Champs in the same city (1904–14). Drafted into the army during the First World War, he died on the front, in Verdun, without being able, therefore, to fulfill the desire to be reunited with his brother «*sous la lampe de la même piano*» («*under the lamp of the same piano*»), as he called for in a letter to Louis a month before his death.

Marcel Dupré began his organ studies at the age of 12 at Guilmant's private study. In 1905 he was admitted as an auditor in the organ class at the Conservatory. The following year he joined the class and won the *premier prix* in organ in 1907. His words in recalling the studies with Guilmant: «Guilmant was the most severe of teachers. He interrupted me almost every measure to take care of the smallest details and I had to repeat the measure in question until he believed that every detail was in place. But he was always patient and kind. When I omitted a sharp, a flat or a pause, he said: «Put the glasses, Marcel» and, blushing, I corrected my mistake immediately. One can imagine the benefit of such discipline applied to a child. Later, when I entered the organ class at the Conservatory, where Guilmant taught for 17 years, I found him to be as much strict with adult students. Nothing went unnoticed; 'you can not get a perfect clarity – he used to repeat – without absolute precision, which consists in

attributing to each note its exact value. Always remember this principle of great importance: releasing a note exactly in time is as essential as playing it in time. Everything depends on it».

Dupré also noted how the executions of Guilmant were «a fantastic example of his teachings. The perfection of his technique, his brilliant virtuosity that led him never to play too fast, his soft legato, his fantastic clarity in highlighting the internal parts of the most complex polyphonies, his amazing musical phrasing made him famous soon» [5, 198]. Dupré's testimony is confirmed by that of another famous pupil of Guilmant, Joseph Bonnet.

Far from being discouraged by the precision required by Guilmant's teachings, the students responded with enthusiasm and affection to «*Père Guilmant*» («Father Guilmant»). The praise for Guilmant's teaching came not only from his students.

In 1906 Albert Schweitzer stated that «Guilmant is not just one of the most important performers, but also one of the most complete of today's teachers, endowed with an extraordinary pedagogical talent and historical and musicological competence. Thanks to him, the French have known the pre-Bachian music».

For Vierne, Guilmant, «wonderful teacher», formed «the most impressive generation of organists» that France has ever known.

A testimony of William C. Carl, a U.S. pupil of Guilmant and founder in 1899 of the «*Guilmant Organ School*» in New York: «Lemmens' *École* was highly recommended and used. Pedal scales were studied, as in Lemmens' method; Guilmant always spoke with great admiration of his master, Jacques Lemmens, of whom he had been one of the best students in Brussels. During the lessons, Guilmant was inflexible in demanding an absolute rhythmic precision. Not even the small imperfections passed unnoticed.

For the teaching of harmony, he used the «*Traite d'Harmonie*» by Reber and «*Notes et Etudes d'Harmonie*» by Dubois, as well as various exercises by Bazzini, Fennroli, Durand, etc. For the counterpoint, the reference was the «*Traité du Contrepoint*» by Fétis. In the teaching of these subjects, his «*Comprenez-vous?*» («Do you understand?») after each explanation was a demonstration of how he cared about the total understanding on the part of the student. I remember well how this question was addressed to me at least twenty times in the course of a single lesson of harmony».

In 1897 Guilmant bought a villa in Meudon (a small suburb of Paris), which then became the third place of residence of Guilmant, after Boulogne-

sur-Mer (1837–71) and Paris (1871–97). In his villa in Meudon, Guilmant staged a music studio, which in 1899 was equipped with a Cavaillé-Coll/Mutin organ with three manuals and 28 stops. After the organ was installed, Meudon became a center of feverish organ activity, to which students flocked from all Europe and from America.

Archibald Henderson, organist and choir director at the University of Glasgow, attended a lecture in Meudon in 1908 and reported Guilmant's meticulous attention to all the aspects of the performance. Here's his comment: «The criticism of Guilmant was helpful and constructive. Once, an enthusiastic and talented American student bothered him with his exaggerated movements at the console. Guilmant corrected him gently, saying, «Let me play like you do, and see if you like». So he faithfully imitated the student, who was the first to laugh out loud. As Guilmant later remarked, «these exaggerations should be avoided first because they are not necessary and they are annoying, not to say ridiculous, and second, because they involve a great loss of energy».

Guilmant died on March 31, 1911. Vierne, who held the position of teaching assistant for the previous 17 years, wrote: «Guilmant repeatedly and publicly expressed the desire that I would become his successor in the organ class. He thought that there would have been the right continuation of a teaching career began seventeen years ago, and which had contributed brilliantly to the formation of a school of organists unrivaled in France and which earned admiration abroad. But another decision was taken» [6, 62].

Vierne's appointment would have allowed the continuation of the teaching line undertaken first by Widor and then by Guilmant, but it was Eugène Gigout (supported by Fauré and Saint-Saëns) who was elected organ professor after Guilmant's death. Gigout had previously been organ professor at his private school. Compared to its predecessors Guilmant and Widor, Gigout returned to devote most of the lessons to the study of improvisation, but without neglecting the technical preparation and the study of the repertoire. Regarding the technique, also Gigout took as the basis the rules taught by Lemmens. Gigout was however proponent of a pedal technique more based on crossovers between the feet and on a more moderate use of the heel. In addition, Gigout was against the use of too slow performance tempos.

Among Gigout's students, we mention:

- **Maurice Duruflé** (1902–1986), who was also a pupil of Tournemire and Vierne. He won the *premier prix* in organ in 1922. He was choir organist at

Saint-Sever in Rouen (1916-19), organist at Notre-Dame in Louviers, deputy organist to Tournemire at Sainte-Clotilde in Paris (1920–27), deputy organist to Louis Vierne at Notre-Dame Cathedral in Paris (1927–30) and organist at Saint-Étienne-du-Mont in Paris from 1930 to 1975 (the year in which he and his wife, Marie-Madeleine Chevalier, were involved in a serious car accident, after which Duruflé was no longer able to play). He was deputy organist to Marcel Dupré as organ professor at Paris Conservatory from 1942.

- **André Fleury** (1903–1995), who had previously received lessons from Henri Letocart. As a student, he occasionally substituted Eugène Gigout at the organ of Saint-Augustin in Paris and Tournemire at Saint-Clotilde in the same city. He was appointed organist at Saint-Augustin in Paris (1930–48) in succession to Jean Huré, of which he had been deputy (1920–1930). In the period 1945–48 he was also organist at Saint-Bernard-de-la-Chapelle in Paris. In 1948 he moved to Dijon, where he became organist of the Cathedral. He returned to Paris in 1971 and he became co-titular of the organ of Saint-Eustache, upon request of the titular organist Jean Guillou, and organ teacher at the «*Schola Cantorum*». In 1978 he also assumed the position of organist of Saint-Louis Cathedral in Versailles.

- **André Marchal** (1894–1980), blind, formerly student at the «*Istitut National des Jeunes Aveugles*» (where his teacher was Adolphe Marty) and of Augustin Barié. He won the *premier prix* in organ (1913). He was deputy organist to Gigout at Saint-Augustin in Paris, titular organist at Saint-Germain-des-Pres (1915–1945) in Paris, in succession to Augustin Barié, and then at Saint-Eustache in Paris (1945–1963). He was organ and improvisation professor at the «*Institut National des Jeunes Aveugles*» and, from 1960 to 1979, at the American Conservatory of Fontainebleau (upon request of Nadia Boulanger).

- **Armand Vivet** (1869–1956), *maître de chapelle* at Saint-Augustin in Paris for 68 years (1888–1956).

Conclusion. The biographical data of French organists and teachers presented in the article demonstrate that each of the outstanding personalities, though influenced by their teachers' views and convictions and established European practices, made a valuable contribution in the national organ music. The professors of Paris Conservatory and their students whose life and creative works were described in the paper were by all means outstanding organ performers and teachers, well-known in France as well as in other European countries.

REFERENCES

1. Colling A. Franck ou le concert spirituel / Alfred Colling. – Julliard, Paris, 1951.
2. Denis F. Article from the booklet of the cd «Dynam-Victor Fumet» / Frédéric Denis. – Organ label (ORG 7008 2).
3. Fitz-James H. de M. Article from the journal «L'Orgue» / Henri de Miramon Fitz-James. – Paris. – 1947. – № 44.
4. Frommen Chr. M. Article from the booklet of the cd «Deodat de Séverac – L'Œuvre intégrale pour orgue» (et pièces choisies de Chausson, d'Indy et Mulet) / Christoph Martin Frommen, Aeolus label (AE-10141).
5. Ochse O. Organists and Organ Playing in Nineteenth Century France and Belgium / Orpha Ochse. – Indiana University Press, Bloomington, 1994.
6. Vierende L. «Mes Souvenirs», Cahiers et mémoires de l'orgue (special issues of the journal «L'Orgue») / Louis Vierende. – 134 bis. – Paris, 1970.
7. Widor Ch-M. Preface to : André Pirro «L'orgue de Jean-Sébastien Bach» / Charles-Marie Widor. – Fischbacher, Paris, 1895.
8. Weitner C. A. Jacques Nicolas Lemmens: organist, pedagogue, composer (dissertation) / Carol A. Weitner. – Eastman School of Music of the University of Rochester, 1991.

АНОТАЦІЯ

Лука Массалья. Орган у Франції після революції: генеза легендарної органної школи

Орган був однією з жертв Великої французької революції. Музика великих французьких класичних авторів та інструментів, створені Франсуа-Анрі Кліко відіграли значну роль в історії органу Франції, але після революції орган розглядається як анти-буржуазне, нерозривно пов'язане явище з двома великими ворогами звичайних людей: Церкви та аристократії.

Багато органів були знищені або не розміщувалися в церквах, а ті, що були врятовані саме завдяки роботі органістів були розташовані в залах для популярних республіканських свят для задоволення запиту держави на просту, доступну для всіх музику: танці й варіації на тему найвідоміших революційних маршів, уривки в оперному стилі (опера була найпопулярнішим музичним жанром у той час). Орган, раніше релігійний, літургійний, поліфонічний і гармонійний, став мелодійним, світським, оркестровим і описовим.

Кількість органів у Франції в 1789 році було близько 2000. У 1795 році Національні збори ухвалили продаж органів парафіяльних церков і соборів. У 1801 році Наполеон і папа Пій VII підписав Конкордат, у якому

постановив про відновлення правового статусу католицької церкви у Франції: розпочався повільний процес відновлення. У першій половині 19-го століття деякі органісти залишилися вірні класичній традиції та були промоутерами суворого стилю, контрапунктичного, на відміну від музичних смаків того часу. Серед них були Франсуа Бенуа, Фелікс Данжоу і переконаний пропагандист поліфонічних творів Йоганна Себастьяна Баха Олександр – П'єр-Франсуа Боль.

Органний клас у Паризькій консерваторії був відновлений у 1819 році, коли Франсуа Бенуа був призначений професором. Бенуа змінив Сезар Огюст Франк, який займав цю посаду протягом 18 років. Після смерті Франка Шарль-Марі Відор був призначений викладачем органу в консерваторії. У 1896 році його змінив Фелікс-Олександр Гільман, який викладав орган протягом наступних 5 років. Ежен Жигу, який був обраний професором органу після смерті автора Гільман, навчав майбутніх органістів до 1925 року.

Таким чином, після переслідування з суто політичних причин після революції, французька органна музика поступово відновила свої позиції у 18 столітті, завдяки ентузіазму й таланту професора Паризької консерваторії та її численних студентів, які поширювали її всією країною.

Ключові слова: орган, французькі класичні автори, Революція, органна школа, органісти.

РЕЗЮМЕ

Лука Массалья. Орган во Франции после революции: генезис легендарной органной школы

Орган был одной из жертв Великой французской революции. Музыка великих французских классических авторов и инструментов, созданных Франсуа-Анри Кликко сыграли значительную роль в истории органа Франции, но после революции орган рассматривается как анти-буржуазное, неразрывно связано явление с двумя большими врагами обычных людей: Церкви и аристократии.

Многие органы были уничтожены либо не размещались в церквях, а те, что были спасены именно благодаря работе органистов были расположены в залах популярных республиканских праздников для удовлетворения запросов государства на простую, доступную для всех музыку: танцы и вариации на тему известных революционных маршей,

отрывки в оперном стиле (опера была самым популярным музыкальным жанром в то время). Орган, ранее религиозный, литургический, полифонический и гармоничный, стал мелодичным, светским, оркестровым и описательным.

Количество органов во Франции в 1789 году было около 2000. В 1795 году Национальное собрание приняло постановление о продаже органов приходских церквей и соборов. В 1801 году Наполеон и папа Пий VII подписали Конкордат, в котором постановил о восстановлении правового статуса католической церкви во Франции: начался медленный процесс восстановления. В первой половине 19-го века некоторые органисты остались верны классической традиции и были промоутерами строгого стиля, контрапунктического, в отличие от музыкальных вкусов того времени. Среди них были Франсуа Бенуа, Феликс Данжоу и убежденный пропагандист полифонических произведений Иоганна Себастьяна Баха Александр-Пьер-Франсуа Бель.

Органный класс Парижской консерватории был восстановлен в 1819 году, когда Франсуа Бенуа был назначен профессором. Бенуа заменил Сезар Огюст Франк, который занимал эту должность в течение 18 лет. После смерти Франко Шарль Мари Видор был назначен преподавателем органа в консерватории. В 1896 году его сменил Феликс-Александр Гильман, который преподавал орган в течение следующих 5 лет. Эжен Жигу, который был избран профессором органа после смерти автора Гильман, учил будущих органистов до 1925 года.

Таким образом, после преследования по чисто политическим причинам после революции французская органная музыка постепенно восстановила свои позиции в 18 веке, благодаря энтузиазму и таланту профессоров Парижской консерватории и ее многочисленных студентов, которые распространяли ее по всей стране.

Ключевые слова: орган, французские классические авторы, Революция, органная школа, органисты.

РОЗДІЛ III. ІНТЕРКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 37.03:008:796.011.1:378.4(438)

Gabriela Karkoszka, Danuta Palica

Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach
(Polska)

Габрієла Каркошка, Данута Паліця

Економічний університет в Катовицях
(Польща)

INTERKULTUROWE WYCHOWANIE FIZYCZNE W KONTEKŚCIE INTEGRACJI EUROPEJSKIEJ NA PRZYKŁADZIE UNIWERSYTETU EKONOMICZNEGO W KATOWICACH

ІНТЕРКУЛЬТУРНЕ ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НА ПРИКЛАДІ ЕКОНОМІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В КАТОВИЦЯХ

У статті висвітлено історію становлення та розвитку Економічного університету в Катовицях, який є одним із найстаріших вишів у Сілезії, розглянуто його місію та структуру. Узагальнено досвід участі студентів університету в програмі Еразмус, у ході реалізації якої формується їх інтеркультурні компетенції. Прослідковано перебіг інтернаціоналізації фізичного виховання й академічного спорту, наведені приклади конкретних заходів Студіуму фізичного виховання і спорту університету з міжнародною участю, наголошено на значенні нав'язування контактів між студентами з різних країн у цій сфері для формування толерантності щодо культурних відмінностей і поваги до презентованих цінностей і позицій.

Ключові слова: *формування інтеркультурних компетенцій, програма Еразмус, Студіум фізичного виховання і спорту, толерантність до культурних відмінностей.*

Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach powstał w grudniu 1936 roku (na mocy dekretu Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej z 1936) jako prywatne Wyższe Studium Nauk Społeczno-Gospodarczych. Nauczanie rozpoczęto na jedynym wtedy Wydziale

Organizacji Przemysłowej 11 stycznia 1937 roku i datę tę uważa się za początek działalności szkoły. W roku 1938 uruchomiony został Wydział Administracji Publicznej. Studia na obydwu wydziałach trwały trzy lata i miały charakter zawodowy. Organizatorem i pierwszym rektorem Uczelni był dr Józef Lisak. Pierwszą siedzibą lokalową stały się użyczone pomieszczenia obszernego gmachu ówczesnej znanej szkoły średniej – Śląskich Technicznych Zakładów Naukowych.

Z dniem 1 września 1939 roku szkoła przestała funkcjonować z powodu wojny i okupacji. Jej działalność została wznowiona już w lutym roku 1945, kiedy to reaktywowano nauczanie na obydwu Wydziałach. Ponadto rozszerzono formy kształcenia, szczególnie ekonomicznego między innymi przez uruchomienie Centralnego Studium Rachunkowości i Finansów. Zwiększyła się także kadra nauczająca. W latach powojennych powszechnym zjawiskiem na ziemiach polskich była duża migracja ludności. Objęła ona również nauczycieli uniwersyteckich. Wielu przedstawicieli nauki z innych ośrodków akademickich zatrzymało się wtedy tymczasowo lub na stałe w Katowicach, aktywnie włączając się w istniejące formy nauczania, a tym samym zapewniając wysoki poziom edukacji w katowickiej Uczelni. Jej absolwenci byli poszukiwani przez przedsiębiorstwa przemysłowe oraz administrację rządową i samorządową. Program studiowania, obowiązujący do 1948 roku, organicznie wyrastał z lokalnych potrzeb i uwarunkowań gospodarczych regionu.

Systematycznie zwiększała się też liczba studentów. Uwzględniając tę tendencję Uczelnia otrzymała dwa własne obiekty w Katowicach, w rejonie ulic 1 Maja i Bogucickiej: klasyczny, funkcjonalny gmach byłego ratusza gminy miejskiej Zawodzie (obecny rektorat) i budynek szkolny, przystosowany do nauczania akademickiego (obecny budynek «A»). Po odremontowaniu pomieszczeń ze zniszczeń wojennych rok akademicki 1946/1947 zainaugurowano w nowej siedzibie. Wokół wspomnianych dwóch budynków w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych powstał cały kompleks nowych obiektów, tworząc swoiste centrum akademickie – nadal rozbudowywane. Zmieniały się jednocześnie status i pozycja Uczelni. W 1950 roku nastąpiło ujednolicenie ekonomicznego kształcenia w całym kraju. Katowickie Studium, tak jak wszystkie uczelnie ekonomiczne, zostało upaństwowione i przekształcone w Wyższą Szkołę Ekonomiczną. Zaprzesano kształcenia w zakresie prawa na Wydziale Administracji Publicznej, a w jego miejsce utworzono Wydział Handlowy. Dobrze rozwijające się autonomiczne Centralne Studium Rachunkowości i

Finansów przekształcono w roku 1950 w Wydział Finansów i Rachunkowości, który funkcjonował do 1958 roku. Wydział Organizacji Przemysłowej przemianowano na Wydział Planowania Przemysłu. W roku akademickim 1952/1953 szkoła otrzymała prawo nadawania swoim absolwentom stopni magisterskich. Lata pięćdziesiąte charakteryzowały się w nauczaniu dominacją problematyki centralnego planowania, rachunkowości i finansów.

W okresie 1958–1968 Uczelnia miała strukturę jednowydziałową, prowadząc masowe kształcenie studentów w trybie stacjonarnym, wieczorowym, zaocznym i eksternistycznym. Utworzono sieć punktów konsultacyjnych w Opolu, Bielsku, Częstochowie i Rybniku.

Lata sześćdziesiąte upłynęły pod znakiem rozwoju kształcenia w zakresie ekonomiki przemysłu i przedsiębiorstw przemysłowych. Dopiero w roku 1968 utworzony został Wydział Handlu i Ekonomiki Żywności, który w 1974 roku przekształcono w Wydział Handlu, Transportu i Usług, poszerzając znacząco obszar działalności naukowo-dydaktycznej. Stopniowo wzrastała ranga Uczelni jako ośrodka naukowego. Wydział Przemysłu otrzymał w 1960 roku prawo nadawania stopnia doktora, a w roku 1969 stopnia doktora habilitowanego nauk ekonomicznych. Drugi z wydziałów analogiczne prawa uzyskał: w 1979 roku w zakresie nadawania stopnia doktora ekonomii a w roku 1991 – w zakresie stopnia doktora habilitowanego nauk ekonomicznych.

W 1972 roku katowickiej Wyższej Szkole Ekonomicznej nadano imię Karola Adamieckiego, wybitnego inżyniera i ekonomisty, uczonego i działacza, polskiego współtwórcy nauki organizacji i kierownictwa. W roku 1974 wraz z uczelniami ekonomicznymi Krakowa, Poznania i Wrocławia katowicka placówka przemianowana została na Akademię Ekonomiczną, otrzymując godność nazwy, której treść do niedawna realizowała.

