

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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Збірник наукових праць

Вип. 2(2), 2013

Суми
ВВП «Мрія»
2013

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

Засновник, редакція (свідectво 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 № 6 від 23.12.2013)
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 : вип. 2 (2) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : видавничо-
виробниче підприємство «Мрія», 2013. – 224 с.

Current issues of art education : collection of scientific works : vol. 2 (2)
/ ed. by H. Nikolai. – Sumy : PPC «Mriya», 2013. – 224 p.

ISBN 978-966-473-134-5

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

ISBN 978-966-473-134-5

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013
© ВВП «Мрія», 2013

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.015.31:78.087.68

І. П. Заболотний

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ХОРОМ

У статті розкриваються психолого-педагогічні особливості управління хоровим колективом, які полягають у феномені особистості диригента-хормейстера; його вміннях створювати особливе психічне напруження, використовувати психологічний фактор впливу – навіювання, управляти власним емоційним станом з одночасним впливом на психологічний стан усіх хористів-виконавців, встановлювати психологічні контакти, володіти важливим ресурсом психіки музиканта – виконавською увагою.

На основі виявлених психолого-педагогічних засад організації роботи з хором розроблено систему практичних порад учителям-диригентам, які дадуть змогу методично правильно, ефективно й цікаво вибудовувати модель взаємодії з хоровим колективом.

Ключові слова: *хоровий колектив, диригент, психолого-педагогічні особливості, навіювання, психологічні контакти, виконавська увага, практичні поради.*

Постановка проблеми. Сучасний етап оновлення нашого суспільства спрямовано на відродження духовної культури українського народу, формування національних інтересів як головних пріоритетів світоглядної культури індивіда та на інтенсивний

розвиток сутнісних сил особистості, що реалізуються й духовно самовдосконалюються в різних видах творчої діяльності.

У контексті сказаного актуальним є підготовка педагогічних кадрів мистецького спрямування як фундаторів духовного розвитку нашого суспільства, як лідерів і пропагандистів кращих зразків музичної творчості, які здатні повести за собою й розкрити перед молоддю все багатство українського мистецтва загалом, та вокально-хорового зокрема.

Введення учнівської молоді до світу хорової культури набуває особливого значення, адже через неї закладаються основи культурного самовизначення, взаємовідносин людини й суспільства. Осягнення хорового мистецтва є одним із можливих шляхів осягнення культури свого народу, з чого й починається формування всебічно розвинутої особистості. Історією доведено, що за певної орієнтованості та збільшення частки хорового співу у музично-культурному просторі суспільства можна досягти суттєвих результатів щодо виховання не тільки музично-естетичних смаків слухацької аудиторії, але й, передусім, формування морально-етичних орієнтирів соціуму.

У цьому контексті набуває актуальності проблема підготовки студентів мистецьких факультетів до продуктивної діяльності, зокрема у сфері диригентсько-хорової творчості.

Аналіз актуальних досліджень. Цікаві, глибокі та практично важливі міркування про характер діяльності й професійні якості диригента-хормейстера знаходимо в науково-методичних працях Г. Дмитревського, А. Єгорова, Д. Загрецького, В. Ільїна, С. Казачкова, М. Колесси, В. Краснощекова, Д. Локшина, В. Мартинова, А. Мархлевського, Я. Мединя, В. Мініна, К. Ольхова, К. Пігрова, К. Птиці, В. Соколова, А. Серебрі, В. Чернушенко, П. Чеснокова, Л. Шаміної, В. Шипа та ін.

Питання хормейстерського професіоналізму обговорюються й у сучасній хорознавчій літературі на основі нових наукових методів. Наприклад, оригінальні концепції, що мають безпосереднє відношення до вивчення основ праці диригента, були запропоновані А. Лащенко

(учений розглянув хорове мистецтво в широкому контексті актуальних проблем музичної естетики й культурології); Л. Бутенко (дослідник своєрідно інтерпретував образну семантику хорового інтонування); О. Бенч-Шокало (проблема професіонального хорового мистецтва розглядається у взаємозв'язку з фольклорними витоками музичної культури України), Т. Смірнові (автор репрезентує широкий спектр проблем хормейстерської освіти) та ін. У вітчизняному музикознавстві та музично-педагогічній науці інтенсивно вивчається історія професійного хорового виконавства (дослідження Н. Герасимової-Персидської, В. Іванова, Л. Корній, Ю. Ясиновського та ін.), розробляються шляхи підвищення ефективності хормейстерської підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах (П. Ковалик, А. Козир, А. Кречківський, П. Ніколаєнко та ін.).