W 1992 r. w miejsce Wydziału Przemysłu powołano Wydział Zarządzania, a w miejsce Wydziału Handlu, Transportu i Usług – Wydział Ekonomii. Poważne zmiany organizacyjne w Akademii miały miejsce w 2002 r., kiedy to utworzono Wydział Finansów i Ubezpieczeń, a także rozpoczęto kształcenie w Rybnickim Ośrodku Naukowo-Dydaktycznym, który wspólnie z Ośrodkami Politechniki Śląskiej i Uniwersytetu Śląskiego tworzy Zespół Szkół Wyższych w Rybniku. W 2009 r. utworzono Wydział Informatyki i Komunikacji, który w 2010 r. otrzymał uprawnienie do nadawania stopnia doktora.

Od 1 października 2010 roku, na mocy ustawy z dnia 5 sierpnia 2010 r. o nadaniu nowej nazwy Akademii Ekonomicznej im. Karola Adamieckiego w

Katowicach (Dz.U. 2010 nr 165 poz. 1117) Uczelni nadano nazwę: «Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach».

Misją Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach jest tworzenie i upowszechnianie wiedzy oraz kształcenie dla gospodarki i administracji, bazujące na najnowszych badaniach naukowych i stosowanych pracach badawczo-rozwojowych prowadzonych w oparciu o kapitał społeczny. W Uczelni:

- realizujemy programy kształcenia oparte o bogate doświadczenia badawcze i eksperckie kadry nauczające,
- kreujemy liderów innowacji – ludzi przedsiębiorczych, odpowiedzialnych za dobro wspólne, myślących krytycznie, przygotowanych do profesjonalnego funkcjonowania zawodowego,
- rozwijamy kontakty i sieci współpracy wykorzystujące i pomnażające światowy dorobek nauki,
- angażujemy się w sprawy ważne dla gospodarki i społeczeństwa, poczynając od macierzystego regionu.

Obecnie bazę naukowo-dydaktyczną Uczelni tworzą także takie jednostki jak: Międzywydziałowe Centrum Nauczania i Promocji Języków Obcych, Centrum Informatyczne, Studium Wychowania Fizycznego i Sportu, Biblioteka Główna i biblioteki katedralne, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Centrum Badań i Ekspertyz, Centrum Badań i Studiów Europejskich, Centrum Badawcze Społecznego Dialogu Pracy, Akademickie Centrum Kariery, Śląska Szkoła Języków Obcych Ekonomicznych.

Studium Wychowania Fizycznego i Sportu w ramach swojej statutowej działalności i oferty dla studentów zagranicznych:

- Prowadzi obowiązkowe zajęcia wychowania fizycznego, którymi objęci są studenci I roku Wydziału Ekonomii, Finansów i Ubezpieczeń, Zarządzania i II roku Informatyki i Komunikacji Społecznej studiów dziennych I stopnia w wymiarze 2 godz. tygodniowo. Obowiązkowe zajęcia trwają 2 semestry (1 punkt ECTS za jeden semestr). Treść i poziom obciążeń fizycznych w czasie zajęć jest różnicowany w zależności od stanu zdrowia, sprawności i zainteresowań młodzieży.
- Daje fakultatywną możliwość uczestnictwa w zajęciach siatkówki, koszykówki, piłki nożnej, piłki ręcznej, nauce i doskonaleniu pływania, ćwiczeniach ogólnorozwojowych na sali gimnastycznej i w wodzie, aerobiku, pilatesa, hatha jogi, badmintona, tenisa stołowego, unihokeja, nordic walkingu oraz na siłowni.

- Studenci, którym stan zdrowia nie pozwala na uczestnictwo w zajęciach obowiązkowych kierowani są przez lekarza Studium do grupy gimnastyki korekcyjnej lub rehabilitacyjnej. Zajęcia odbywają się w sali przeznaczonej do ćwiczeń korekcyjnych, na siłowni i na pływalni.
- Zajęcia na pływalni uwzględniają poziom umiejętności pływackich ćwiczących. Prowadzona jest nauka pływania, doskonalenie umiejętności, ćwiczenia wzmacniające w wodzie oraz elementy piłki wodnej.
- Istnieje możliwość zaliczenia wychowania fizycznego poprzez trening w sekcjach Sportowych Klubu Uczelnianego AZS.
- Studenci posiadających uzdolnienia taneczne i muzyczne biorą udział w zajęciach Zespołu Pieśni i Tańca «Silesianie» lub Chóru Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Studenci z orzeczoną stopniem niepełnosprawności oraz wymagający rehabilitacji (stałej lub czasowej, np. po kontuzji) mają możliwość uczestnictwa w zajęciach rehabilitacyjno-usprawniających.

Cała oferta dydaktyczna i fakultatywna zajęć sportowych i rekreacyjnych skierowana jest do wszystkich studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach również tych studiujących w naszej uczelni czasowo w ramach różnych programów wymiany międzynarodowej.

ERASMUS jest jednym z komponentów programu edukacyjnego Komisji Europejskiej «Uczenie się przez całe życie» (w oryginale «Lifelong Learning Programme»), którego celem jest wspieranie:

- międzynarodowej współpracy szkół wyższych i instytucji nieakademickich,
- mobilności studentów na studia i praktyki zagraniczne,
- mobilności pracowników akademickich i administracyjnych,
- udziału w projektach międzynarodowych, w tym tworzenia wspólnych programów studiów.

ERASMUS jest najpopularniejszą i najszerzą ofertą stypendiów zagranicznych dostępną dla studentów. W ciągu ostatnich 16 lat granty w ramach programu ERASMUS otrzymało ponad 2500 studentów naszej uczelni. Natomiast tylko w roku akademickim 2012/13 studiowało na pełnych studiach w Uniwersytecie Ekonomicznym 59 osób z Białorusi, Armenii, Estonii, Litwy, Maroka i Wietnamu oraz 152 studentów odbywało studia i praktyki w ramach międzynarodowych programów wymiany (1 lub 2 semestry). Byli to młodzi ludzie z: Austrii, Bułgarii, Chin, Chorwacji, Czarnogóry, Czech, Finlandii,

Francji, Grecji, Hiszpanii, Holandii, Niemiec, Węgier, Kazachstanu, Kolumbii, Korei Południowej, Norwegii, Portugalii, Rosji, Singapuru, Słowacji, Słowenii, Tajwanu, Turcji, Ukrainy oraz Włoch. Studenci przyjeżdżają głównie w ramach programu stypendialnego Erasmus. Prężnie działają również programy: Leonardo da Vinci, CEEPUS, Jozef, Fundusz Stypendialny i Szkoleniowy, Młodzież w Działaniu, Międzynarodowy Fundusz Wyszehradzki oraz umowy bilateralne z uczelniami pozaeuropejskimi.

Przedmiotem stypendium na studia zagraniczne jest pobyt w jednej z uczelni partnerskich Uniwersytetu Ekonomicznego, w celu zrealizowania uzgodnionego i zatwierdzonego przez Dziekana programu studiów trwającego od minimum 3 do maksimum 12 miesięcy (w ramach jednego roku projektowego). Długość indywidualnego stypendium i dokładny termin jego rozpoczęcia zależy od ustaleń wybranej uczelni partnerskiej. W ramach programu student zwolniony jest z opłacania czesnego w uczelni przyjmującej, ale jest zobowiązany do wnoszenia wszelkich opłat obowiązujących na danym kierunku/specjalności w uczelni macierzystej. Studia w uczelni zagranicznej mogą być połączone z praktyką pod warunkiem, że towarzyszy ona minimalnemu okresowi 3 miesięcy nauki, jest niezbędnym elementem zaliczenia studiów w uczelni zagranicznej i odbywa się za granicą.

Niezwykle istotnym elementem programu Erasmus jest kształcenie kompetencji interkulturowych. Wiadomość interkulturowa stała się podstawowym celem kształcenia, ponieważ cechą wielu współczesnych społeczeństw jest zatracanie swej indywidualności. Zwolennicy pojmowania Zjednoczonej Europy i całego Świata jako wielokulturowego tygla przekonują, że wszystkie grupy etniczne mają jakieś pozytywne strony, które połączone stworzą nową, wyższą kulturę.

Uczestnictwo w zajęciach sportowych i rekreacyjnych organizowanych przez Studium Wychowania Fizycznego i Sportu Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach wymusza nie tylko kształcenie kompetencji komunikacyjnej, ale i poznawania realiów kraju języka docelowego oraz potrzeb zrozumienia jego kultury z pożytkiem zarówno dla studentów polskich jak i tych odwiedzających nas w ramach programu Erasmus. Pielęgnując własną kulturę, należy wskazywać jej odrębność oraz zwracać uwagę na różnorodność kulturową, która nas otacza. Uwrażliwienie na szukanie podobieństw i odmienności pomiędzy kulturami, prowadzi do lepszego poznania, co może stać się źródłem siły w budowaniu pozytywnych postaw. Studenci decydujący się na podjęcie studiów

poza ojczystym krajem zwiększają swoje szanse na rynku pracy, zdobywają nowe doświadczenia, podnoszą poziom wiedzy, a używanie na co dzień języka obcego prowadzi do swobodnego posługiwania się tym językiem.

Znakomitym polem do działania staje się tu również kultura fizyczna. Udział w zajęciach sportowych prowadzi do rozwoju osobowości. Sportowcy stają się bardziej tolerancyjni, uczą się niezależności, poznają swoje możliwości, a także zdobywają umiejętności radzenia sobie przebywając daleko od domu. Współdziałanie w grupie daje im pewność siebie, dojrzałość społeczną, i pewną niezależność.

Będąc pełnoprawnymi członkami społeczności akademickiej studenci zagraniczni mogą reprezentować Uniwersytet w rozgrywkach na poziomie województwa, regionu i kraju. Takie działania pozwalają na poznanie innych, ciekawych rozwiązań w zakresie organizacji sportu akademickiego, wymianę poglądów, zdobycie nowych doświadczeń oraz nawiązanie kontaktów, które mogą zaowocować wieloletnią współpracą.



Integracja międzykulturowa



Wykład



Zajęcia z języku polskiego

PIŚMIENNICTWO

1. <http://www.ue.katowice.pl>.
2. <http://www.swfis.ue.katowice.pl>.
3. Staniszewski A. *Media-Kultura-Komunikacja Społeczna* / A. Staniszewski. – Olsztyn : Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 2009.
4. Antonic T. *Wirklichkeit ist eine Frage der Perspektive* / T. Antonic // *Zbliżenia interkulturowe/Interkulturelle Annäherungen*. – Wrocław, 2011. – № 11.
5. Palica D. Autorski program zajęć wychowania fizycznego dla studentów z orzeczoną niepełnosprawnością / D. Palica, G. Karkoszka, T. Bzikot // *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*. – 2012. – № 10.

РЕЗЮМЕ

Г. Каркошка. Д. Палица. Интеркультурное физическое воспитание в контексте европейской интеграции на примере Экономического университета в Катовицах

В статье освещена история становления и развития Экономического университета в Катовицах, который является одним из старейших вузов в Силезии, рассмотрены его миссия и структура. Обобщен опыт участия студентов университета в программе Эразмус, в ходе реализации которой формируются их интеркультурные компетенции. Рассмотрено развитие интернационализации физического воспитания и академического спорта, приведены примеры конкретных мероприятий Студииума физического воспитания и спорта университета с международным участием, обращено внимание на навязывания контактов между студентами из разных стран в этой сфере для формирования толерантности относительно культурных различий и уважения представленных ценностей и позиций.

Ключевые слова: формирование интеркультурных компетенций, Студиум физического воспитания и спорта, толерантность к культурным различиям.

SUMMARY

G. Karkoshka, D. Palica. Intercultural physical education in the context of European integration based on the University of Economics in Katowice

Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach jest jedną z najstarszych uczelni na Górnym Śląsku. Jest jedną z pięciu państwowych uczelni ekonomicznych w kraju i największą uczelnią w regionie kształcąca w zakresie nauk społeczno-ekonomicznych ponad 15000 studentów na czterech wydziałach: Ekonomii, Zarządzania, Finansów i Ubezpieczeń oraz Informatyki i Komunikacji.

Erasmus jest najpopularniejszą i najszerzą ofertą stypendiów zagranicznych dostępną polskim studentom. W ciągu ostatnich 16 lat granty Erasmusa otrzymało ponad 1800 studentów naszej uczelni. Niezwykle istotnym elementem programu Erasmus jest kształcenie kompetencji interkulturowych. Uczestnictwo w zajęciach sportowych i rekreacyjnych organizowanych przez Studium Wychowania Fizycznego i Sportu Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach wymusza nie tylko kształcenie kompetencji komunikacyjnej, ale i poznawania realiów kraju języka docelowego oraz potrzebę zrozumienia jego kultury. Implikuje to pozytywnie zarówno dla studentów naszego uniwersytetu jak i tych odwiedzających nas w ramach wymiany międzynarodowej. Działalność sportowa, zarówno zawodnicza jak i organizacyjna pozwala na poszukiwanie ciekawych rozwiązań w zakresie organizacji sportu akademickiego, wymianę poglądów, zdobycie nowych doświadczeń oraz nawiązanie kontaktów, które mogą zaowocować wieloletnią współpracą. Podczas rywalizacji sportowej młodzież uczy się od siebie nawzajem tolerancji dla odmienności kulturowej oraz szacunku dla prezentowanych wartości i postaw. Wszystko to może prowadzić do pełniejszej integracji i zjednoczenia międzykulturowego.

Słowa kluczowe: kształcenie kompetencji interkulturowych, Studium Wychowania Fizycznego i Sportu, tolerancja dla odmienności kulturowej.

УДК 792.8

Т. Л. Повалій, В. І. Левенець
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІНТЕРКУЛЬТУРНИЙ ЗМІСТ МУЗИЧНО-ТАНЦЮВАЛЬНИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ ХОРЕОГРАФІЇ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено інтеркультурному вихованню дітей старшого дошкільного віку на заняттях хореографії. Подано поняття «інтеркультурне» виховання, розглянуто психофізичні особливості дітей старшого дошкільного віку. Наведено класифікацію ігор, що використовуються на заняттях хореографії, доведено їх виховне значення. Розкрито інтеркультурний зміст музично-танцювальних ігор і їх практичне використання в хореографічному вихованні. Обґрунтовано значення та важливість формування основ інтеркультурного виховання шляхом залучення дітей до культур інших народів засобом музично-танцювальної гри.

Ключові слова: інтеркультурне виховання, інтеркультурний зміст, музично-танцювальна гра, старший дошкільний вік.

Постановка проблеми. У ХХІ столітті висуваються нові вимоги до мети, завдань, структури та змісту дошкільної освіти в Україні. Це пояснюється глобалізаційними процесами, зміною світоглядної позиції та ціннісних орієнтацій, прагненням нашої країни інтегруватися до європейського простору. В освітньому процесі проблема інтеркультурного виховання дітей дошкільного віку виходить на перший план. У дошкільному віці дитина набуває унікального досвіду ігрової діяльності, яка є своєрідним і незамінним засобом самовиховання, самонавчання, самопізнання, самореалізації. Педагогічна цінність музично-танцювальної гри в освітньому процесі безперечна. Проте питання про можливість використання гри як засобу виховання емоційно-позитивного ставлення до людей різних національностей і залучення дітей до культури різних народів вивчені недостатньо.

Аналіз актуальних досліджень. Багато авторів зверталися до проблеми ознайомлення дошкільників із культурою різних народів. Це праці істориків, етнографів, фольклористів, мистецтвознавців, педагогів. За даними вітчизняних і зарубіжних дослідників, почуття національної

приналежності, що розвивається з дошкільного віку, повинне формуватися на тлі залучення дітей не лише до культури рідного народу, а й інших народів, поваги до них. Н. С. Белобородова, М. І. Богомолова, Е. Н. Кергилова, С. А. Козлова, Е. К. Сусллова вважають, що, залучаючи дитину до культури різних народів, можна виховати впевнену, толерантну, вільну особу, що вміє жити в співпраці й згоді з іншими людьми [5, 82]. Дитина, на думку В. Г. Безносова, В. В. Зеньковського та Д. С. Лихачова є майбутнім повноправним членом соціуму, їй належить привласнювати, зберігати, розвивати й передавати далі культурну спадщину етносу через включення в культуру й соціальну активність. У працях С. О. Козлової, Є. І. Корнєєва, С. Н. Морозюк, С. М. Садовенко наголошується, що в дітей старшого дошкільного віку можливе формування позитивного ставлення до явищ суспільного життя за умови добору змісту знань і відповідної організації дитячої діяльності.

Метою дослідження є виявлення інтеркультурного змісту музично-танцювальних ігор і розроблення методичних рекомендацій щодо їх практичного використання на заняттях хореографії з дітьми старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У житті дошкільнят музично-рухова діяльність посідає провідне місце. Однією зі складових усебічного розвитку дітей є їх інтеркультурна освіченість, що передбачає глибоке усвідомлення й цінування як національної культури, її духовних і матеріальних цінностей, так і світових культурних надбань. Звернемося до понятійно-термінологічного апарату «інтеркультурного» виховання. З огляду на термінологічне розмаїття, кожний науковець знаходить свої тлумачення цього поняття й користується різними термінами-синонімами: «полікультурне», «кроскультурне», «багатокультурне», «біокультурне», «міжкультурне», «мультикультурне» виховання. У деяких країнах використовується термін «інтеркультурне виховання», під яким розуміють забезпечення активного й позитивного діалогу різних культур у суспільстві, їх взаєморозуміння та взаємозбагачення. У «Концепції громадянської освіти та виховання в Україні» подається офіційне визначення інтеркультурного виховання – навчання різноманітності культур, виховання поваги й почуття гідності в представників усіх культур, не дивлячись на расове або етнічне походження, сприйняття взаємозв'язку та взаємовпливу загальнолюдського й національного компонентів культури в широкому значенні [1].

Інтеркультурність людини закладається зовсім не на генетичному рівні. Вона соціальна й має бути вихована. Розвивається з дитячих років під впливом різних соціальних інститутів – громадських організацій, ЗМІ, шкіл, сім'ї, соціуму тощо. Як відзначають Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та інші в старшому дошкільному віці відбувається процес цілеспрямованого формування знань, відчуттів, оцінок, інтересів. Саме тому особливе значення належить освіті, що активно створює умови для інтеркультурного виховання дошкільників.

На сьогоднішній день науковцями доведено, що старший дошкільний вік є найбільш сприятливим для формування соціалізації, характеризується відкритістю до навколишнього світу, єдністю емоційно-вольових і пізнавальних аспектів діяльності. Старший дошкільний вік – це період, коли закладається фундамент соціальної компетенції, формується підґрунтя для майбутньої шкільної зрілості – важливого складника життєвої компетентності як цілісної характеристики психіки й особистості. Різноманітнішими та багатшими стають зміст і форми дитячої діяльності.

Провідним видом діяльності дітей дошкільного віку є гра. Ми погоджуємося з думкою В. Сухомлинського, який писав: «У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості й любові до знань» [6, 95]. Дитина в старшому дошкільному віці освоює ігри за правилами, важливі для розвитку її уваги, пам'яті, рухових і пізнавальних здібностей, системи знань про довкілля й самого себе [2, 105]. Гра, як провідний вид діяльності цього періоду і як форма організації навчання, набуває особливого значення для підвищення ефективності педагогічного процесу на заняттях із хореографії.

Якщо розглядати ігри народів світу, то легко помітити їх спорідненість. Адже всі вони створювалися народом і були спрямовані на виявлення й виховання низки якостей: спритності, кмітливості, почуття колективізму, дисциплінованості та ін. Про універсальність і загальнолюдську цінність ігор свідчить той фактор, що ігри тієї чи іншої національної спільноти легко засвоюються всім світовим співтовариством.

Проте, поруч із цим вони характеризуються певними специфічними особливостями, що зумовлені виробничою діяльністю, побутом, психологією, кліматичними умовами того чи іншого народу [4, 40].

Заняття з хореографії набувають інтеркультурності, коли діти мають змогу знайомитися з елементами й основними танцювальними рухами інших національностей, слухати музику, залучатися до ігор різних народів. Доцент кафедри естетичного виховання ХНПУ М. Шуть вважає, що застосування музичних ігор на заняттях значно інтенсифікує освітній процес, завдяки грі засвоюється до 90% навчального матеріалу. Діти з великим задоволенням виконують нескладні танцювальні комбінації, грають у музично-рухові ігри.

У педагогічній літературі зафіксовано багато спроб систематизувати музично-танцювальні ігри. У своїй роботі ми спираємося на класифікацію Н. Кудикіної, яка розподіляє ігри на дві великі групи: ігри за правилами, що мають фіксований зміст, та творчі ігри, які здійснюються з особистої ініціативи дитини. Окрему групу становлять народні ігри (забави, рухливі, обрядові).

До ігор за правилами можна віднести рухливі ігри, музичні (визначення динамічних відтінків, слабку й сильну долі), ігри-танці, ігри-імпровізації, ситуативні міні-ігри. Народні ігри – це обрядові, хороводні, сюжетні рухливі ігри, ігри-забави, тобто ігри, витoki яких ідуть від історично складених традицій етносу (народу). На заняттях хореографії з дітьми старшого дошкільного віку ми використовуємо ігри за правилами та народні ігри.

Перед тим, як вивчати елементи народного танцю будь-якої національності, необхідно познайомити дітей із традиціями й культурою цього народу, дати уявлення про особливості життя людини в тих чи інших природних умовах, познайомити з предметами побуту та декоративно-прикладного мистецтва, костюмом, музикою, народною грою. Однакові за змістом і правилами ігри людей різних національностей єднаються соціокультурними джерелами й причинами. Наприклад, в основі «Піжмурок» прихований інстинкт самозбереження; «Квача» та різних його варіацій – рефлекс рухливості; «Лапти» й «Вибивного» – конфлікт і компроміс. У різних країнах у дітей зміст ігор реалізується практично однаково. А це означає, що ігри зберігають етнокультуру, вони є «світовим банком» вічних духовних цінностей [7, 11].

Для розвитку творчої імпровізації й образного мислення на занятті краще використовувати такі ігрові завдання, зміст і образи яких активізують думку, викликають у дітей низки почуттів, пов'язаних із роботою уяви, якістю сприйняття, уваги, фантазії. Із цією метою ми проводимо відому в нас гру «Море хвилюється раз». Для проведення гри вибирається ведучий, який загадує будь-яку фігуру: «морську», «пташку», «тварину», «іграшку» тощо. Завдання дітей – відтворити задані фігури. В інших країнах існують різні варіації цієї гри, у Греції – «Амальгата», в Англії ця гра має назву «Музикальна статуя». Для розвитку музичальності, спостережливості, фантазії, а також для створення ситуації успіху допоможуть американські ігри «Дзеркало Джона». Діти, мов відображення в дзеркалі, повторюють рухи за ведучим. Дуже схожі ігри за змістом є в Росії – «Роби як я!», українська гра «Тінь». Ці ігри також можна застосовувати з метою перевірки засвоєних рухів. Наприклад, після вивчення елементів російського танцю – ковирялочки з потрійним притупом, танцювального кроку з каблука, похитування, дрібних притупувань і тому подібне, проводиться гра «Дзеркало Джона» або «Роби як я!». Музичний матеріал повинен відповідати даній національності, діти виконують рухи й елементи відповідно до характеру музики.

Наведемо приклади рухливих музично-танцювальних ігор, які також мають споріднені риси. Естонська гра «Козе», англійська «Риба-кит», українська «Жаби на болоті», білоруська гра «Михасик». Ці ігри спрямовані, передусім, на розвиток уваги, спритності, орієнтування в просторі, музичальності, а також на формування пізнавальної активності.

Розглянемо білоруську гру «Михасик». Для проведення гри по колу розставляють личаки. За кількістю їх повинно бути на одну пару менше від учасників. Під час звучання музики діти рухаються по колу підскоками (чи будь-яким білоруським рухом), по завершенні музики, діти швидко взувають личаки. Хто залишився без пари личаків, вибуває з гри. Гра триває доти, доки не залишиться один гравець. Цю ж саму гру можна проводити, використовуючи музику й елементи будь-якого народного танцю. Зміст і правила інших ігор аналогічні. Тільки у грі «Жаби на болоті» використовуються обручі, а в грі «Козі» та «Риба-кит» – стільці.

Для розвитку танцювальності та варіативності мислення, формування доброзичливості й поваги один до одного на заняттях варто запропонувати ігри-танці: польський танець-гра «Лавата», американські «Бугі-вугі» й «У

дідуся Макдональда», естонський «Трясогузка», французький «Танок каченят». Ці танці не лише сприяють розвитку музично-танцювальних здібностей, але й активізують пам'ять, викликають естетичні переживання, тобто включають емоційно сферу дитини.

Із великим задоволенням дошкільники беруть участь у музично-танцювальних іграх із використанням предметів і елементів народного костюму того або іншого народів. У грі «Африканські квачі» використовується пальмовий листок, в азербайджанській грі «У кого джгут?» – пояс або джгут, в узбецькій грі «Чапан-куль» – національний халат чапан, у чилійській грі «Гуарака» й казахській грі «Швидка хустка» – носова хусточка, в українській грі «Веселий бубон» – бубон. Ці ігри проводяться в колі (у деяких іграх, стоячи, в деяких сідають тісним колом, склавши ноги «по-турецьки»). Під музику діти передають предмет (у деяких іграх не помітно для ведучого, в деяких сам ведучий повинен покласти не помітно для гравця), у кого залишився предмет, той наздоганяє ведучого або виконує невеликий танець (залежно від завдання). Дані ігри не лише сприяють розвитку тактильності, уваги, координації рухів, кмітливості, але й знайомлять дітей із музикою та особливостями культури того чи іншого народу.

Багато позитивних емоцій викликає в дітей участь у хороводних іграх та іграх-забавах із віршованими вставками: латвійська гра «Гредзенс», російська гра «Струмочок», білоруська гра «Козел», угорська гра «Віночок», грецька гра «Перна, перна і мелісса», чеська гра «Зайчик», молдавська гра «Де-а мерул», українська гра «Мак». Ці ігри є природним ґрунтом музично-естетичного виховання дошкільників, сприяють формуванню в них музичних здібностей, впливають на розвиток координації рухів, уміння дітей орієнтуватися в просторі, виховують ініціативність. Практика показує, що сьогодні саме національні народні ігри допомагають у інтеркультурному вихованні дошкільників.

Висновки. Залучення дітей старшого дошкільного віку до різноманітності культур засобом музично-танцювальної гри, дає змогу створити умови для ефективного здійснення інтеркультурного виховання на заняттях хореографії, сприяє формуванню толерантності й вихованню поваги до інших народів. Для розвитку танцювальності та варіативності мислення, формування доброзичливості й поваги один до одного на заняттях пропонуємо звертатися до ігор-танців. Розвитку уваги, спритності,

орієнтування в просторі, музикальності, а також формуванню пізнавальної активності допоможуть рухливі ігри. Для розвитку творчої імпровізації та образного мислення на занятті краще використовувати такі ігрові завдання, зміст і образи яких активізують думку, викликають у дітей низку почуттів, пов'язаних із роботою уяви, якістю сприйняття, уваги, фантазії.

Зазначимо, що в статті розглянуто окремі аспекти проблеми інтеркультурного змісту музично-танцювальних ігор на заняттях хореографії з дітьми старшого дошкільного віку. Результати комплексного дослідження будуть висвітлені в наших наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. – 2000. – № 6.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононенко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
3. Бурова А. Гра – ефективний засіб виховання самостійності дітей дошкільного віку / Алла Бурова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 5. – С. 17–27.
4. Обертинська А. П. Масові ігри та свята / А. П. Обертинська. – К. : «Вища школа», 1980. – 179 с.
5. Сусллова Э. Воспитание у детей эмоционально-положительного отношения к людям разных национальностей / Э. Сусллова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 1. – С.82–91.
6. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – Т. 3. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 9–98.
7. Яременко Н. В. Методика організації ігрової діяльності у години дозвілля / Н. В. Яременко // Позакласний час плюс. – 2008. – № 10. – С. 10–11.

РЕЗЮМЕ

Т. Л. Повалий, В. И. Левенец. Интеркультурное содержание музыкально-танцевальных игр на занятиях хореографии с детьми старшего дошкольного возраста.

Статья посвящена интеркультурному воспитанию детей старшего дошкольного возраста на занятиях хореографии. Предоставляется понятие «интеркультурное воспитание» – обучение разнообразия культур, воспитания уважения и чувства достоинства у представителей всех культур, несмотря на расовое или этническое происхождение, восприятие взаимосвязи и взаимовлияния общечеловеческого и национального компонентов культуры в широком смысле. Рассматриваются психофизиологические особенности детей старшего дошкольного возраста. Раскрыто интеркультурное содержание

музыкально-танцевальных игр и их практическое применение в хореографическом воспитании. Осуществлен сравнительный анализ музыкально-танцевальных игр (украинских, российских, греческих, английских, американских, эстонских, белорусских, польских, французских, африканских, азербайджанских, казахских, латвийских, молдавских и др.). Представлена классификация музыкальных игр Н. Кудыкиной, которая распределяет игры на две большие группы: игры с правилами (подвижные игры, игры-танцы, ситуативные мини-игры), творческие игры (игры-импровизации). Отдельную группу составляют народные игры (обрядовые, хороводные, сюжетные подвижные игры, игры-забавы). Отмечено, что нужно не только знакомить детей с музыкально-танцевальными играми, но и с традициями и культурой этого народа. Даны методические рекомендации к изучению музыкально-танцевальных игр (для развития танцевальности и вариативности мышления, внимания, ловкости, ориентировки в пространстве, музыкальности, творческой импровизации и др.).

Ключевые слова: интеркультурное воспитание, интеркультурное содержание, музыкально-танцевальная игра, старший дошкольный возраст.

SUMMARY

T. Povalii, V. Levenets. Intercultural content of musical dancing games at choreography lessons for senior preschool children

The article is devoted to intercultural education of senior preschool children at choreography classes. The authors offer the definition of intercultural education as familiarizing with diverse cultures, fostering respect and dignity in representatives of all cultures, irrespective of their race or ethnic background, cultivating awareness of interconnection and mutual influence of universal and national components of culture in the broad sense. Psychophysiological characteristics of senior preschool children are considered, this age being most favorable for socialization. Intercultural content of musical and dancing games is revealed and their practical implementation in choreographic education is demonstrated. The authors present a comparative analysis of various musical and dancing games (Ukrainian, Russian, Greek, English, American, Estonian, Byelorussian, Polish, French, African, Azerbaijani, Kazakh, Latvian, Moldavian etc.).

The article cites N. Kudykina's classification of musical games, which divides games into two large groups: games having rules (outdoor games, dance games, situation mini-games), creative games (games-improvisations). Traditional games (ceremonial, round dance and fun games, games with a plot) make up a separate group. The authors stress that it is necessary to familiarize

children not only with the games, but also with traditions, culture, household utensils, costumes, music and traditional games of the nation. Methodological guidelines concerning learning musical dancing games (for the development of dance skills and variance of thinking, attentiveness, dexterity, orientation in space, musicality, creative) are recommended.

Key words: *intercultural education, intercultural content, musical dancing game, senior preschool children.*

УДК 378:37.014.25(430)+(477)

В. М. Солощенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІНТЕРКУЛЬТУРНІ МИСТЕЦЬКІ ПРОГРАМИ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ОСВІТІ НІМЕЧЧИНИ

У статті висвітлено інтеркультурний зміст міжнародних освітніх програм DAAD для митців України. Подано детальний опис стипендійних програм DAAD для митців України. З'ясовано вимоги до пошукачів щодо отримання тієї чи іншої стипендії. Окреслено специфічні особливості стипендії за спеціальністю «Музика». Охарактеризовано інтернаціональні мистецькі програми на здобуття академічних ступенів «бакалавр», «спеціаліст» у Німеччині на 2012/2013 роки.

Ключові слова: інтернаціоналізація, вища освіта, стипендійні програми, Німецька служба академічних обмінів DAAD, університет, німецькомовні країни.

Постановка проблеми. На початку XXI століття предметом гострої полеміки в середовищі політиків, науковців, педагогів-практиків стає проблема входження вітчизняної освітньої системи в мультикультурний простір Європейського співтовариства. Адже процес інтеграції в міжнародний освітній простір як один із пріоритетних напрямів державної політики в галузі освіти, потребує від суспільства координації вітчизняного педагогічного досвіду з прогресивним досвідом інших країн у цій галузі, що актуалізує різноаспектне дослідження проблем зарубіжної педагогіки.

Нині проблема виховання духовності набула глобального значення й гостро постала перед багатьма країнами світу. Україна в цьому контексті відрізняється унікальністю культурних і духовних надбань, що складають певний інтерес для мистецького загалу європейських країн. Розширення творчого спектру стипендійних програм, збільшення кількості університетів-ініціаторів міжнародних обмінів, посилення інтернаціоналізації вищої освіти, збільшення міжнародних освітніх проектів Німеччини в галузі образотворчого мистецтва, дизайну, кіно, хореографії та режисури засвідчив про посилення уваги до творчої молоді нашої держави. Крім того, обізнаність студентства з питань міжнародних

стипендійних програм, вимог і правил отримання бажаної стипендії за кордоном є запорукою професійного й особистісного самовдосконалення, кар'єрного благополуччя та цікавого дозвілля.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що сутнісні характеристики поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», основні її виміри, форми та прояви висвітлені в публікаціях вітчизняних (Н. Авшенюк, О. Горбунова, Н. Кабанова, О. Матвієнко, А. Сбруєва, В. Солощенко та ін.) і зарубіжних науковців (П. Альтбах, Дж. Местенхаузер, Б. Дж. Еллінгбо, Х. Келлен, У. Тайхлер та ін.). Специфічні особливості міжнародних стипендійних проектів у Європи стали предметом вивчення таких дослідників, а саме Де Вілле, Мартоу, Ванденберге та ін., Майворн (координація роботи міжнародної програми обміну студентами ERASMUS) та Варнетт Ву (міжнародні освітні проекти Німеччини).

Метою статті є висвітлення інтеркультурного змісту міжнародних освітніх програм DAAD (Німеччина) для митців України в контексті інтернаціоналізації вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На початку XXI століття характерною рисою європейської інтеграції стає посилення ролі міжнародних служб академічних обмінів як інструментів знаходження балансу інтересів держав і формування консенсусу в найважливіших напрямках загальнолюдської діяльності. У цих організаціях, що являють собою розгалужену систему взаємодії держав, здійснюється обмін досвідом і колективне напрацювання орієнтовних стандартів у всіх сферах. Значення їх участі в міжнародних відносинах полягає, передусім, у тому, що вони функціонують у різних галузях міжнародного життя та їх діяльність направлена на допомогу у вирішенні проблем як окремих країн, регіонів, так і у світі в цілому.

Німеччина приваблює на навчання молодь з усього світу. Приблизно 250000 іноземних студентів навчаються в німецьких ВНЗ, що на 70% більше, аніж у 1995 році. Зараз більше ніж кожен десятий студент – іноземець, переважно зі Східної Європи та Китаю. Німеччина за своєю гостинністю до іноземних студентів посідає третє місце після США та Великої Британії. Таким успіхом у інтернаціоналізації німецька вища школа завдячує спільним зусиллям університетів і політиків. Разом із ВНЗ країни кілька років тому за кордоном було розпочато кампанію з метою пропаганди німецьких університетів. Крім того, чимало вищих навчальних закладів за

допомогою держави почали засновувати за кордоном партнерські вищі школи, зокрема в Сингапурі (ТУ Мюнхена), в Каїрі (Університет Ульма і Штуттгарта) й у Сеулі (Веймарська вища музична школа) тощо [1].

У галузі вищої освіти Німеччина співпрацює з різними країнами. За результатами аналізу статистичної інформації сайту Федерального міністерства освіти та науки Німеччини, електронних даних із сайтів провідних університетів країни нами було складено таблицю «Інтернаціональні мистецькі програми на здобуття академічного ступеня «бакалавр», «магістр» в Німеччині на 2012/2013 роки», в якій висвітлено інтернаціональні мистецькі програми на здобуття академічного ступеня «бакалавр», «магістр» у Німеччині на 2012/2013 роки (див. табл. 1).

Таблиця 1

Інтернаціональні мистецькі програми на здобуття академічного ступеня «бакалавр», «магістр» в Німеччині на 2012/2013 роки [3;4;5]

№	Назва університету	Спеціальність	Місце знаходження	Мова викладання	Інтернет адреса
1.	Університет прикладних наук, м. Кологне	Бакалавр мистецтв, інтегративний дизайн / Магістр мистецтв, інтегративний дизайн	Кельн	англійська, німецька (25–50%)	www.kisd.de
2.	Університет Байрета	Інтернаціональний ступінь бакалавра мистецтв, інтеркультурні студії	Байрет	англійська, німецька (25–50%)	www.old.uni-bayreuth.de
3.	Університет Пассау	Бакалавр мистецтв, світова (інтернаціональна) культура та бізнес	Пассау	німецька, англійська, французька італійська	www.uni-passau.de
4.	Університет Ваймара	Бакалавр мистецтв, європейська культура ЗМІ	Ваймар	німецька, французька англійська	www.uni-weimar.de
		Магістр, публічне мистецтво та нові артистичні стратегії		англійська	
5.	Університет прикладних наук, м. Пфорцхайм	Магістр мистецтв креативного управління	Пфорцхайм	німецька, англійська (25 %)	www.hs-pforzheim.de

Продовження Таблиці 1

6.	Університет Франкфурта	Інтернаціональний ступінь магістра мистецтв театального профілю	Франкфурт на Майні	німецька, англійська (25 %)	www.spectacle-vivant.eu
----	------------------------	---	--------------------	-----------------------------	-------------------------

З таблиці 1. стає зрозумілим, що більшість інтернаціональних мистецьких програм на здобуття академічного ступеня «бакалавр», «магістр» у Німеччині на 2012/2013 роки включають європейський контекст у змісті тієї чи іншої спеціальності та викладаються іноземними мовами, тобто переважна більшість міжнародних освітніх програм у Німеччині мають інтеркультурний зміст, що є результатом інтернаціоналізації освітнього простору країни.

На основі теоретичного аналізу сайту Федерального міністерства освіти і досліджень Німеччини та офіційного сайту Німецької служби академічних обмінів (DAAD) нами було окреслено стипендійні програми DAAD для митців України для навчання та науково-дослідну роботу в Німеччині на 2012/2013 роки, що представлено стипендіями на навчання (Studienstipendien) (10 місяців) – підвищення кваліфікації без отримання диплому наприкінці курсу та стипендіями для викладачів ВНЗ (Arbeitsaufenthalte für Hochschullehrer) (1–3 місяців).

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне більш детально висвітлити можливості отримання стипендії DAAD молодими науковцями, викладачами та митцями України:

– стипендії на навчання для митців за спеціальностями образотворче мистецтво, дизайн, кіно, музика, архітектура (12 місяців) – стипендії пропонують іноземним пошукачам зі вказаних спеціальностей можливість навчатись у державних вищих школах мистецтва з метою підвищення кваліфікації без отримання диплому наприкінці навчання. Варто зазначити, що основою для прийняття рішення щодо надання тому чи іншому пошукачеві стипендії є не лише його заява, а й подані ним зразки робіт (оригінали, фотографії, діапозитиви, відеозапис, зображення або фільм).

Крім заяви необхідно подати такі зразки робіт:

- для художників (до 5-ти мистецьких творів (оригінальних робіт), що створені не пізніше, як за 2 роки до подання документів на стипендію), а також декілька ескізів або креслень, виконаних від руки, фотографії, відеозапис;

- *для скульпторів* (фотографії (формат мінімум 18x24 см), діапозитиви, відеозапис або ескізи, кожна скульптура має бути сфотографована в різних ракурсах);
- *для дизайнерів* (фотографії, графічні роботи, бажано оригінали, ескізи та креслення, діапозитиви або відеокасети, можливі невеликі моделі);
- *для режисерів* (кінострічки (магнітна або світлова фіксація звуку, бажано як відеокопії), на касеті має бути вказана назва, дата зйомки, тривалість фільму, а також дата монтування фільму та необхідне технічне обладнання (напр., проектор);
- *стипендії на навчання для митців за спеціальностями театральне мистецтво, режисура, танець, хореографія* – пошукачі з указаних спеціальностей мають дуже добре або вільно володіти німецькою мовою. Для пошукачів зі спеціальностями танець і хореографія допускається принаймні початковий рівень володіння німецькою мовою та добре володіння англійською мовою. Крім того, додатково до інших документів слід подавати зокрема:
- *театральне мистецтво* (відеозапис, де пошукач має представити себе (німецькою мовою), пояснити причину подання заяви та наміри щодо перебування в Німеччині, після цього мають іти два рольових уривки по 5–10 хвилин кожний, один із яких має бути англійською мовою);
- *режисура* (відео з презентацією, після цього на відео мають бути задокументовані власні проекти, до яких може докладатися додатковий письмовий матеріал);
- *танець* (відео з презентацією, як для театрального мистецтва, після цього повинен слідувати запис виконання двох танців: класичний (підготовче тренування) та сучасний (власний танець));
- *хореографія* (відео з презентацією, після цього власна хореографія тривалістю близько 15 хвилин).