Аналіз спеціальної літератури свідчить, по-перше, що проблема диригентсько-хорової творчості привертає широку увагу й розглядається в самих різних аспектах (найбільш виразно в методичному, історичному й критико-публіцистичному ракурсах). По-друге, проблема психологічних засад організації роботи з хором ще не стала предметом самостійного теоретичного аналізу.

Отже, **мета** даної статті полягає у висвітленні психологічних особливостей управління хоровим колективом і розробці практичних порад учителям-диригентам.

Виклад основного матеріалу. Хорове диригування – надзвичайно складна й «тонка» сфера музично-виконавської діяльності. Складність її полягає, передусім, в особливій, майже філігранній, взаємодії диригента з хоровим колективом, коли співаки не просто розуміють кожний рух і жест керівника, але й відтворюють у співі найтонші нюанси диригентського прочитання мови музики.

Безумовно, такий високий рівень взаємодії та взаєморозуміння диригента з хором є результатом систематичної, продуманої, копіткої та досить тривалої роботи. Ця робота вимагає від хормейстера не лише володіння основами хорознавства й витонченою диригентською

технікою. Надзвичайно важливою передумовою успішної діяльності диригента є знання психологічних засад організації роботи з хором.

Психологія (у перекладі з давньогрецької – «наука, вчення про душу») допоможе хормейстеру знайти ефективні шляхи керування власним емоційним станом і чуттєвого впливу на виконавський колектив, сприятиме ефективній і результативній роботі диригента на шляху залучення виконавців, а згодом і слухачів, до спілкування з прекрасним мистецтвом, у якому гармонійно поєдналися музика та слово.

Музика і слово, мова музики, музика мови... Ця гра слів не випадкова, оскільки феномени музики й мови мають багато спільного. Обидва вони є засобами спілкування між людьми; обидва мають певний зміст: без нього й мова не є мовою, і музика не є музикою. Разом із тим музика може яскравіше за слово відобразити почуття, а мова більш конкретна щодо змісту, ніж музика. Мабуть, тому хорове мистецтво – найбільш природний, виразний, гармонійний синтез музики та слова – є могутнім засобом спілкування, виховання, духовного розвитку особистості й суспільства. Проте сила впливу хорової музики на слухача визначається не лише літературним текстом і музичною стилістикою твору: сприйняття її величезною мірою залежить від майстерності виконання, піднесення його до рівня справжнього мистецтва.

Музичне виконавство – це складний психолого-емоційний процес, який потребує керованості власного психологічного стану: якщо виконання забезпечується одним музикантом, то керувати треба тільки своїми емоціями. Інша справа, коли йдеться про виконання музичного твору виконавським колективом (наприклад, хором). У цьому випадку диригент, який бере на себе відповідальність за художньо-емоційне виконання, має бути спроможним не тільки управляти власними почуттями, але й впливати на психологічний стан усіх виконавців відповідно до художнього образу.

Музичне мистецтво, як і мистецтво взагалі, є синтезом емоційного й логічного. Ще Г. Нейгауз [1] наголошував, що той, хто переживає, не намагаючись усвідомити свої відчуття, назавжди

залишається аматором, а не професіоналом-художником, його виконання, позбавлене усвідомленого інтелектуального ґрунту, ніколи не зможе до кінця розкрити ідею твору. З іншого боку, виконання, не зігрите емоцією, не пережите, завжди втрачає силу впливу, завжди формальне. Тому саме психологічний аспект у хоровому виконавстві має дуже велике значення.

У контексті сказаного найбільшу увагу привертає феномен особистості диригента-хормейстера. Мабуть, найбільше до його характеристики підходить вираз «магнетизм особистості». «Він підходить до тієї вольової, «випромінюючої енергії» музичного мислення, яка забезпечує передачу задуму, встановлює відчутний зв'язок диригента та співаків-виконавців. Не тільки воля, фантазія, слух, пам'ять, образне уявлення, могутнє ритмічне відчуття, але якась невлловима психологічна якість особистості, виходячи з потреб володарювати, навіювати, захоплювати, тобто все, що притаманне лідеру, складає сутність і таємницю диригента» [2, 98].