Наступним різновидом стипендій DAAD є стипендії для викладачів вищих навчальних закладів (Arbeitsaufenthalte für Hochschullehrer). Так, викладачі ВНЗ за спеціальностями образотворче мистецтво, дизайн, кіно, архітектура, музика, а також театральне мистецтво, режисура, танець і хореографія можуть подавати заяву з метою співпраці з німецьким університетами в галузі мистецтва. Обов'язковою умовою до пошукачів для надання стипендії на робоче перебування за вказаними напрямками є

робота на посаді викладача у вищому навчальному закладі країни. Важливим критерієм при відборі є добре спланований і переконливий проект апліканта [2]. Разом із документами на заяву необхідно подати письмове запрошення від німецького ВНЗ або письмову угоду з німецьким університетом на час перебування.

Результати аналізу міжнародних освітніх програм DAAD (Німеччина) для митців України в контексті інтернаціоналізації вищої освіти дають підстави для таких **висновків**.

1. Переважна більшість міжнародних освітніх програм мистецького профілю в Німеччині на 2012/2013 роки має інтеркультурний зміст, тобто викладаються іноземними мовами та включають європейський контекст у змісті тієї чи іншої спеціальності.

2. Інтернаціоналізація вищої освіти в Німеччині реалізується за рахунок існування досить розгалуженої мережі спеціальностей мистецького профілю, до яких належить: образотворче мистецтво, дизайн, кіно, музика, архітектура, образотворче мистецтво, режисура, хореографія, танець композиція, диригування та керування хором.

ЛІТЕРАТУРА

1. Deutscher Akademischer Austauschdienst [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : [http:// www.daad.de](http://www.daad.de).
2. Förderungsmöglichkeiten für ausländische Hochschulangehörige. Stipendien für Künstler [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : [http:// www.internationale-studierende.de](http://www.internationale-studierende.de)
3. International Bachelor Programmes in Germany [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : [http:// www.study-in.de](http://www.study-in.de)
4. International Master Programmes in Germany [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : [http:// www.daad.de/international-programmes](http://www.daad.de/international-programmes)
5. Sasse D. Studieren an der deutschen Universitäten / Julia Sasse, Dr. Jochen Hellmann. – ANWECO Produktions GMBH. – Trittau Amtsweg; Hamburg, 2010. – S. 54.

РЕЗЮМЕ

В. Н. Солощенко. Интеркультурные художественные программы в университетском образовании Германии

В статье осуществлен целостный анализ интеркультурных искусствovedческих программ в университетах Германии. В последние годы в системе высшего образования Германии происходит интенсивная модернизация системы высшего образования. Наиболее острые дискуссии ведутся по проблемам повышения эффективности функционирования

системы высшего образования, повышения качества подготовки, воспитания научной элиты, оптимального формирования содержания образования, сокращения сроков обучения, улучшения материально-технической базы высшей школы, сохранения и усиления позиций вузовской науки и прежде всего фундаментальных исследований в вузах.

Будучи одним из инициаторов и активных участников процесса европейской интеграции в области образования, начиная с 1999 г., Германия достаточно осторожно реформирует свою систему высшего образования, стремясь сохранить свои образовательные традиции. Ряд поправок к Закону о высшем образовании 1998 г. закрепили минимум необходимых требований для реализации Болонской декларации, придав им статус дополняющих национальную образовательную систему. Тем самым вузам Германии было предоставлено право выбора подготовки студентов, как по классическому, так и по новому европейскому варианту подготовки бакалавров и магистров. Для второго варианта законодательством предусмотрены новые механизмы аккредитации программ и курсов, а также новая система оценки качества образования.

Так, в статье отображено интеркультурное содержание международных программ DAAD для искусствоведов Украины. Подано детальное описание стипендиальных программ DAAD для искусствоведов Украины. Определены требования для соискателей той или иной стипендии. Очерчены специфические особенности стипендий за специальностью «Музыка». Охарактеризованы интернациональные программы для искусствоведов на получения академических степеней «бакалавр», «специалист» в Германии на 2012/2013 года. Раскрыты возможности использования опыта интернационализации университетов Германии при модернизации высшей школы в Украине.

Ключевые слова: *интернационализация, высшее образование, система высшего образования, стипендиальные программы, Немецкая служба академических обменов DAAD, университет.*

SUMMARY

V. Soloschenko. Intercultural art programs in the international university educational in Germany

In this article the intercultural content of the international art educational programs in the German universities analyzed. In recent years in the system of the higher education in Germany there is an intensive modernization of system of the higher education realized. The most heated debates are conducted on the problems of increase of efficiency of functioning of system of the higher education, improvement of quality of preparation, education of scientific elite, optimum formation of the content of education,

reduction of terms of training, improvement of material base of the higher school, preservation and strengthening of positions of high school science and first of all basic researches in higher education institutions.

Being one of initiators and active participants of process of the European integration into the fields of education, since 1999, Germany rather carefully reforms the system of the higher education, seeking to keep the educational traditions. A number of amendments to the Law on the higher education of 1998 fixed a minimum of necessary requirements for implementation of the Bologna declaration, having given them the status supplementing national educational system. The option of preparation of students, both on classical, and by new European option of preparation of bachelors and masters was provided to those higher education institutions of Germany. For the second option the legislation provided new mechanisms of accreditation of programs and courses, and also new system of an assessment of quality of education therefore this publication is actual.

The detailed description of the stipendial DAAD programs for critics of Ukraine is submitted. Requirements for competitors of this or that grant are defined. Specific features of grants behind the specialty «Music» are outlined. International art programs for obtaining the academic degrees «Bachelor», «Specialist» in Germany in 2012/2013 years are characterized.

Key words: *internationalization, higher education, system of higher education, scholarships programs, German Academic Exchange Service, university.*

УДК 37.012–057.874:371.26:78.07

Jarosław Chaciński

Akademia Pomorska w Słupsku
(Polska)

Ярослав Хаціньський

Поморська академія в Слупську
(Польща)

**WYNIKI BADAŃ TESTU SPRAWDZAJĄCEGO OSIĄGNIĘCIA
SŁUCHOWE ORAZ WIEDZĘ UCZNIÓW Z ZAKRESU KULTUR
MUZYCZNYCH – POLSKIEJ, NIEMIECKIEJ, UKRAIŃSKIEJ I
ŻYDOWSKIEJ**

**РЕЗУЛЬТАТИ ТЕСТОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЩОДО СЛУХОВИХ
ДОСЯГНЕНЬ І ЗНАНЬ УЧНІВ У СФЕРІ МУЗИЧНИХ КУЛЬТУР –
ПОЛЬСЬКОЇ, НІМЕЦЬКОЇ, УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЄВРЕЙСЬКОЇ**

У статті презентовано загальні результати порівняльних досліджень, проведених після реалізації експериментальної програми в гімназіях Польщі, Німеччини та України. Охарактеризовано зміст програми, що складалась із тематичних блоків, найбільш характерних музичних творів і жанрів (національних і європейських гімнів, народної музики та її стилізації, сакральної музики та знаних композиторських творів). Показано, що окрім культур країн, охоплених експериментальною програмою, вивчалась єврейська культура, яка становить виразний історичний контекст для цієї частини Європи й містить в собі високі художні та гуманістичні цінності.

У статті фрагментарно представлено результати тестів, що дозволяють верифікувати ефективність реалізації експериментальної програми «Музика чотирьох музичних культур». Стверджується, що знання про них відображають історико-культурні зв'язки між європейськими країнами й будуть корисні школярам.

Ключові слова: експериментальна авторська програма «Музика чотирьох культур – польської, німецької, української та єврейської», результати слухового тесту, результати знаннявого тесту.

Jednym z najważniejszych założeń programu eksperymentalnego «Czterech Kultur Muzycznych» realizowanego w szkołach w Polsce, Niemczech i na Ukrainie było przekonanie, że wśród sformułowanych w nim celów edukacji międzykulturowej, najbardziej istotne są te, które dotyczą wiedzy i umiejętności. Aby uczniowie szkoły ogólnokształcącej mogli ukształtować w sobie jakiekolwiek przekonania wobec obcej kultury, w tym również do tego, co kultura ta wniosła np. do tworzenia się tożsamości europejskiej w sferze muzyki, powinni ją przede wszystkim zrozumieć. Oczywiście proces uczenia się muzyki w jakimkolwiek zakresie, aby był skuteczny, musi wspierać się także na jej pozytywnym postrzeganiu. Taką postawę należy spróbować w uczniu wyzwolić już od samego początku. Nie jest to proces łatwy, gdyż każde intencjonalne poznawanie, jako uczenie się, kształcenie, zarówno formalne, jak i nieformalne, w której występuje wyraźnie wyeksponowany kontekst kulturowy, nasycony jest nabytymi wcześniej drogą edukacji lub socjalizacji stereotypami. Są one często bezrefleksyjnie przez ucznia powtarzane i wywołują niepożądane negatywne emocje do osób, zjawisk, przedmiotów itd. Twórcy podstaw hermeneutyki w kształceniu muzycznym (Ehrenforth, Richter)¹⁵ zwracają uwagę na silny wpływ środowiska, w którym wrastamy, na dalszy przebieg naszej edukacji. Młody człowiek, poznając inną kulturę muzyczną, zwykle odnosi ją, do uprzednio nabytego pierwotnego rozumienia, a więc opiera ją o własną wielowarstwową tożsamość kulturowo-estetyczną. W czasach globalizacji oraz rozwiniętej medializacji¹⁶ (przy pomocy głównego medium internetu) tożsamość etniczno-narodowa, jako wynik wrastania we własną kulturę, zaczyna się nieco rozmywać, co pomimo pewnych pozytywnych efektów (łatwość dotarcia do rozmaitych fenomenów muzycznych) niesie niebezpieczeństwo utraty świadomości własnych korzeni kulturowych, a przez to uczyni dorastającego człowieka mniej refleksyjnym oraz bardzo powierzchownych w odbiorze uniwersalnych wartości humanistycznych. Prowadząc eksperymentalny program autorski «Muzyka czterech kultur – polskiej, niemieckiej, ukraińskiej i żydowskiej» wyeksponowałem postawę pedagogiczną, w której najistotniejsze są następujące założenia:

¹⁵Por. Ehrenforth, Karl Heinrich, *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg 1971 oraz Richter, Christoph *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg, (1976).

¹⁶Szerzej na ten temat.W: (red.) Helms, Siegmund, *Musikpädagogik zwischen Rigonalisierung, Europäisierung und Globalisierung*, Kassel 2000.

1. Uczeń powinien poznawać najpierw swoją własną kulturę muzyczną, opartą na świadomości kultury – duchowej, ludowej, narodowej, religijnej oraz obywatelsko - państwowej, aby na tej podstawie mógł utworzyć sobie warsztat poznawania innych kultur w tych samych aspektach.

2. Uczeń poznawszy własną kulturę muzyczną powinien jednakże wyzwolić się z negatywnych stereotypów myślenia o innych kulturach, które nieświadomie przyswoił w procesach socjalizacji. (Mam na myśli takie postawy, które z góry zakładają, że niektóre kultury są gorsze niż własna).

3. Uczeń powinien poznać kultury muzyczne regionalnie najbliższe, stąd ich wybór, jak i dobór grup eksperymentalnych nie był przypadkowy.

Struktura testu sprawdzającego osiągnięcia muzyczne odzwierciedlała składowe tożsamościowe człowieka, zaś podzielenie go na dwie części (1. Wiedza oraz 2. Umiejętności słuchowe) wynikało z założenia, że efektem uczenia się muzyki powinna być znajomość określonych treści dotyczących dzieła i jego kulturowego kontekstu, a także słuchowe rozpoznawanie różnych zjawisk muzycznych, które uczeń poznawał również teoretycznie. Tak teoria i praktyka w zakresie wiedzy o własnej i innych kulturach muzycznych stanowiła komplementarne rozwiązanie. Ponadto słuchowa część testu miała za zadanie sprawdzić na ile uczeń potrafi nie tylko rozpoznawać określone zjawisko, ale również, w jaki sposób go analizuje oraz strukturyzuje¹⁷.

Analiza wybranych wyników testu «Muzyka czterech kultur».

W badaniach testowych wzięło udział 458 uczniów z następujących miast: Vedrunbei Bremen (Niemcy) – Gimnazjum, Słupsk (Polska) – Gimnazjum, Winnica (Ukraina) – Ogólnokształcąca Szkoła Średnia, Sumy (Ukraina) – Ogólnokształcąca Szkoła Średnia oraz Gimnazjum, Warszawa (Polska) – Gimnazjum. Całą populację podzielono na grupy eksperymentalne (n=8) oraz kontrolne (n=8), które wynosiły odpowiednio 220 uczniów uczestniczących w eksperymencie, oraz 238 biorących kontrolnie udział w badaniach. Przeciętna liczba uczniów w klasie wynosiła zatem w zaokrągleniu 28 w grupie eksperymentalnej, zaś 30 w klasie kontrolnej. W większości szkół młodzież była dość jednolita etnicznie i narodowo, oprócz szkoły w Warszawie, do której uczęszczała młodzież z kilku krajów, w największej liczbie Niemcy, następnie Polacy i inne narodowości. Szkoła najczęściej gromadzi uczniów – dzieci pracowników placówek dyplomatycznych w Warszawie.

¹⁷ Analityczno-strukturalny typ słuchania muzyki w jego typologii wymienia: W. Gruhn, *Wahrnehmen&Verstehen*. Wilhelmshafen 2004. S. 134-160

Wyniki testu przeliczono w wartościach ułamków dziesiętnych (frakcje od 0 do 1), oznaczających jaką część wszystkich zadań zostały wykonane przez daną grupę w szkole. Posłużono się więc współczynnikiem średniej arytmetycznej wspomaganej przez wartość rozstępu wyników, tzn. przedstawieniem ich od najniższego do najwyższego.

Tab. nr. 1

Ogólne wyniki testu wiedzy z zakresu treści programu eksperymentalnego «Muzyka czterech kultur»

Grupy eksperymentalne				Grupy kontrolne			
Polska N=45	Ukraina N=70	Niemcy N=76	Niemieckie Gimnazjum w Warszawie N=29	Polska N=63	Ukraina N=90	Niemcy N=57	Niemieckie Gimnazjum w Warszawie N=28
0,36	0,43	0,33	0,32	0,14	0,16	0,12	0,11
0,22	0,26	0,21	0,21	Różnica wyników w gr. eksp. i gr. kontr			
2	1	3	4	Ranga			

Tab. nr. 2

Ogólne wyniki testu słuchowego z zakresu treści programu eksperymentalnego «Muzyka czterech kultur»

Grupy eksperymentalne				Grupy kontrolne			
Polska N=45	Ukraina N=70	Niemcy N=76	Niemieckie Gimnazjum w Warszawie N=29	Polska N=63	Ukraina N=90	Niemcy N=57	Niemieckie Gimnazjum w Warszawie N=28
0,38	0,49	0,38	0,37	0,23	0,29	0,22	0,21
0,15	0,2	0,16	0,16	Różnica wyników w gr. eksp. i gr. kontr			
2	1	2	3	Ranga			

Analiza średnich wyników z obu części testu (wiedzewej i słuchowej) wskazują na wyraźnie wyższe osiągnięcia dydaktyczne w grupie uczniów ukraińskich, które przewyższają wyniki z pozostałych krajów. W teście wiedzy Ukraina uzyskała w grupie eksperymentalnej wynik wyższy od znajdującej się za nią Polską o 0,17 frakcji oraz w teście słuchowym odpowiednio 0,11. Wynik ten częściowo uzyskano poprzez wyższe wyniki grupy kontrolnej, dającej pewną miarę różnicy wyniku na wejściu i wyjściu (pretest i posttest). Jakkolwiek, ze względu na obszerność badań nie poddano uczniów badaniami

wstępnyimi w zakresie testu osiągnięć, to porównanie grup eksperymentalnych i kontrolnych uświadamiają, że w zakresie opanowania treści nauczania dotyczącej wyróżnionych w programie kultur muzycznych uczniowie ukraińscy byli do niego lepiej przygotowani, a także osiągnęli najlepsze wyniki końcowe.

Tab. nr. 3

Wyniki testu wiedzy w poszczególnych kulturach muzycznych objętych programem: polskiej, niemieckiej, ukraińskiej, żydowskiej

Kultury Muzyczne	Grupy eksperymentalne				Grupy kontrolne			
	Polska N=45	Ukraina N=70	Niemcy N=76	Niemieckie Gimazjum w Warszawie N=29	Polska N=63	Ukraina N=90	Niemcy N=57	Niemieckie Gimazjum w Warszawie N=28
Polska	0,51	0,54	0,39	0,47	0,36	0,15	0,12	0,24
Niemiecka	0,28	0,35	0,52	0,42	0,04	0,16	0,19	0,13
Ukraińska	0,22	0,59	0,09	0,08	0,02	0,38	0,01	0,03
Żydowska	0,32	0,32	0,24	0,21	0,06	0,07	0,11	0,04
Europejska	0,43	0,38	0,33	0,33	0,17	0,17	0,14	0,06

Tab. nr. 4

Wyniki testu słuchowego w poszczególnych kulturach muzycznych objętych programem: polskiej, niemieckiej, ukraińskiej, żydowskiej

Kultury Muzyczne	Grupy eksperymentalne				Grupy kontrolne			
	Polska N=45	Ukraina N=70	Niemcy N=76	Niemieckie Gimazjum w Warszawie N=29	Polska N=63	Ukraina N=90	Niemcy N=57	Niemieckie Gimazjum w Warszawie N=28
Polska	0,44	0,39	0,24	0,32	0,23	0,16	0,11	0,19
Niemiecka	0,36	0,41	0,55	0,47	0,2	0,18	0,34	0,29
Ukraińska	0,32	0,65	0,18	0,22	0,07	0,50	0,10	0,10
Żydowska	0,26	0,40	0,37	0,29	0,13	0,17	0,15	0,11
Europejska	0,50	0,60	0,59	0,54	0,47	0,45	0,41	0,31

Kolejnym krokiem analizy wyników surowych testu sprawdzającego było zestawienie ich w poszczególnych częściach dotyczących treści nauczania wszystkich wyróżnionych muzycznych kultur narodowych oraz kultury europejskiej, jako tej, która budowała świadomość wspólnotową dla wszystkich

uczniów z trzech krajów. Naturalnie najbardziej oczywistym założeniem metodologicznym była hipoteza, z której wynikało, że każdorazowo uczniowie najlepsze rezultaty osiągną z zakresu wiedzy i umiejętności dotyczącej własnej kultury muzycznej. Przypuszczenie to dotyczyło zarówno grup eksperymentalnych jak i kontrolnych. O ile w teście wiedzy założenie te sprawdziło się (weryfikacja na poziomie wyników surowych) w zasadzie we wszystkich szkołach, tak w teście słuchowym lepsze rezultaty osiągnięto w umiejętnościach rozpoznawania utworów z kanonu europejskiego. Interesującym wynikiem było również to, uczniowie ukraińscy w grupie eksperymentalnej osiągnęli lepszy rezultat z zakresu wiedzy o polskiej kulturze muzycznej niż uczniowie polscy: odpowiednio 0,54 do 0,51. Jest to rezultat ciekawy, zważywszy na to, iż ukraińska grupa kontrolna uzyskała zdecydowanie niski wynik. Należy więc uwypuklić dobre postrzeganie polskiej kultury muzycznej wśród uczniów ukraińskich, jak i silne związki kulturowe łączące oba kraje Polski i Ukrainy.

Tab. nr. 5

Wyniki testu wiedzy w poszczególnych gatunkach muzycznych objętych programem: hymny narodowe i europejski, muzyka ludowa i stylizacja, muzyka sakralna, dzieło artystyczne z ważnym kontekstem kulturowym

Gatunki muzyczne	Grupy eksperymentalne				Grupy kontrolne			
	Polska N=45	Ukraina N=70	Niemcy N=76	Niemieckie Gimnazjum w Warszawie N=29	Polska N=63	Ukraina N=90	Niemcy N=57	Niemieckie Gimnazjum w Warszawie N=28
Hymny narodowe i europejski	0,38	0,62	0,59	0,49	0,16	0,13	0,3	0,28
Muzyka ludowa i stylizacja	0,4	0,51	0,31	0,32	0,18	0,23	0,09	0,12
Muzyka sakralna	0,41	0,38	0,32	0,33	0,12	0,14	0,1	0,05
Dzieło artystyczne z kontekstem kulturowym	0,18	0,22	0,2	0,19	0,05	0,11	0,08	0,04

Tab. nr. 6

Wyniki testu słuchowego w poszczególnych gatunkach muzycznych objętych programem: hymny narodowe i europejski, muzyka ludowa i stylizacja, muzyka sakralna, dzieło artystyczne z ważnym kontekstem kulturowym

Gatunki muzyczne	Grupy eksperymentalne				Grupy kontrolne			
	Polska N=45	Ukraina N=70	Niemcy N=76	Niemieckie Gimnazjum w Warszawie N=29	Polska N=63	Ukraina N=90	Niemcy N=57	Niemieckie Gimnazjum w Warszawie N=28
Hymny narodowe i europejski	0,59	0,76	0,82	0,83	0,5	0,61	0,61	0,61
Muzyka ludowa i stylizacja	0,36	0,47	0,29	0,29	0,15	0,25	0,11	0,12
Muzyka sakralna	0,41	0,46	0,44	0,37	0,48	0,33	0,45	0,32
Dzieło artystyczne z kontekstem kulturowym	0,17	0,23	0,25	0,24	0	0	0,03	0

Następne zestawienie wyników obu części testu ukazuje je w strukturze tematycznej. Policzono wyniki z zakresu bloków tematycznych stanowiących podstawę programu (patrz pierwsza kolumna z lewej). Okazało się, że najlepsze wyniki w zakresie testu wiedzy uzyskano w szkołach ukraińskich i niemieckich w bloku dotyczącym hymnów narodowych i europejskiego: odpowiednio 0,62 i 0,59. Nie jest łatwo wyjaśnić to zjawisko analizą jakościową. Być może w programie eksperymentalnym prowadzonym w tych szkołach kładziono nacisk na opanowanie tej wiedzy, jako ważnego elementu edukacji międzykulturowej. Uczniowie jednak powinni poznać wartości historyczno-kulturowe innych krajów, reprezentowanych właśnie poprzez hymn narodowy. Należało oczekiwać, że uczniowie szkół ukraińskich, zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i kontrolnej uzyskają wyższe wyniki w zakresie wiedzy i umiejętności słuchowych o muzyce ludowej i jej artystycznej stylizacji. Analiza treści nauczania muzyki, jak i silny

nacisk w edukacji pozaszkolnej prowadzonej w tym kraju na ten gatunek muzyczny jest częścią programu edukacji kulturalnej, jak i szeroko pojętego etosu narodowego, w którym ludowość odgrywa istotną rolę.

Podsumowanie. Fragmentaryczne przedstawienie wyników testowych, sprowadzających się do prezentacji najogólniejszych współczynników, pozwala na równie ogólną weryfikację skuteczności realizacji programu eksperymentalnego „Muzyka czterech kultur muzycznych”. Widoczna różnica pomiędzy wynikami w grupie eksperymentalnej i kontrolnej jest pozytywną konstatacją, która pozwala przede wszystkim na stwierdzenie, iż wiedza o innych kulturach muzycznych, szczególnie tych stanowiących historyczno-kulturowe powiązania europejskie (włączając obecną do holokaustu na naszym kontynencie kulturę żydowską), może być przez uczniów przyswajana, aczkolwiek stanowi dla nich pewna trudność. Świadomość powiązań kulturowych wszystkich krajów biorących udział w eksperymencie (z akcentem na kulturę muzyczną) staje się dla ucznia poprzez przyswojenie tych treści bardziej oczywista. Różnice pomiędzy wynikami testu w poszczególnych krajach można tłumaczyć rangą przedmiotu w szkołach, oraz tradycją eksponowania treści dydaktycznych z zakresu poszczególnych kultur muzycznych. Badania obejmujące osiągnięcia muzyczne szkół w Niemczech, Polsce i na Ukrainie nie były do tej pory w perspektywie porównawczej nigdy prowadzone. Dostarczają więc wiedzy o podobieństwach i różnicach nauczania muzyki, co stanowi ważną przestrzeń badawczą w założeniach edukacji międzykulturowej.

ЛИТЕРАТУРА

1. Chaciński J. Projekt muzycznej edukacji międzykulturowej jako forma kształcenia i wychowania młodzieży / J. Chaciński // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – 2010. – № 7 (9). – Суми – Україна. – S. 338–346.
2. Chaciński J. Młodzież szkolna w perspektywie kanonów narodowych kultur muzycznych – autorski projekt edukacyjny realizowany w Polsce, Niemczech i na Ukrainie / J. Chaciński // Zadania Edukacji Artystycznej w XXI wieku ; (red.) Z. Rondomańska. – Olsztyn, 2012. – S. 148–169.
3. Chaciński J. Intercultural Teaching of Music at School as a Form of Dialogue and Meeting Youth from Neighbouring Countries: Poland, Germany and Ukraine / J. Chaciński // Teaching and Learning Processes ; (red.) G. Konkol, R. Nieczyrporowski. – Gdańsk, 2012. – S. 99–112.

4. Chaciński J. Interkulturelle Musikpädagogik in Ost- und Mitteleuropa – ein Bericht über das eigene, vergleichende Forschungsprojekt in Polen, Ukraine und Deutschland / J. Chaciński // Musicaviva in schola XXIII. – Brno 2012. – S. 112–130.

5. Ehrenforth K. H. Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation von Musik / K. H. Ehrenforth. – Frankfurt am Main, Berlin, München : Diesterweg, 1971

6. Helms S. (red.) Musikpädagogik zwischen Rigonalisierung, Europäisierung und Globalisierung / S. Helms. – Kassel, 2000.

7. Richter Ch. Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik / Ch. Richter. – Frankfurt am Main, Berlin, München : Diesterweg, 1976.

8. W. Gruhn Wahrnehmen & Verstehen. – Wilhelmshafen, 2004. – S. 134–160.

РЕЗЮМЕ

Ярослав Хациньський. Результати тестових досліджень слухових досягнень і знань учеників в сфері музикальних культур – польської, німецької, української і єврейської

В статті представлені общі результати порівняльних досліджень, проведених після реалізації експериментальної програми в гімназіях Польщі, Німеччини і України. Охарактеризовані зміст програми, яка складалася з тематических блоків, найбільш характерних музикальних творів і жанрів (національних і європейських гімнів, народної музики і її стилізації, сакральної музики і відомих композиторських творів). Показано, що крім культур країн, охоплених експериментальною програмою, вивчалася єврейська культура, складає виразительний історический контекст для цієї частини Європи і містить в собі високі художественні і гуманістическі цінності.

В статті фрагментарно представлені результати тестів, дозволяючих верифіцировать ефективність реалізації експериментальної програми «Музика чотирьох музикальних культур». Утверджується, що знання про них відображають історико-культурні зв'язи між європейськими країнами і будуть корисні школярам.

Ключеві слова: експериментальна авторська програма «Музика чотирьох культур – польської, німецької, української і єврейської», результати слухового тесту, результати знаннєвого тесту.

SUMMARY

Jarosław Chaciński. Wyniki badań testu sprawdzającego osiągnięcia słuchowe oraz wiedzę uczniów z zakresu kultur muzycznych – polskiej, niemieckiej, ukraińskiej i żydowskiej

W niniejszym artykole zamierzono przedstawić najbardziej ogólne wyniki badań porównawczych przeprowadzonych po realizacji programu eksperymentalnego w szkołach na poziomie gimnazjalnym w Polsce, Niemczech i na Ukrainie. Treścią tego programu były bloki tematyczne dotyczące najbardziej charakterystycznych utworów i gatunków muzycznych stanowiących podstawę kanonów kulturowych w tych krajach (hymny narodowe i europejskie, muzyka ludowa i jej stylizacja, muzyka sakralna, wybitne dzieła artystyczne uwypuklające tożsamość narodową i europejską). Poza kulturami krajów, gdzie realizowano naukę muzyki, do programu dołączono również kulturę żydowską, w przekonaniu, że stanowi ona, pomimo swojej odmienności, bardzo wyraźny kontekst historyczny dla tej części Europy oraz zawiera w sobie niezwykle cenne wartości artystyczne i humanistyczne.

Podstawowym narzędziem zastosowanym do zbadania efektów końcowych programu był test sprawdzający osiągnięcia w zakresie wiedzy i umiejętności uczniów. Fragmentaryczne przedstawienie wyników testowych, sprowadzających się do prezentacji najogólniejszych współczynników, pozwala na równie ogólną weryfikację skuteczności realizacji programu eksperymentalnego «Muzyka czterech kultur muzycznych». Widoczna różnica pomiędzy wynikami w grupie eksperymentalnej i kontrolnej jest pozytywną konstatacją, która pozwala przede wszystkim na stwierdzenie, iż wiedza o innych kulturach muzycznych, szczególnie tych stanowiących historyczno-kulturowe powiązania europejskie (włączając obecną do holokaustu na naszym kontynencie kulturę żydowską), może być przez uczniów przyswajana, aczkolwiek stanowi dla nich pewna trudność. Świadomość powiązań kulturowych wszystkich krajów biorących udział w eksperymencie (z akcentem na kulturę muzyczną) staje się dla ucznia poprzez przyswojenie tych treści bardziej oczywista

Słowa kluczowe: eksperymentalny program autorski «Muzyka czterech kultur – polskiej, niemieckiej, ukraińskiej i żydowskiej», wyniki testu słuchowego, wyniki testu wiedzy.

РОЗДІЛ IV. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПРАКТИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 37.013.2:371.32:78:372.4

Н. П. Данько

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІНТЕГРАЦІЯ ВИДІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МУЗИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті розглядаються різні види навчальної діяльності на уроках музики в початкових класах загальноосвітньої школи, їх інтеграція з видами мистецтва. Основними видами діяльності, які пропонуються учням на уроках музики, є: пізнавальна, ігрова, практична, творча. Серед практичної діяльності важливе місце займає сприйняття творів мистецтва, самостійне виконання навчальних, творчих завдань, отримання позитивного досвіду музичної виконавської діяльності.

Оскільки для молодших школярів характерною є швидка втомлюваність, необхідно постійно вчасно змінювати види діяльності на уроках, що дає можливість тримати увагу й формувати стійкий інтерес учнів, уникаючи їх перевантаження. Для нашого дослідження актуальною є проблема використання різних видів діяльності на уроках музики в початкових класах. Проаналізувавши програми «Музика» для загальноосвітніх шкіл (початкова ланка), ми визначили відмінності, що полягають у концепціях, цілях, завданнях, видах діяльності.

Ключові слова: *види діяльності, урок музики, молодші школярі, види мистецтва.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вітчизняної мистецької освіти велика роль відводиться створенню умов, які б сприяли залученню дітей до активної навчальної, творчої діяльності. Особливо це стосується уроків із дисциплін художньо-естетичного циклу, тому що реалізація потенційних можливостей дитини залежить від підготовки до спілкування з творами мистецтва, яке має бути обов'язково активним, а не пасивним. Система художньо-естетичного навчання, виховання, розвитку молодших школярів буде ефективною за умови постійної взаємодії різних видів мистецтв між собою в процесі цілісного, систематичного впливу на учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічний вплив мистецтва на особистість дитини значно посилюється за умови досягнення спільності між окремими видами художньої творчості. О. Рудницька вважає, що зміст предметного навчання мистецтву слід розглядати в інтегрованому контексті – як спорідненість різних елементів знань про особливості розкриття багатоаспектності навколишнього світу, відображення реальності «мовою» ліній, барв, звуків, які людина сприймає за допомогою зору, слуху та інших органів чуття.

Інтегроване навчання музики передбачає об'єднання в ціле не лише різних видів мистецтв, а й відповідно різних видів мистецької діяльності. Інтегровані уроки музики, на нашу думку, мають базуватися на інтеграції різних видів мистецтва. Так, на уроках музики в початковій школі вважаємо за доцільне інтегрувати такі види мистецтва: музика, література, театр, хореографія, образотворче мистецтво.

Актуальність і складність ефективного здійснення мистецької освіти молодших школярів потребують інтегрованого підходу в пошуках найоптимальніших варіантів успішного розв'язання цієї проблеми. При цьому доцільним є запровадження інтегрованого підходу до реалізації різних видів діяльності під час інтегрованих уроків музики. Тому **метою статті** стало визначення провідних видів навчальної діяльності молодших школярів на уроках музики, які сприяли б формуванню інтегрованої навченості.

Виклад основного матеріалу. Інтегроване навчання спрямоване на формування цілісної картини світу учнів, системного мислення, тому на уроках музики варто інтегрувати не лише види мистецтва, а й різні види діяльності, що сприятиме активності, самостійності учнів. У початкових класах важлива роль належить видам діяльності, сенситивним для художньо-естетичного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Основними видами діяльності, які, на нашу думку, мають інтегруватися на уроках музики є: пізнавальна, ігрова, практична, творча.

Базуючись на власному педагогічному досвіді, ми переконалися, що комплекс мистецтв має бути зінтегровано з різними видами творчої діяльності учнів: співом, малюванням, створенням казок, римуванням, музичною імпровізацією, драматизацією, виготовленням поробок, сприйманням музичних творів і відображенням їх художніх образів. Під час провідної для молодших школярів художньо-практичної діяльності (спів, гра

на інструментах, слухання музичних творів, виконання практичних завдань) відбувається засвоєння необхідних знань, набуття вмінь, розширення художньо-образних уявлень, формується естетичний досвід школярів.

Таке поєднання зумовлене віковими особливостями молодших школярів і єдністю, взаємозалежністю різновидів мистецтва. Оскільки для молодших школярів характерною є швидка втомлюваність, варто постійно піклуватися про своєчасну зміну видів діяльності на уроках, що дозволяє втримати інтерес, увагу дітей і уникнути їх перевантаження.

Особливості навчальної діяльності молодших школярів висвітлені в працях Г. Костюка, Н. Лейтса, Г. Люблинської, О. Скрипченка. Під впливом навчання в молодших школярів розвивається теоретичне мислення. Вони засвоюють поняття, закономірності, оволодівають такими мислинневими операціями, як аналіз, порівняння, узагальнення. Для формування стійкого пізнавального мотиву учнів дуже важливим є перший рік навчання в школі. Вік першокласників, за Ж. Піаже, припадає на перехід від доопераційного мислення до мислення на рівні конкретних операцій. Діти цього віку здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Досягнення рівня конкретних операцій відкриває можливості для учнів 2–4 класів теоретично міркувати про світ. У мисленні молодшого школяра змінюються співвідношення його образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів. Учні перших і частково других класів застосовують переважно практично-дієвий і образно-мовний аналіз. Період від 6 до 7 років вважається у віковій психології надзвичайно важливим у плані появи психологічних новоутворень, що дозволяють дитині перейти на новий етап вікового розвитку, оволодіти новим видом діяльності – навчанням. Н. Ветлугіна важливим завданням у цей період вважає формування пізнавального мотиву засобами навчального предмету [8].

Основним джерелом емоцій учнів початкових класів є навчальна й ігрова діяльність. До їх емоційної сфери належать переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання, які стають основою формування пізнавальних інтересів учнів. Для молодших школярів характерний життєрадісний, бадьорий настрій, а причиною афективних станів є розходження між бажаннями й можливостями задовольнити їх прагнення домогтися високих оцінок.

За класифікацією Н. Кудикіної ігри розподіляються на дві великі групи: ігри за правилами та ігри творчі, вільні. До першої групи належать

дидактичні ігри, пізнавальні ігри (загадки, ребуси, кросворди, вікторини, умовні подорожі, конкурси). Гра – це вид діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а в самому процесі, який приносить задоволення. У різноманітній ігровій діяльності відбувається особистісне становлення маленької дитини, набувається мовленнєвий і комунікативний досвід, засвоюються практичні, трудові, художні навички. Л. Виготський визначає гру як провідний вид діяльності. Потреба в грі не згасає й тоді, коли дитина приходить до школи. О. Савченко акцентує увагу на тому, що навчальна діяльність визріває в надрах ігрової діяльності й лише поступово стає провідною [6].

Оскільки діти цього віку налаштовані на гру, варто широко застосовувати різні види ігор, ігрові ситуації. Особливо дієвими є рольові ігри. Так виконання ролей акторів, композиторів, слухачів, казкарів, художників, співаків сприяє активізації учнів, усвідомленню ними власних інтересів, уподобань і особливостей виконання різних видів мистецької діяльності. Обираючи за власним бажанням роль митця, учень має можливість виконувати той вид діяльності, який, на його думку, є цікавим і нескладним. Займаючись тим видом діяльності, що найбільше подобається, школярі мають змогу найкраще проявити свої творчі здібності.

Тому на уроках музики слід широко застосовувати ігри, ігрові ситуації, проведення вікторин, розгадування кросвордів, ребусів. Досить поширеними в шкільній практиці є уявні подорожі та екскурсії, що сприяють вивченню навчального матеріалу й активізації школярів, ознайомленню їх зі специфічними особливостями видів мистецтв і їх жанрів, із мистецтвом різних народів. Так, проводячи інтегровані уроки музики, ми пропонували учням мандрівки різними мистецькими країнами («Подорож Чарівниці Музики країною Музичного мистецтва», «Осіння подорож Олівця країною Образотворчого мистецтва», «Зимова мандрівка мешканців Світу мистецтва до Літературної країни»).

Вивчення нового матеріалу можна збагатити різними ігровими ситуаціями, здійснити незабутню зустріч із мешканцями мистецької країни. Учителі-практики досить часто створюють ігрові ситуації (учні – митці – мандрівники, які подорожували різними мистецьким країнами). За допомогою визначених засобів виразності їм пропонується описати свої враження (розповісти, продемонструвати, намалювати). Таким чином, гра й ігрові ситуації на уроці сприяють активізації пізнавальної діяльності

учнів, розвитку художньо-образного мислення, релаксації, забезпечують профілактику психічної втоми, збагачують почуттєву сферу дітей, формують позитивну мотивацію навчання, стимулюють розвиток творчих здібностей, уяви, фантазії молодших школярів.

На основі інтеграції різних видів мистецтв і видів творчої діяльності в молодших школярів формується цілісне художнє світосприйняття, активне й умотивоване ставлення до творчої діяльності, позитивно-емоційне ставлення до мистецьких явищ. Ознайомлення з різними видами мистецтва, усвідомлення їх особливостей відбувається у формі тривалої гри-подорожі країнами мистецтв та «спілкування» з казковими персонажами, які уособлюють узагальнені образи-символи конкретного виду мистецтва, що сприяє чіткому розумінню, усвідомленню інформації про мистецтво й ґрунтовній підготовці до подальших занять мистецтвом, індивідуальному самовизначенню.

Казкові мешканці світу мистецтва допомагають учням здійснювати уявну подорож мистецькими країнами та містами, усвідомити особливості мистецької діяльності музикантів-виконавців, композиторів, співаків, акторів, художників, поетів, хореографів. Дидактичні іграшки, ігрові ситуації сприяють усвідомленню спільного, різного в мистецтві, створенню сприятливої психологічної атмосфери, в якій кожен учень має можливість проявити свої задатки й здібності. Застосовуючи яскраву наочність, образи-символи різних видів мистецтв, учитель формує позитивний навчальний мотив, інтерес молодших школярів до мистецтва й мистецької діяльності.