Існування професійних секретів у справі керування виконавським колективом підтверджують такі історичні факти, що далеко не всі видатні музиканти або композитори змогли стати більш-менш достойними диригентами. Серед славетних композиторів талановитими диригентами були: Р. Вагнер, Ф. Мендельсон–Бартольдї, Ф. Ліст, С. Рахманінов. Їх сучасники відзначали майже гіпнотичне вміння означених музикантів створювати особливе психічне напруження.

У звичайному спілкуванні між людьми деякі елементи гіпнозу виявляються у вигляді підвищеного навіювання. Гіпноз викликається навіюванням, сприяє навіюванню, але сам таким не є. Це, скоріше за все, особливий резервний стан психіки, підвищена готовність до сприйняття інформації. Навіювання в процесі діяльності – явище двостороннє. Хоровий колектив, якій усвідомлено внутрішньо чинить опір, сам може побороти волю диригента, якщо такий потенціал у

нього (диригента) недостатній. Головною умовою успішних дій навіювання керівника є довіра до нього з боку колективу, його професійний авторитет.

Стимулювання ефективності дій навіювання можливе за наявності як довіри, так і м'язової релаксації (розслаблення). Історія знає багато прикладів, коли диригент майже не рухає руками, а виконавський колектив при цьому ще більше підкоряється йому. Усі видатні диригенти на певному етапі своєї професійної мудрості значно скорочують амплітуду власних рухів. Вони на практиці доводять, що головне в мистецтві диригента полягає не в інтенсивності фізичних рухів, а в умінні використовувати психологічні фактори впливу, серед яких домінує навіювання.

Саме тому в історичному розвитку можна простежити відокремлення професії диригента від композитора або іншого виконавця-музиканта, адже диригент повинен бути не тільки гарним музикантом, але ще й знавцем психології. Уміння підкоряти виконавців, впливати на їх настрій – як персонально, так і на весь колектив – для хорового диригента має ще більше значення, ніж для оркестрового. Це пов'язане з тим, що музичний інструмент співака – його голос – більш тонко реагує на психолого-емоційний настрій і, таким чином, якісно впливає на тембр, звуковисотне інтонування, а головне, на художню виразність виконання.

Слід зазначити, що керівник хору повинен бути добре обізнаний із психічними особливостями пізнавального процесу, психічними станами та їх регуляцією, перебігом комунікативних процесів тощо. Головним чинником успішного управління хором чи іншим виконавським колективом, з позиції психології, є володіння комунікативними процесами. Головною функцією диригента-хормейстера є організація спільних колективних дій, які, з одного боку, враховували б відчуття кожного окремого виконавця, й, у той же час, рухалися в напрямі власного художнього бачення диригента, формуючи єдину виконавську стратегію й тактику втілення композиторського задуму.

Основою процесу спілкування керівника з колективом у процесі художньої творчості є встановлення психологічних контактів, психологічний обмін інформацією, взаємний вплив один на одного. При встановленні контактів виникає ситуація спілкування. Цей процес має зовнішній і внутрішній компоненти. Зовнішній – зорове сприйняття комунікантів і слуховий контакт. На основі зовнішнього сприйняття відбувається «внутрішній» (власне психологічний) контакт, який сприяє взаєморозумінню. Сутністю комунікативної взаємодії є інформаційні процеси, а методом досягнення мети – взаємний психологічний вплив.

Головним чинником психологічної взаємодії є розвиненість уваги диригента. Безперечно, диригент повинен уміти розподіляти свою увагу між багатьма об'єктами, які складають структуру його творчої взаємодії. Прикладом є Артуро Тосканіні. Артистам оркестру, яким диригував маестро, весь час здавалось, що він постійно слідкує за кожним із них, хоча відомо, що у видатного музиканта були проблеми із зором. Однак це відчуття постійної уваги створювало творчу напругу й, таким чином, справляло вплив, підкоряючи волі диригента весь колектив.