Л. Виготський, Г. Костюк, Б. Теплов у своїх дослідженнях довели: якщо здібності не розвивати – вони згасають; задатки потребують розвитку й переходять у здібності тільки під впливом активної творчої діяльності. Визначаючи молодший шкільний вік як період активного всебічного розвитку духовного світу дитини, психологи стверджують, що цей вік – початок усвідомленого ставлення до різних видів мистецтва, мотивованого вибору художніх творів і розуміння їхнього змісту. Саме в цьому віці усвідомлення мистецтва, зокрема музичного, має спиратися вже на власний досвід естетичних вражень і практичної діяльності [1].

Відмінність сучасного уроку музики від занять з інших предметів, на думку Т. Турчин, полягає у творчій спрямованості навчання: «Сучасні учні мають не тільки активно працювати на уроці музики, їхні дії повинні бути спрямовані на певні творчі досягнення». Науковець наголошує на

пріоритетній ролі практичної діяльності учнів та її творчому характері на уроках музики й, крім того, рекомендує застосовувати музично-театральну діяльність, яка спрямована на розширення кругозору та збагачення музично-театрального тезауруса молодших школярів, активізує їх художньо-творчу діяльність [7].

Особливості викладання сучасних уроків музики відображені в чинних програмах, у яких відзеркалено основну ідею, мету, зміст, види діяльності. Аналіз програм надав можливість виявити специфічні особливості та види діяльності, які передбачені кожною програмою.

Навчальна програма «Музичне мистецтво» для загальноосвітніх навчальних закладів 1–4 класи (Л. Дорогань, І. Івахно, Л. Кондратова, О. Лобова, Н. Міщенко, Л. Хлебникова) розроблена відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти. У програмі реалізовано ідею загальної музичної освіти учнів на основі української національної культури [3].

Серед зазначених у програмі завдань особливої актуальності для нашого дослідження набувають такі: збагачення емоційно-естетичного досвіду учнів; засвоєння початкових знань про особливості художньо-образної мови музичного мистецтва, осягнення художньо-образної суті музичного мистецтва; розвиток загальних і музичних здібностей; формування здатності до різних видів активної музично-творчої діяльності.

Тематична структура програми надає можливість об'єднати різні види музичної діяльності (сприймання музики, виконання, засвоєння необхідних музичних понять і термінів, елементарне музикування, інсценування пісень, ритмічна й пластична імпровізація) на одному уроці.

В основі структури програми покладено різні грані музики як цілого.

Творча діяльність учнів може виявлятися в розмірковуваннях про музику, в імпровізації пісенних мелодій (мовній, вокальній, ритмічній, пластичній), створенні нескладних мотивів, інсценування сюжетів пісень, складенні елементарних танців, темброво-ритмічних супроводів, у малюнках тощо).

Програма «Музика» для середніх загальноосвітніх шкіл 1–4 класів (З. Бервецький, Р. Марченко, О. Ростовський, Л. Хлебникова,) розроблена на базі педагогічної концепції Д. Кабалєвського. Як зазначено в програмі, метою уроків музики є: формування у школярів музичної культури як важливої та невід'ємної частини їхньої духовної культури [4].

У програмі «Музика» реалізована концепція музичного виховання школярів на основі української національної культури, яка полягає у визнанні провідної ролі музичного фольклору в музично-естетичному вихованні дітей. У виробленні концептуальних підходів до використання музичного фольклору в школі автори підходили з досвіду народної педагогіки, обрядів і традицій музикування, з ідей українських композиторів та педагогів (П. Козицький, Ф. Колесса, М. Леонтович, Л. Ревуцький, К. Стеценко, Я. Степовий), а також досвід представників зарубіжної музичної педагогіки (Е. Далькроз, З. Кодай, К. Орф).

На уроках пропонуються такі види діяльності: спів, виконання музично-ритмічних рухів (пластичне інтонування, танцювальні рухи, крокування, гра на уявних музичних інструментах), інсценування, створення танцювальних композицій; гра на елементарних музичних інструментах (бубен, трикутник, барабан, металофон), гра на сопілці; вивчення музичної грамоти.

З метою формування музичного сприймання, програмою передбачається розвиток творчих, музично-творчих здібностей учнів до співу, музикування. Особливо актуальними для нашого дослідження є творчі завдання, які передбачені програмою. «Музична творчість активізує фантазію учнів, спонукає до самостійних пошуків форм утілення свого задуму, сприяє глибшому сприйманню музики. У музичних іграх діти придумують оригінальні рухи, передають поведінку персонажів відповідно до музики й літературного тексту. Ефективною формою роботи є імпровізація дітей на теми дитячого фольклору. Танцювальна творчість виявляється в умінні учнів комбінувати знайомі елементи танцю, створювати власні рухи тощо» [4, 7].

В умовах нової гуманітарно-педагогічної парадигми поряд із застосуванням традиційного автономного викладання видів мистецтва з елементами міжпредметних зв'язків передбачає впровадження інтегрованих курсів, пошуки шляхів інтеграції знань учнів із дисциплін художньо-естетичного циклу. Системний підхід реалізовано в навчальній програмі курсу «Мистецтво» (1–4 кл.), де зміст предметів «Музика» та «Образотворче мистецтво» об'єднано в єдиний тематичний цикл на основі духовно-світоглядної проблематики й збагачене елементами синтетичних мистецтв (хореографія, кіно, театр). Згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти України, галузь «Мистецтво» містить змістові лінії, що

охоплюють основні види мистецтва: музичне, образотворче, хореографічне, театральне, екранне. Домінантними змістовими лініями залишаються музичне й візуальне мистецтва, зі змістом яких інтегруються елементи інших змістових ліній – синтетичних мистецтв [4].

Висновки. Необхідність формування творчої особистості з розвиненим цілісним мисленням вимагає створення специфічних умов здійснення педагогічного процесу. Однією з таких умов є інтеграція видів діяльності й видів мистецтва на уроках музики в початкових класах. Формування інтегрованої навченості молодших школярів передбачає вивчення узагальненого навчального матеріалу про мистецтво та набуття позитивного досвіду молодшими школярами в різних видах мистецької діяльності.

Різні види навчальної діяльності, які виконуються молодшими школярами, сприяють набуттю позитивного досвіду, самовизначенню учнів у виборі «улюбленого» виду мистецької творчої діяльності, виявленню їх індивідуальних здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Лев Семенович Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
2. Масол Л. Впровадження нових програм з мистецтва і художньої культури / Л. М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 3 – С. 27–30.
3. Музичне мистецтво для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи / Л. Хлебникова, Л. Дорогань, І. Вахно, Л. Кондратова, О. Корнілова, О. Лобова, Н. Міщенко // Мистецтво і освіта. – 2012. – № 1. – С. 14–19.
4. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика 1-4 кл. – К. : «Перун», 1996. – С. 7.
5. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. пос. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
6. Турчин Т. Застосування осучаснених форм музичного навчання молодших школярів як передумова їх творчого розвитку / Т. Турчин // Рідна школа. – 2011. – № 7 (липень). – С. 64.
7. Савченко О. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Вид-во «Генеза», 1999. – 170 с.
8. Художественное творчество и ребенок / под. ред. Н. А. Ветлугиной. – М., 1972. – 236 с.

РЕЗЮМЕ

Н. П. Данько. Интеграция видов учебной деятельности на уроках музыки в начальных классах

***Аннотация.** В статье рассматриваются различные виды деятельности на уроках музыки в начальных классах, их интеграция с видами искусства. Основными видами деятельности, которые предлагаются ученикам на современных уроках музыки в начальной школе есть: познавательная, игровая, практическая, творческая. Среди практической деятельности важное место занимает восприятие произведений искусства, самостоятельное выполнение учебных, творческих заданий, получение позитивного опыта музыкальной исполнительской деятельности.*

Поскольку младшим школьникам характерна быстрая утомляемость, необходимо постоянно заботиться о своевременной смене видов деятельности на уроках, что дает возможность удерживать внимание и сформировать стойкий интерес учеников, избегая их перенагрузки.

Учитывая возрастные особенности младших школьников, ученые и педагоги-практики рекомендуют на уроках музыки в младших классах широко использовать игры, игровые ситуации, драматизацию, инсценизацию. Комплекс разных видов искусства необходимо интегрировать с разными видами деятельности младших школьников: пением, рисованием, созданием сказок, стихотворений о музыке, музыкальной импровизацией. Такая интеграция обусловлена возрастными особенностями младших школьников, взаимосвязью видов искусства.

Для нашего исследования актуальной является проблема использования различных видов деятельности на уроках музыки в начальных классах. Проанализировав программы «Музыка» для общеобразовательных школ (начальное звено), мы определили различия, заключающиеся в концепциях, целях, заданиях, предлагаемых видах деятельности.

***Ключевые слова:** виды деятельности, урок музыки, младшие школьники, виды искусства.*

SUMMARY

N. Danko. Integration of different activities at music lessons in junior school

The process of integration different kinds of activities at music lessons in junior school is examined in the article. Cognition, creativity, game and practice are the main abilities which are being developed at music lessons in modern school. Perception of art pieces, carrying-out tasks which require creativity and receiving good experience from performing music are all included in list of obligatory practical activities to do.

As young school children get tired very quickly, we should take care about replacement of different activities at the lessons. It allows to keep children's attention, form keen interest and avoid them being overworked.

Scientists and teachers make recommendations to use games, dramatizations, game situations and staging at the lessons more because age peculiarities should be taken into account. Various fields of art ought to be included in school children's activities. The most suitable of them are thought to be singing, drawing, creating fairytales and poems about music, producing small pieces of music. Such integration is due to age peculiarities of junior school children and connection of different art fields.

An aspect of using various kinds of activities at music lessons in junior school is relevant to this article. The program «Music» which is intended for compulsory school (junior school) was analyzed in this article. As a result we define differences in aims, tasks and conceptions.

Key words: kinds of activities, music lessons, junior school children, art.

УДК 378.147.001.76:78.087.68:7.071.2

Є. В. Карпенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ НА СТАРШИХ КУРСАХ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ

У статті розглядається можливість підвищення ефективності навчання хорового диригування на старших курсах факультетів мистецтв у педагогічних навчальних закладах шляхом розширення методичної палітри та введення в практику методів порівняльного втілення художніх образів, виконавської установки й парної класифікації жестів. Використання оновленої методики покликане посилити у студентів спонукальний мотив до навчання, і, таким чином, поліпшити їх професійну підготовку.

Ключові слова: навчання, методика, хорове диригування, диригентські компетенції.

Постановка проблеми. Запровадження системи багатоступеневої освіти в Україні обумовлює нові суттєві вимоги до професійної підготовки молодих спеціалістів, яких випускають навчальні заклади як середнього, так і вищого ступеню. Ось чому ефективність кожної навчальної години останнім часом стала предметом піклування багатьох освітян не стільки заради економії коштів, скільки для якісної підготовки професійно зрілих учителів для загальноосвітньої школи, здатних успішно розв'язувати складні сучасні проблеми роботи з учнівською молоддю. Музично-педагогічні факультети відповідних педвузів України, здебільшого спрямовують свої зусилля у двох напрямках:

- 1) удосконалення фахової підготовки вчителя музики для загальноосвітньої школи;
- 2) виховання нового покоління викладачів для музичних відділень педагогічних коледжів.

Якщо перший напрям має здебільшого сталі традиції, апробовані роками, то другий – вимагає нового бачення підготовки студентів із хорового диригування. Варто особливо підкреслити важливість інтенсифікації навчально-виховного процесу на старших курсах, бо саме в цей період остаточно формується професійна придатність майбутнього фахівця.

Крім того, існуючий рівень підготовки студентів старших курсів факультетів мистецтв не повною мірою відповідає сучасним вимогам до хормейстерської роботи в загальноосвітній школі.

Аналіз актуальних досліджень. Розробці ефективних методів навчання диригуванню присвячені книги таких відомих авторів, як: Л. Андрєєвої, Л. Безбородової, Т. Естріної, Г. Єржемського, І. Заболотного, М. Казачкова, М. Канерштейна, М. Колесси, К. Ольхова та ін. Але не всі посібники вказаних авторів можливо використати в умовах музично-педагогічного факультету педвузу, тому що ці книги розраховані на студентів консерваторій і учнів музичних училищ. Особливої уваги заслуговує книга Л. Безбородової «Диригування», яка безпосередньо розглядає проблеми вивчення хорового диригування в педагогічному ВНЗ. Проте цей навчальний посібник видано в 1985 році й у ньому не враховані прогресивні розробки української диригентської педагогіки та нові завдання, які час поставив перед шкільними хормейстерами. Викладачі та студенти музично-педагогічних факультетів можуть користуватися посібниками названих авторів лише з окремих питань.

Отже, на сьогодні виникла нагальна необхідність пошуку шляхів покращення диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики, бо проблема функціонування дитячих співацьких колективів в Україні не зникає протягом тривалого часу.

Мета дослідження – обґрунтування окремих напрямів удосконалення методики викладання хорового диригування на старших курсах факультетів мистецтв педагогічних навчальних закладів України з метою підвищення рівня фахової підготовки випускників до роботи з дитячими вокальними колективами.

Задачі дослідження вбачаються такими:

- аналіз методики навчання хоровому диригуванню в педагогічному навчальному закладі;
- обґрунтування необхідності актуалізації знань, умінь і навичок студентів із хорового диригування;

- посилення спонукальної мотивації на етапі вдосконалення диригентських компетенцій.

Виклад основного матеріалу.

Удосконалення виконавської майстерності студентів старших курсів. Основними методами навчання хоровому диригуванню є:

- репродукція;
- спостереження;
- порівняння;
- самоаналіз;
- обговорення.

На молодших курсах застосовуються також методи парного проведення занять, пошуку побутових аналогів, рухових асоціацій. Ці методи можуть застосовуватись і на старших курсах, проте їхня роль тут зменшується внаслідок зміни переліку завдань, які ставляться перед студентом. Звичайно, якщо на молодших курсах основну увагу викладач приділяє постановці диригентського апарату й вивченню способів керування динамікою та штрихами, на старших курсах завдання ускладнюються, й від студента вимагається не тільки переконливе втілення художнього образу твору під час диригування в класі, але й перші кроки під час роботи з хором.

Головні завдання з хорового диригування на старших курсах навчання такі:

- відбір диригентських прийомів для виразного виконання твору;
- максимальний розвиток професійної ерудиції диригента;
- підготовка до диригентської практики в школі та педколеджі (педучилищі);
- засвоєння принципів диригентської технології (методів інформування виконавського колективу);
- актуалізація вмінь і навичок під час роботи з хором;
- підготовка випускників до державного екзамену з хорового диригування та методики роботи з хором.

На старших курсах навчання (включаючи навчання за ОКР «магістр») послідовно й цілеспрямовано акцентується увага на проблемі розвитку особистості студентів, підвищенні їх художньо-виконавської майстерності. Цьому слугує розширення методичної палітри, що застосовується в процесі навчання хоровому диригуванню. Тут, окремо,

слід сказати про нове наповнення вже відомих методів, наприклад, порівняння. Подальшому усвідомленню принципів жестоутворення сприяє система парної класифікації диригентських жестів, апробована науковцями кафедри методики музичного виховання, співів і хорового диригування Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Опанування методики порівняльного аналізу надає можливість студенту підмітити, знайти найбільш ефективні шляхи розв'язання відповідних професійних проблем. Для прикладу, розглянемо найбільш характерні парні комплекси диригентських жестів.

а) РЕПЕТИЦІЙНИЙ – КОНЦЕРТНИЙ.

В основі вибору того чи іншого комплексу диригентських жестів є професійне прагнення диригента досягти певного художнього результату. Цілком закономірно, що в період розучування диригент більше уваги приділятиме проблемам метро-ритмічної та темпової організації, встановленню збалансованих динамічних нюансів, штрихів, тембрів. Доки виконавці не засвоять вимог диригента в повній мірі, слід застосовувати так званий репетиційний жест, у якому можуть бути перебільшені певні художньо-виконавські елементи. У разі нестійкості ритмічної або темпової організації виконання, як правило, підкреслюють точки, роблять міцнішими ауфтаки. Одноманітність художнього виконання долається певним перебільшенням контрастів динамічних відтінків. На репетиції диригент має можливість, за потребою, відбивати такт рукою або ногою, чого йому не можна робити на концерті, де головну увагу варто зосередити на гнучкості фраз, відчутті цілісного розвитку музичного матеріалу, чого можна досягти за допомогою певних жестів, адекватних музиці, її характеру та змісту.

б) ВКАЗІВКА – НАГАДУВАННЯ.

Певною мірою ця професійна пара споріднена з попередньою, бо ж вона дещо деталізує поняття репетиційних і концертних жестів. Вказівка не під час вступу дається лише за умови імпровізації диригента або ж різких змін у темпі, динаміці, фактурі (на «крутих поворотах»). Щодо нагадування, то воно потрібне, навіть у підготовлених місцях. Наприклад, виконуючи кантату Л. Ревуцького на вірші Т. Шевченка «Хустина» (в епізоді «Поставили громадою хрест над сиротою...») на фоні уповільнення важливо своєчасно нагадувати ритм, бо в таких випадках кожен виконавець-хорист може відчувати його по-своєму. Жест-вказівка, в той же час, може привести тут до дроблення розвитку.

в) НАВЧАЛЬНИЙ – ПРАКТИЧНИЙ.

Перша частина назви жесту тяжіє до концертного, але в ньому вбачається міцна ритмічна основа, оскільки метроритм – часовий базис музики. У цьому випадку належна увага приділяється тривалим нотам, гіпотетичним важким місцям. У практичній діяльності професійно зрілі диригенти більш вільні у виборі рухів, що зумовлено не гіпотетичними, а конкретними виконавськими проблемами. Наприклад, можна не тримати, згідно з конкретною тривалістю витриманий звук, коли хор із ним успішно справляється, а є необхідність звернути увагу на іншу хорову партію.

Приклад
«ХУСТИНА» (Кантата)
Вірші Т. Шевченка Музика Л. Ревуцького

Quasi adagio

pp

По-ста-ви - ли гро - ма - до - ю хрест над си - ро -
По-ста-ви - ли то - ва - ри - щі крест над си - ро -

Quasi adagio

pp

8



На завершальному етапі навчання перед студентами стоять значно складніші художні завдання, ніж у попередні роки. Тому ефективні пошуки творчих рішень тут слід вважати головним завданням у справі вивчення й опанування техніки хорового диригування. Для інтенсифікації такої роботи в умовах обмеженого навчального часу з успіхом можна застосовувати метод ПОРІВНЯЛЬНОГО ВТІЛЕННЯ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ.

Процес оволодіння мистецтвом хорового диригування має низку специфічних особливостей порівняно з іншими музичними спеціальностями. Передусім, це зумовлено відсутністю реальної звукової реакції на творчий жест у процесі диригування в навчальному класі. Досить часто виникають суттєві проблеми під час ґрунтовного аналізу виконання студентом хорових творів, оскільки адекватність диригентського жесту та реакції хору є в значній мірі категорією гіпотетичною. Метод порівняльного втілення художніх образів тут значно інтенсифікує навчально-виховну роботу в класі. Студент вчиться глибше проникати у зміст твору, швидше знаходить необхідні технічні засоби та прийоми. Суть даного методу полягає в одночасному вивченні кількох (2–4) хорових партитур, контрастних, передусім, за своїм внутрішнім змістом. Знаходження різниці в штрихах, розмірах, фактурі – бажані,

оскільки це полегшує знаходження для твору конкретного виконавського ключа. Таке «порівняльне» виконання дозволяє студенту усвідомити диригентський жест як художній засіб, побачити недоліки в одержаному творчому результаті, повніше діагностувати свої помилки.

Виконанню хорових творів передують визначення **ВИКОНАВСЬКОЇ УСТАНОВКИ**, яку мусить розумово бачити, творчо сформулювати студент. Вона містить у собі, як правило, основний настрій та ідею твору. Словесну виконавську установку тут доцільно максимально скорочувати. Так, наприклад студент виконує обробку української народної пісні «До тебе прийшли, пане Іване» Є. Карпенка, чи ту ж «Осінь» В. Калинникова на вірші О. Пушкіна. У першому випадку – веселе різдвяне колядування, свято, у другому – світлий сум, потім болісне захоплення. Контрастні установки позбавляють студента можливості диригувати різнохарактерні твори в одному емоційному спрямуванні. Метод порівняльного втілення художніх образів значною мірою розвиває виразні можливості студента, його здібності проникати до глибин втіленого у звуках змісту.

Серйозною проблемою сьогодення в підготовці майбутнього вчителя музики з хорового диригування є формування міцного спонукального мотиву до навчання. Найбільш ефективним шляхом до мети є широке впровадження елементу змагання (організація парних занять з обговоренням результатів, конкурсів, відкритих екзаменів) та розвиток професійного мислення студентів. Невеликі, але систематичні завдання, що потребують аналізу й обґрунтованого пояснення сприяють саме розвитку здатності мислити професійно. Це позитивно впливає на якість фахової підготовки студента з хорового диригування.

Актуалізація диригентських умінь і навичок під час практичної роботи в хоровому класі. Як показує досвід, на старших курсах існує небезпека певного уповільнення процесу вдосконалення диригентських умінь і навичок. Таке явище можна пояснити тим, що є обмежена можливість для актуалізації диригентських компетенцій студента внаслідок невеликої кількості годин з хорового класу.

Тільки в хоровому класі можлива актуалізація диригентських компетенцій, але без практичної роботи в хорі майбутні спеціалісти втрачають значну частку спонукального мотиву щодо подальшого вдосконалення з хорового диригування.

Займаючись у диригентському класі, студент поступово звикає до умовності навчальних завдань і починає ставитися до них з недостатньою відповідальністю. Заняття на інструменті інколи посідають більш значуще місце в професійних уявленнях майбутнього вчителя музики.

Не принижуючи роль учителя музики як гарного акомпаніатора, слід зазначити, що в переліку професійних компетенцій хормейстерська робота посідає дуже велике місце. Тому встановлення якомога тіснішого зв'язку між заняттями з хорового диригування та хоровим класом буде запорукою саме міцної фахової підготовки студента.

Дилема «кому працювати з хором: викладачу чи студентам?» мусить бути вирішена шляхом пошуку розумного компромісу. Звичайно, не можна передоручити відповідальність за виконавську майстерність хору недосвідченим студентам. Проте занадто обмежити їхні можливості щодо практичного застосування власних диригентських умінь і навичок веде до втрати інтересу до предмету та певної професійної деградації. Таким чином, у хоровому класі мусять працювати й керівник хору, й студенти.

Велику користь можуть принести конкурси диригентської майстерності, в програмі яких міститься робота з хором. Такі заходи, завдяки створенню Духа змагання, посилюють спонукальну мотивацію й це позитивно відбивається на успіхах студентів, до того ж підвищує якість їхньої самопідготовки.

Важливо, щоб доступ до актуалізації диригентських навичок отримували не тільки випускники, але й студенти 3–4 курсів.

Удосконалення педагогічної диригентсько-виконавської практики магістрантів. Студенти, які обрали спеціальність «хорове диригування» за ОКР «магістр», повинні одержати активну педагогічну та диригентсько-виконавську практику. Під активною практикою розуміють або ж постійну роботу студента з якимось дитячим або ж дорослим колективом, або стажування на базі діючих професійних, навчальних або ж самодіяльних хорових колективів. Безумовно, показ творчої роботи з дітьми – найкращий варіант але ж не завжди можна знайти достатньо дитячих хорів, тому варто погодитись і на дорослий колектив. За вимогами, студент, після певного терміну стажування, зобов'язаний провести відкриту репетицію та здійснити концертний виступ в присутності компетентної комісії.

Педагогічна практика мусить передбачати проведення певної кількості занять зі студентом молодшого курсу (хорове диригування) та влаштування відкритого уроку. До цього часу студент-практикант повинен скласти залік із методики викладання хорового диригування в середніх педагогічних навчальних закладах і підтвердити теоретично здатність до такої практичної роботи. Але відсутність необхідного педагогічного досвіду робить студента-практиканта мало схожим на «лікаря швидкої допомоги», яким повинен бути справжній викладач. Головна причина цього – відсутність необхідних навичок аналізу, виділення головних недоліків і позитивних сторін виконання. Зрозуміло, що на попередньому етапі такої практики, студент зможе «діагностувати» свого підопічного не дуже швидко. Але з часом, з надбанням елементарного досвіду, мобільність діагностики зростає, майбутній викладач диригування зможе бачити не тільки певний недолік як явище, але й бачити його причину і навіть запропонувати заходи для виправлення недоліків. Для студентів-практикантів пропонується пам'ятка, яка відображає основні аспекти аналізу виконання конкретних навчальних завдань з диригування.

СХЕМА:

1. Малюнок розмитий.
2. Графічне зображення сітки не відповідає штриху.
3. Невідповідність розміру.
4. Порухення вертикальності площини жестів.
5. Незбалансованість окремих долей.
6. Занадто мала або велика амплітуда.
7. Невизначеність внутрішньодольової пульсації.

АУФТАКТИ:

1. Не підготовлені увагою та поглядом.
2. Слабкі, нечітко окреслені.
3. Перед ауфтактом робиться зайвий «ауфтактоподібний» рух.
4. Різкий, руйнує вокальну лінію.
5. Невизначений за темпом, характером, динамікою та штрихом.
6. Проблеми з конкретністю звертань.
7. Розмитість дроблених показів та синкоп.

ТОЧКИ:

1. Дроблення точок.
2. Точка виходить з кисті у зап'ястя.

3. Невідповідність характеру музики та застосованого штриха.

4. Невизначеність допоміжних точок як засобу відбиття внутрішньодольової пульсації.

РОБОТА ДИРИГЕНТСЬКОГО АПАРАТУ:

1. Недостатньо або занадто випрямлені руки.

2. Притиснуті або надмірно розставлені лікті.

3. Підняті плечі.

4. Затиск м'язів.

5. Кисть не «дихає».

6. Плоска або ж надмірно закрита кисть.

7. Пальці занадто розставлені або ж надмірно рухаються.

8. Присідання.

9. Розгойдування корпусу.

10. Логічно не обґрунтоване положення корпусу та голови.

11. Ковзаючі рухи (долі постійно «ходять» вперед або назад).

12. Кисть, передпліччя та плече використовуються без орієнтації на характер музики.

ВИКОНАННЯ:

1. Невизначеність характеру твору.

2. Акорди та окремі звуки відбиваються в жесті недбало.

3. Жест «сухий», без необхідної пластичності та амортизації.

4. Невідповідна міміка обличчя.

5. Невиразність фраз, кульмінацій і напрямку розвитку музичного матеріалу.

6. Недостатність або надмірність емоцій.

7. Відсутність диригентської волі.

Пошук шляхів подолання одноманітності виконання, безумовно, не обмежується динамічними відтінками. Вдумливе ставлення до змісту твору, змін настрою музики та тексту допоможе знайти вірний штрих, міміку, додаткові засоби поліпшення виконання (нагадування співакам за допомогою жестів про ланцюгове дихання, артикуляцію, прикриття звуку та ін.).

Висновок. Таким чином, удосконалення методики викладання хорового диригування на факультетах мистецтв педагогічних навчальних закладів має проходити в площині як розширення методичної палітри, так і актуалізації диригентських умінь і навичок у хоровому класі. Як свідчить практика, обнадійливі результати стосовно активізації навчально-

виховного процесу на заняттях з хорового диригування зі старшокурсниками та магістрантами дає застосування методів порівняльного втілення художніх образів, виконавської установки та парної класифікації диригентських жестів. Активна практична робота студентів у хоровому класі посилює спонукальний мотив до навчання та сприяє якісній фаховій підготовці майбутнього вчителі музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Л. Методика преподавания хорового дирижирования / Л. Андреева. – 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. – Суми : «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.
6. Мусин И. О воспитании дирижера / И. Мусин. – М. : Музыка, 1987. – 248 с.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Карпенко. Усовершенствование методики преподавания хорового дирижирования на старших курсах факультетов искусств

В статье рассматривается возможность повышения эффективности обучения хоровому дирижированию на старших курсах факультетов искусств в педагогических учебных заведениях путем расширения методической палитры и введению в практику методов сравнительного воплощения художественных образов, исполнительской установки и парной классификации жестов. Использование обновленной методики призвано усилить у студентов побудительный мотив к обучению, и, таким образом, улучшить их профессиональную подготовку.

Ключевые слова: обучение, методика, хоровое дирижирование, дирижерские компетенции.

SUMMARY

E. Karpenko. Improvement of Choral Conducting Teaching Methodic for Senior Students of Art Faculties

The author investigates the possibilities of upgrading conductor-choral preparation of senior students of pedagogical educational establishments art faculties by means of broadening methodic and introducing into practice of images comparative embodiment, performer's prescription and pair classification of conductor's gestures. Research actuality is caused by the urgent necessity of search of ways for conductor-choral preparation of future music masters improvement, because the problem of functioning of children's collectives of singers in Ukraine does not disappear during a long period.

As the existent level of preparation of senior courses students of art faculties does not to a full degree answer to the modern requirements for choir-master work at comprehensive school, the author investigates possibilities for grounding certain ways of upgrading conductor-choral preparation of senior students of Ukrainian pedagogical educational establishments art faculties with the purpose of increasing the professional level of graduating students in the context of work with children's vocal collectives.

During the investigation the author highlights so tasks: analysis of methods of teaching to the choral conducting in pedagogical educational establishment; grounding of necessity of students' conducting knowledge, abilities and skills actualization; strengthening of incentive motivation on the stage of improvement of conducting competence.

The usage of renewed methodic aims at reinforcing students' motivation and thus make them better professionals.

Key words: teaching, methodic, choral conducting, conducting competence

УДК 378.147:78.089.6

М. Б. Петренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ «ЧУТТЯ АНСАМБЛЮ» УЧНІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ

У статті актуалізовано проблему розвитку здатності учнів-інструменталістів до ефективної взаємодії в спільно-виконавському процесі. У контексті сказаного важлива переорієнтація поглядів учнів на сутність спільно-виконавчого процесу, усунення «механічності» продукування ними своєї партії в музично-ансамблевому цілому, розвиток їх ансамблевих якостей, а саме феномену «чуття ансамблю».

Зазначений феномен ми конкретизували як складне особистісне утворення, комплекс властивостей особистості та професійних здібностей, що забезпечують успішність виконавсько-ансамблевої взаємодії. Невід'ємними складовими «чуття ансамблю» учнів-інструменталістів (скрипалів) виділено ансамблеву техніку та емпатійність.

Ключові слова: *спільно-виконавський процес, ансамблева техніка, емпатійність, учні-інструменталісти.*

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття орієнтація освіти на гуманізацію, демократизацію, індивідуалізацію навчання зумовлює нові підходи до музичної освіти школярів, спрямовані на формування їхнього світогляду, самостійності, творчої ініціативи, здатності до орієнтації в різних ситуаціях музично-виконавської взаємодії.

Праці багатьох дослідників (К. Абульханова-Славська, О. Донцов, О. Єршов, Є. Касьянова, О. Корнєв, Р. Нємов, А. Петровський, М. Рibaкова, І. Ружичка, М. Слободяник, В. Чачава, М. Чистякова, В. Шпалинський та ін.) з проблем сумісної діяльності, співвиконавства засвідчують необхідність підготовки учнів-інструменталістів до ефективної взаємодії в спільно-виконавському процесі, що спрямована на переорієнтацію поглядів учнів на сутність цього процесу, розвиток їх ансамблевих якостей.

Загальновідомо, що гра в ансамблі висуває певний комплекс вимог до співвиконавців. Специфічні ансамблеві якості складають основу для розмірності й адекватності агогічних, динамічних, метроритмічних намірів співвиконавців, ідентичності їх інтонаційно-синтаксичної, артикуляційної, віртуозно-технічної культури в кожному конкретному мікроепізоді музично-ансамблевого зразка, на кожному його часовому відрізку й відповідності їх емоційних станів.

Недооцінка настанови на партнерство, співвиконавство призводить до недостатньо високого розвитку ансамблевих якостей учнів-інструменталістів, нездатності реалізувати потенційні можливості індивідуальної творчості та виконавської співтворчості. У зв'язку з цим актуалізується проблема розвитку «чуття ансамблю» учнів-інструменталістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Музично-педагогічною наукою накопичено значну кількість праць, присвячених проблемі виконавсько-ансамблевої взаємодії (О. Бичков, Г. Бошук, К. Виноградов, А. Готліб, Р. Давидян, М. Економова, В. Зеленін, О. Канкарович, Т. Карпенко, М. Крючков, О. Кубанцева, Н. Лузум, Ю. Мірлас, М. Моїсєєва, Л. Повзун, М. Смирнов, Є. Шендерович). Утім, аналіз методичної літератури з досліджуваної теми, а також практичні спостереження дозволяють констатувати, що проблема розвитку ансамблевих якостей учнів-інструменталістів (скрипалів) залишається поза увагою. Отже, **мета** даної статті полягає у висвітленні сутності та шляхів формування ансамблевої техніки й емпатійності як складових «чуття ансамблю» учнів-інструменталістів.

Виклад основного матеріалу. Предметом опрацювання в класі скрипки загальноосвітніх закладів мистецького спрямування є музично-ансамблеві твори. Ці музичні зразки специфічні за своєю будовою, є «злиттям різнорідних фактур у єдину художньо доцільну тривимірну музично-просторову конфігурацію звукової тканини, що диференціює й поєднує по вертикалі, горизонталі та глибині всю сукупність компонентів» [1, 73]. Це не механічне, елементарне поєднання партій, а органічне злиття різних «складових», які створюють єдиний і багатогранний музично-художній текст, «моносинтез» фактури соліста й фортепіанного супроводу.

Супровід як компонент музично-ансамблевого твору «є складний комплекс виражальних засобів, який містить виразовість гармонійної

опори, ритмічної пульсації, мелодійної будови, регістрів, тембрів» [1, 20–21] і утворює сюжетно-драматургічну концепцію означеного витвору. Безумовно, фактура супроводу втілює суттєві риси художнього образу, є «репрезентантом емоційно-чуттєвої та драматургічної програми» [2] музично-ансамблевого твору, виконує важливу «сміслоутворюючу» функцію. Ще М. Глінка писав: «Справа гармонії (наскільки можливо рідше чотирьохголосної – завжди дещо важкої, заплутаної) і справа оркестровки (якомога прозорішої) домалювати для слухачів ті риси, яких немає й не може бути в мелодії (завжди дещо невизначеної ... відносно драматичного смислу...). Тобто, своє повне, до найменших деталей, осмислення й виразність мелодія одержує тільки у взаємодії з усім багатоголосним цілим твору. «Гармонія діє на мелодію не лише логікою функціональності, але й фонізмом. Так, обертони, що йдуть від глибокого баса й огортають усе більш високі голоси, досягають і самого верхнього, мелодичного, завдяки чому звуки мелодії резонують із призвуками гармонії та знаходять особливу темброву наповненість. Те, що сказано тут про вплив гармонії, необхідно сказати і про метро-ритм. Оскільки метрична система більш певно виражена в супроводі, ніж у провідній мелодії, зв'язання з нею складає необхідну умову правильної організації метро-ритму в мелодії» [3, 350]. Означене вказує на необхідність створення уявної «конструкції рухливої вертикалі» з урахуванням виконавсько-ансамблевих завдань не тільки вчителем-концертмейстером, але й учнем-інструменталістом (скрипалем).

У контексті сказаного необхідним є з'ясування сутності поняття «ансамбль». Загальним його визначенням є таке: «ансамбль – феномен сумісного існування чи функціонування природних, соціальних і художніх явищ, що характеризується узгодженістю елементів між собою та гармонійною підпорядкованістю їх цілому» [4, 78], а специфічним (стосовно музичного виконавства) – таке: «ансамблевість – особлива якість узгодженої взаємодії, яка обумовлена внутрішніми передумовами сумісності елементів, що складають музичне ціле та характеризується гармонійною сумісністю їх сполучення й здійсненням симультанно як одночасно, так і процесуально» [4, 79].

Отже, визначення ансамблю як феномена, основним змістом якого є поняття сумісність, узгодженість і гармонія цілого й часткового ставить перед учнем-скрипалем і концертмейстером задачу чіткого узгодження

спільного виконавського задуму. Адже ансамблеве музикування є особливим, специфічним видом діяльності. Саме у взаємодії, творчому поєднанні зусиль відбувається побудова художнього задуму. Образно порівнюючи піаніста-соліста з читцем, а піаніста-ансамбліста – з актором, А. Готліб наголошував, що роль актора – це невід’ємна, важлива частка цілого. В. Зеленін також уважав, що «єдність ансамблю досягається тільки на основі активно-творчого ставлення кожного його учасника до сумісної праці та вміння підпорядкувати своє виконання спільним завданням, здатності здійснювати узгоджені дії, за допомогою яких учасники виконавського процесу втілюють єдиний художній задум» [5, 5].

Ансамбль неможливий без чіткої упорядкованості, стрункої системи цілого та його частин, ідеальної узгодженості всіх (іноді досить різноманітних і суперечливих) елементів. Така «міфічна» якість – єдність не-єдиного – визначає ансамблеву роботу. Принцип єдності в багатогранності складає основу ансамблевого мистецтва як такого.

Окреслена специфіка завдань спільно-виконавської діяльності, яка конкретизується спільними діями й узгодженістю на всіх рівнях музично-ансамблевої взаємодії вимагає розвитку «чуття ансамблю» учнів-інструменталістів (скрипалів). Означений феномен ми конкретизували як складне особистісне утворення, комплекс властивостей особистості та професійних здібностей, що забезпечують успішність виконавсько-ансамблевої взаємодії. Невід’ємними складовими «чуття ансамблю» учнів-інструменталістів (скрипалів) є ансамблева техніка та емпатійність. Розглянемо їх детальніше.

Аналіз наукових позицій показав, що формування виконавської техніки музиканта ґрунтується на органічному поєднанні технічного й художнього. Зокрема, педагоги-музиканти Б. Асаф’єв, Й. Гофман, А. Корто, Є. Ліберман, Г. Нейгауз, Л. Оборін, А. Рубінштейн, В. Сафонов та ін. вбачають завдання виконавської підготовки в розвитку художності як основи виконавської майстерності. Техніка в цьому випадку розцінюється як засіб виконання музичного твору: «...піаніст... у звуках розкриває поетичний зміст музики. А для того, щоб зміст був виявлений, необхідна техніка». «Найперше – «художній образ» (тобто зміст, розуміння, вираження, те, «про що йде мова»); друге – звук у часі – опредметнення, матеріалізація «образу» і, врешті, третє – техніка в цілому як сукупність засобів, потрібних для вирішення художнього завдання» [6].

Також представники психотехнічної школи (Л. Ауер, К. Мартінсен, К. Флеш), прагнучи до комплексного охоплення всіх елементів виконавського мистецтва, пропонували вести роботу над технічною майстерністю, виходячи передусім зі змістовних музично-художніх уявлень.

Майстрів цілісно-системної школи К. Мостраса, Д. Ойстраха, П. Столярського, Л. Цетліна, А. Ямпольського, Ю. Янкелевича об'єднувала єдина точка зору на основне питання: в процесі навчання музиканта-інструменталіста повинні гармонійно поєднуватися художньо-образні й технічні завдання. Власне такий комплексний підхід забезпечував успішне формування виконавського апарату нового типу, що відрізнявся від «технічного» та «рухового» взірця наявністю тих якостей, які необхідні для досягнення найбільш високих творчих цілей.

У дослідженнях психофізіологів І. Благовіщенського, І. Назарова, О. Шульпякова важливе місце відводилося також принципу комплексності. Виконавський процес у цих працях розглядався як результат складної взаємодії слухової, рухової та художньої сфер при оптимальному збалансуванні всіх названих компонентів.

Аналіз наукових праць із питань специфіки ансамблевого музикування засвідчив необхідність формування особливої виконавської техніки музиканта-інструменталіста, а саме ансамблевої техніки, також з орієнтацією на синкретичну єдність художнього й технічного в цьому процесі. Ансамблеву техніку ми визначили як сукупність виконавських засобів, за допомогою яких досягається узгодженість і злагодженість спільно-виконавського процесу й конкретизували її як єдність таких складових: метроритмічна, агогічна, артикуляційна, динамічна узгодженість, інтонаційна єдність, динамічний баланс.

Ще однією складовою «чуття ансамблю» учнів-інструменталістів є емпатійність. Існує неоднозначність у визначенні феномену «емпатія». У контексті нашого дослідження оптимальним вважаємо трактування емпатії як емоційно-когнітивного феномену. Так, у психологічному словнику зазначено: «Емпатія – розуміння емоційного стану, проникнення – «в чуття» в переживання іншої людини» [7, 463].

Більшість дослідників феномену емпатії наголошують на процесуальності цього явища й створюють різні моделі емпатійного процесу: пізнання, чуттєве реагування, емоційне співпереживання, чуттєво-образне співчуття, рефлексивно-особистісне взаєморозуміння. Як

наголошує І. Коган, емпатія може здійснюватися на різних рівнях: «від відносно простого співчуття як суто емоційного відгуку на стан іншого, через процеси «співчуття» як здатності до відтворення на власній особі стану іншої особистості, до рефлексивної, свідомої побудови образу іншої людини в сукупності її емоційних станів, життєвих мотивів і ціннісних орієнтацій» [8, 60].

У контексті спільно-виконавського процесу головною характеристикою емпатії вважаємо здатність учня-інструменталіста до розуміння емоційного стану співвиконавця, співчуття та емоційного співпереживання з ним. Специфіка емпатійної взаємодії в даному випадку в системі «учень-інструменталіст» – «учитель-концертмейстер» полягає в розумінні й передбаченні емоційних реакцій співвиконавців на художньо-образний світ музично-ансамблевих зразків, у безпосередньому «проникненні» в емоційну сферу співвиконавця, що актуалізує феномен виникнення деякої однодумності, єдинопочуття, єдності емоційних станів, цілісно-емоційного співпереживання. У цьому випадку співучасті – знакове й аналітичне зникають, зігравши свою необхідну, але далеко не достатню роль; відбувається ефект «перенесення домінанти» ізольованого індивідуально-емоційного досвіду учня-інструменталіста на спільно-виконавський процес становлення музичної образності. Отже, емпатійність ми визначили як здатність учня-інструменталіста до розуміння емоційного стану співвиконавця, співчуття та емоційного співпереживання з ним.

Важливими для формування ансамблевої техніки та емпатійності як складових «чуття ансамблю» учнів-інструменталістів виявилися такі методи: демонстрації художніх творів за допомогою фонозапису, відеофільмів, мультимедійних програм із виконанням визначних майстрів музичного мистецтва; виконавського аналізу музично-ансамблевих творів; вербалізації змісту художніх творів; співставлення еталонного звучання музичного зразка з конкретним виконавським актом; планомірного розвитку слухового компоненту розподіленої уваги; самоконтролю опанування ансамблевої техніки; поточного коментування; модифіковані вправи на розвиток емпатійності.

Конкретизуємо декілька з означених методів. Так, метод планомірного розвитку слухового компоненту розподіленої уваги ефективно використовувався нами в навчально-виховному процесі для

розвитку ансамблевої техніки. Реалізація методу здійснюється поетапно, передбачає виконання учнями-інструменталістами серії спеціальних завдань, шляхом їх поступового ускладнення:

- усвідомити інформацію щодо складових ансамблевої техніки. Це пояснюється тим, що процес слухової диференціації залежить від нашого прагнення почути необхідне, докладених до цього зусиль, попереднього усвідомлення того, що саме ми хочемо сприйняти. Отже, процес слухової диференціації залежить від формування цільової настанови на підґрунті знань про діяльність, що виконується;
- спрямувати увагу на досягнення динамічного балансу: прагнути досягнення доцільної міри співвідношення сили звучання ансамблевих партій;
- спрямувати увагу на досягнення динамічної узгодженості: відтворювати послідовне динамічне зростання у своїй партії, ідентичне динамічному розвитку супроводу; відтворювати послідовний динамічний спад у своїй партії, ідентичний динамічному спаду супроводу; виявляти кульмінаційні точки синтаксичних побудов, відтворювати їх у своїй партії;
- спрямувати увагу на досягнення метроритмічної узгодженості: точно відтворювати ритмічний малюнок своєї партії, досягаючи чіткого співпадання опорних долей мелодії та супроводу;
- спрямувати увагу на досягнення темпової узгодженості: стало тримати темп, заданий викладачем, зберігаючи синхронність виконання; у разі відхилення від основного темпу з боку викладача зберігати прогресію зміни темпу у своїй партії, ритмічно-пропорційно підтримувати агогічні зміни;
- спрямувати увагу на досягнення інтонаційної єдності: ідентично розподіляти музичну думку на мотиви, фрази, речення; синтаксично синхронізувати процес ансамблевого інтонування – єдність акцентів, відчуття зміни мотивів.

Досконале диференційоване відпрацювання завдань виконавсько-ансамблевого узгодження дозволяє перейти до завершального етапу формування слухового компоненту розподіленої уваги учнів-інструменталістів – поетапного збільшення кількості об'єктів, що перебувають у фокусі уваги. Ретельне виконання окреслених завдань надає можливість підпорядковувати слухове й зорове сприймання, процеси

мислення, моторно-руховий компонент, емоції ансамблевим завданням – досягненню «узгодженої взаємодії» між звучанням сольної партії та інструментального супроводу.

З метою формування емпатійності нами застосовувалися модифіковані вправи на розвиток означеного явища. Серед них важливими були вправи на активізацію ідентифікації, наприклад: вправа «Відчуй себе генієм» (ототожнення з ідеальною моделлю). Учням-інструменталістам пропонувалось уявити музиканта-виконавця (скрипаля), який є для них ідеалом і здійснити низку операцій: а) подумки відтворити його сценічну експресію, пластику; б) визначити його виконавську манеру; в) виділити виконавські якості ідеалу, відсутні в них; г) виконати музичний ансамблевий твір у ролі ідеалу; вправа «Переживіть це знову» (базується на ототожненні з конкретною ситуацією). Мета вправи – за допомогою самоідентифікації пережити заново особистий позитивний досвід сценічного виступу. Учням-інструменталістам пропонувалося: а) згадати один зі своїх успішних виступів; б) згадати музичний твір, що виконувався; в) відтворити його внутрішнім слухом; г) уявляючи виконання музично-ансамблевого твору, згадати власні емоції та переживання, відтворити тактильні відчуття, зорові образи; д) згадати приміщення, в якому виступали, акустичний ефект від виконання; є) актуалізувати згаданий позитивний досвід сценічного виступу в процесі відтворення музично-ансамблевого зразка, що вивчається.

Висновок. Таким чином матеріали даної статті доводять доцільність і своєчасність дослідження проблеми формування «чуття ансамблю» учнів-інструменталістів (скрипалів), що забезпечує успішність їх виконавсько-ансамблевої взаємодії. Насамкінець, вважаємо за доцільне підкреслити, що подальша розробка проблеми має віддзеркалювати питання визначення педагогічних умов ефективного формування досліджуваного феномену.

ЛІТЕРАТУРА

1. Повзун Л. І. Наукові і художні аспекти мистецької діяльності піаніста-концертмейстера : дис. ... кандидата мистецтвознавства : 17.00.03 / Людмила Іванівна Повзун. – К., 2005. – 189 с.
2. Вечер Д. В. Виконавський аналіз музичного твору: теоретичний і практико-методичний аспекти (на прикладі діяльності піаніста-інтерпретатора) : дис. ... кандидата мистецтвознавства : 17.00.03 / Дмитро Володимирович Вечер. – К., 2007. – 195 с.

3. Глинка М. Литературное наследие / М. Глинка. – М.-Л. : Музгиз, 1952. – Т. 1. – 512 с.
4. Польська І. І. Камерний ансамбль: теоретико-культурологічні аспекти : дис. ... доктора мистецтвознавства : 17.00.03 / Ірина Іллівна Польська. – К., 2003. – 432 с.
5. Зеленин В. М. Работа в классе ансамбля / Вячеслав Михайлович Зеленин. – Минск : Вышэйш. школа, 1979. – 60 с.
6. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз. – М. : Музыка, 1982. – 318 с.
7. Психология. Словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 543 с.
8. Коган І. М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Ірина Михайлівна Коган. – К., 2005. – 179 с.

РЕЗЮМЕ

М. Б. Петренко. Формирование «чувства ансамбля» учащихся-инструменталистов

В статтє актуалізована проблема розвитку способности учащихся-инструменталистов к эффективному взаимодействию в совместно-исполнительском процессе. В контексте сказанного важна переориентация взглядов учащихся на сущность совместно-исполнительского процесса, устранение «механичности» продуцирования ими своей партии в музыкально-ансамблевом целом, развитие их ансамблевых качеств, а именно феномена «чутья ансамбля».

Указанный феномен мы конкретизировали как сложное личностное образование, комплекс свойств личности и профессиональных способностей, обеспечивающих успешность исполнительско-ансамблевого взаимодействия. Неотъемлемыми составляющими «чутья ансамбля» учащихся-инструменталистов (скрипачей) выделены ансамблевая техника и эмпатийность.

Анализ научных трудов по вопросам специфики ансамблевого музицирования показал необходимость формирования особой исполнительской техники музыканта-инструменталиста, а именно ансамблевой техники, основанной на органическом сочетании технического и художественного. Ансамблевую технику мы определили как совокупность исполнительских средств, с помощью которых достигается

согласованность и слаженность совместно-исполнительного процесса и конкретизировали ее как единство следующих составляющих: метроритмическая, агогичная, артикуляционная, динамическая согласованность, интонационное единство, динамический баланс. Эмпатийность мы определили как способность учащегося-инструменталиста к пониманию эмоционального состояния соисполнителя, сочувствия и эмоционального сопереживания с ним.

Важными для формирования ансамблевой техники и эмпатийности как составляющих «чутья ансамбля» учащихся-инструменталистов оказались следующие методы: демонстрации художественных произведений с помощью фонозаписи, видеофильмов, мультимедийных программ с выполнением выдающихся мастеров музыкального искусства; исполнительского анализа музыкально-ансамблевых произведений; вербализации содержания художественных произведений; сопоставления эталонного звучания музыкального образца с конкретным исполнительным актом; планомерного развития слухового компонента распределенной внимания; самоконтроля освоения ансамблевой техники; текущего комментирования; модифицированные упражнения на развитие эмпатийности.

Ключевые слова: *совместно-исполнительский процесс, ансамблевая техника, эмпатийность, учащиеся-инструменталисты.*

SUMMARY

M. Petrenko. Formation of «sense of ensemble» of student-instrumentalists

The problem of students-instrumentalists' ability to effective interactions in co-executive process is modified in the article. In this context it is important to shift the views of students on the nature of co-executive process, eliminating «mechanistics» its party producing them in musical ensemble generally, the development of ensemble skills, namely the phenomenon of «sense of ensemble».

We specify the definitions of the phenomenon as a complex personality formation, a set of personality traits and professional skills to ensure the success of the performing-ensemble interaction. An integral component of «sense of ensemble» of student-instrumentalists (violin) defines ensemble technique and empathy.

Analysis of research works on specific music ensemble shows the need for a special performance techniques-instrumentalist musician, namely ensemble technique, based on the organic combination of technical and artistic. Ensemble technique we have identified as a combination of performing the means by which consistency and coherence is achieved jointly-performing specified the process and its components such as unity: Metro rhythmic, ahohichna, Articulation, dynamic consistency, unity of intonation, dynamic balance. Empathy we have defined as the ability of a student-instrumentalist to understand the emotional state of accomplices, empathy and emotional empathy with him.

Important for the formation of ensemble techniques and empathy as constituents' «sense of ensemble» student-instrumentalists are the following methods: display of art works by phonorecordings, video and multimedia applications with outstanding performance artists music, performance analysis of musical ensemble works; verbalization of the content of art works; comparison of standard musical sound sample from a specific act of performance, the planned development of the auditory component of distributed attention, self-mastery of ensemble techniques; implementation of modified exercises to develop empathy.

Key words: *students-instrumentalists, art works, sense of ensemble, co-executive process, the performing-ensemble interaction, ensemble technique and empathy.*

АВТОРИ НОМЕРУ

Ніколаї Галина Юріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Єременко Ольга Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри вокального мистецтва Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Качмаркевич Марія – доктор, доцент Інституту музичної освіти Університету гуманітарних та природничих наук Яна Кохановського в м. Кельце (Польща).

Kaczmarkiewicz Maria – doc. dr Instytut edukacji muzycznej, Uniwersytet Humanistyczno-rzeczniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach (Polska)

Кісель Мірослав – доктор хабілітований, заступник директора Інституту педагогіки з дидактичної роботи Шльонського університету в Катовицях (Польща)

Kisiel Mirosław – dr hab. V-ce Dyrektor Instytutu Pedagogiki ds. Dydaktycznych Uniwersytet Śląski w Katowicach (Polska)

Маруфенко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокального мистецтва Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, докторант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Україна)

Пилипенко Аліна Іванівна – магістр, викладач Гадяцького училища культури

Токмань Анна Володимирівна – магістрант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Грусієвич Мірослав – доктор, ад'юнкт Інституту музики Артистичного факультету Університету Марії Кюрі-Склядовської в Любліні (Польща)

Grusiewicz Mirosław – dr, adiunkt w Instytucie Muzyki Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Marii-Curie Skłodowskiej w Lublinie (Polska)

Гуральник Наталія Павлівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Україна)

Массалья Лука – соліст-органіст (Італія)

Luca Massaglia – concert organist (Italy)

Каркошка Габрієла – доктор, керівник Студіуму фізичного виховання Економічного університету в Катовицях (Польща)

Karkoszka Gabriela – dr., kierownik SWFiS Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach (Polska)

Паліца Данута – доктор, викладач Студіуму фізичного виховання та спорту Економічного університету в Катовицях (Польща)

Palica Danuta – dr., wykładowca SWFiS, Uniwersytet Ekonomicznego w Katowicach (Polska)

Левенець Вікторія Іванівна – магістр, викладач комунального закладу «Сумський палац дітей та юнацтва» (Україна)

Повалій Тетяна Леонідівна – аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Солощенко Вікторія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики романо-германських мов Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

Хаціньський Ярослав – доктор музикології, Поморська академія в Слупську (Польща)

Chaciński Jarosław – Dr , Akademia Pomorska w Słupsku (Polska)

Данько Наталія Павлівна – старший викладач кафедри дошкільної і початкової освіти 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)

Петренко Марина Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (Україна)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Ніколаї Г. Ю. Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти	3
Єременко О. В. Концептуальні аспекти підготовки магістрів музичного мистецтва.....	18
Качмаркевич М. Художня освіта та виховання – проблеми ХХІ століття.....	29
Кісєль М. Значення музики в едукації молодого покоління.....	40
Маруфенко О. В. Тенденції розвитку системи неперервної освіти в ХХІ столітті.....	53
Пилипенко А. І. Конкретизація педагогічних принципів у фаховій підготовці майбутніх учителів хореографії.....	63
Токмань А. В. Принципи та методи розвитку вокально-інтонаційної культури учнів початкової школи.....	74

РОЗДІЛ II. ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Грусєвіч М. Педагогіка музики в історичній перспективі.....	85
Гуральник Н. П. Національна фортепіанна школа як феномен музичної освіти.....	97
Массалья Л. Орган у Франції після революції: генеза легендарної органної школи	110

РОЗДІЛ III. ІНТЕРКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Каркошка Г., Паліця Д. Інтеркультурне фізичне виховання в контексті європейської інтеграції на прикладі Економічного університету в Катовицях.....	139
Повалій Т. Л., Левенець В. І. Інтеркультурний зміст музично-танцювальних ігор на заняттях хореографії з дітьми старшого дошкільного віку.....	148
Солощенко В. М. Інтеркультурні мистецькі програми в університетській освіті Німеччині.....	157
Хаціньський Я. Результати тестових досліджень щодо слухових досягнень і знань учнів у сфері музичних культур – польської, німецької, української та єврейської.....	165

РОЗДІЛ IV. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПРАКТИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Данько Н. П. Інтеграція видів навчальної діяльності на уроках музики в початкових класах.....	175
Карпенко Є. В. Удосконалення методики викладання хорового диригування на старших курсах факультетів мистецтв.....	185
Петренко М. Б. Формування «чуття ансамблю» учнів-інструменталістів.....	197
АВТОРИ НОМЕРА	208

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Николаи Г. Ю. Методологические поиски в области художественного образования	3
Еременко О. В. Концептуальные аспекты подготовки магистров музыкального искусства	18
Качмаркевич М. Художественное образование и воспитание – проблемы XXI столетия	29
Кисель М. Значение музыки в образовании и воспитании молодого поколения	40
Маруфенко Е. В. Тенденции развития системы непрерывного образования в XXI веке	53
Пилипенко А. И. Конкретизация педагогических принципов в профессиональной подготовке будущих учителей хореографии	63
Токмань А. В. Принципы и методы развития вокально-интонационной культуры учащихся начальной школы	74

РАЗДЕЛ II. ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Грусевич М. Педагогика музыки в исторической перспективе	85
Гуральник Н. П. Национальная фортепианная школа как феномен музыкального образования	97
Массалья Л. Орган во Франции после революции: генезис легендарной органной школы	110

РАЗДЕЛ III. ИНТЕРКУЛЬТУРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Каркошка Г., Палица Д. Интеркультурное физическое воспитание в контексте европейской интеграции на примере Экономического университета в Катовицах	139
Повалий Т. Л., Левенец В. И. Интеркультурное содержание музыкально-танцевальных игр на занятиях хореографии с детьми старшего дошкольного возраста	148
Солощенко В. Н. Интеркультурные художественные программы в университетском образовании Германии	157
Хациньський Я. Результаты тестовых исследований слуховых достижений и знаний учеников в сфере музыкальных культур – польской, немецкой, украинской и еврейской	165

РАЗДЕЛ IV. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Данько Н. П. Интеграция видов учебной деятельности на уроках музыки в начальных классах	175
Карпенко Е. В. Усовершенствование методики преподавания хорового дирижирования на старших курсах факультетов искусств	185
Петренко М. Б. Формирование «чувства ансамбля» учащихся-инструменталистов	197
АВТОРЫ НОМЕРА	208

CONTENTS

SECTION I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF ART EDUCATION

Nikolai H. Methodological research in the sphere of arts education.....	3
Yeremenko O. Conceptual aspects of professional training of Music Masters...	
Kaczmarkiewicz M. Edukacja artystyczna a wychowanie – problemy XXI wieku.....	18
Kisiel M. The value of music in education of the young generation.....	29
Marufenko O. Tendencies of lifelong education in the XXI century.....	40
Pylypenko A. The concretization of pedagogical principles in the training of future teachers of dance.....	53
Tokman' A. A principles and methods of the development of vocal - intonation competency of pupils in primary school.....	63
	74

SECTION II. HISTORICAL RETROSPECTIVE OF ART EDUCATION

Grusiewicz M. Pedagogika muzyki z perspektywy historycznej.....	85
Guralnick N. National piano school as a phenomenon of music education.....	97
Massaglia L. The organ in France after the revolution.....	110

SECTION III. INTERCULTURAL DIMENSION OF ART EDUCATION

Karkoszka G., Palica D. Interkulturowe wychowanie fizyczne w kontekście integracji europejskiej na przykładzie uniwersytetu ekonomicznego w Katowicach.....	139
Povalii T., Levenets V. Intercultural content of musical dancing games at choreography lessons for senior preschool children	148
Soloschenko V. Intercultural art programs in the international university educational in Germany.....	157
Chaciński J. Wyniki badań testu sprawdzającego osiągnięcia słuchowe oraz wiedzę uczniów z zakresu kultur muzycznych – polskiej, niemieckiej i żydowskiej	165

SECTION IV. INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND TEACHING PRACTICES OF ART DISCIPLINES

Danko N. Integration of different activities at music lessons in junior school.....	175
Karpenko E. Improvement of Choral Conducting Teaching Methodic for Senior Students of Art Faculties.....	185
Petrenko M. Formation of «sense of ensemble» of student-instrumentalists.....	197
AUTHORS OF ISSUE	208

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Збірник наукових праць

Випуск 1 (1)

Виходить двічі на рік

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 19537-9337 Р від 24.10.2012

Відповідальна за випуск *А. А. Сбруєва*
Комп'ютерна верстка *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 28.06.2013. Формат 60х84/16.
Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний.
Друк цифровий. Ум. друк. арк. 12,43. Ум. фарб.-відб. 12,43.
Обл.-вид. арк. 11,7. Тираж 300 пр.

Видавець і виготовлювач:
вул.Роменська, 87, м. Суми, 40002
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000.