У процесі комунікації формується психологічне настроювання співаків на певний характер виконавських дій. Окрім рухів, інтонації голосу важливу роль відіграють очі. Наука вже довела, що зіниці дуже чутливо реагують на зміну емоційного настрою людини, розширюючись і змінюючи свою форму внаслідок концентрації уваги на якомусь предметі або в результаті внутрішньої психічної напруги. Ці зміни можуть бути пов'язані не тільки із зовнішніми, але й із внутрішніми причинами, будучи індикатором психічного стану диригента.

На основі комунікативного процесу хормейстер здійснює навіювальні дії. Навіювання – один із найбільш поширених видів психологічного впливу. Керівник хору повинен мати силу впливу й вольовий темперамент, значно більші, ніж у окремих виконавців. Вольовий імпульс є основою психологічного впливу. Він повинен

бути емоційно насиченим і цілеспрямованим. Шарль Мюнш, попереджаючи молодих диригентів, говорив: «Ваші думки ваші почуття повинні передаватися з такою силою, щоб оркестр одночасно з вами пережив усі бажання і пристрасті й не міг не виразити їх. Ви повинні підмінити їх волю своєю».

У монографії «Психологія диригування» Г. Єржемський за характером впливу на колектив умовно виділяє два типи керівників: диктатор і демократ. На практиці ці типи в чистому вигляді існують досить рідко, а поведінка диригента зазвичай залежить від ситуації. У минулому управління виконавським процесом було більше «диктаторським», а сучасне – більш «демократичне».

Автор розрізняє чотири типи навіювання: переважне навіювання, навіювання через переконання, навіювання через довіру, навіювання через лідерів. Перший тип навіювання характерний для диригентів – «диктаторів». Вони не визнають іншої думки, окрім своєї, та жорстко пригнічують усі ініціативи, які не співпадають з їхніми власними. В основі другого типу навіювання – спілкування музикантів із диригентом, який хоч не виключає якусь ініціативу від колективу, але в необхідний момент здатен до психологічного тиску на виконавців. У психології є й такий досвід, коли навіювання людині того, що вона є талановитим співаком-музикантом, стимулює та підвищує в декілька разів її творчі можливості. Навіювання через лідерів допомагає керівникові нейтралізувати негативні тенденції, «пригнітити» головні осередки супротиву в колективі [3].

Отже, диригент повинен постійно, відповідно до ситуації, використовувати свої диктаторські й демократичні якості. Наприклад, звичайне спілкування з учасниками хору хормейстера повинно бути демократичним, а в момент концертного виконання диригент повинен проявляти і свою диктаторську волю для незаперечного досягнення головної мети – досконалого відтворення художнього образу музичного зразка.

Висновки. Отже, урахування виявлених психологічних особливостей управління хором колективом надало можливість розробити систему практичних порад учителям-диригентам:

- 1) під час вокального настроювання хору потрібно враховувати час доби (ранок, день, вечір), стан здоров'я, настрій хористів;
- 2) на початковому етапі велике значення має самопрезентація диригента та привернення до себе уваги колективу;
- 3) на перших заняттях, пояснивши хористам правильну співацьку установку, в подальшому повторювати цю інформацію не треба, достатньо тільки жестами нагадувати про неї;
- 4) керівник не повинен бути багатослівним, не слід ставити кілька завдань одночасно;
- 5) при почерговій роботі з окремими партіями потрібно пам'ятати, що увага диригента до кожної хорової групи повинна бути не надто тривалою, аби інші учасники хору не «розхолоджувались» і постійно були задіяні в репетиційному процесі;
- 6) завдання, які ставляться перед співаками, мають бути посильними й досяжними;
- 7) технічно складні фрагменти твору можна повторювати один раз або двічі, але багаторазове повторювання не матиме бажаного результату; у спілкуванні з хором колективом слід дотримуватись однакового поважного ставлення до всіх хористів; потрібно враховувати гендерні психофізіологічні відмінності, особливо під час роботи з дитячим хором; керівник повинен знати особливості характеру поведінки кожного з учасників, корегуючи відповідну тактику індивідуального спілкування;
- 8) не потрібно звертати увагу на випадкові помилки й зупиняти процес хороуправління;
- 9) важливе значення має відстань між диригентом і хором;
- 10) заняття повинно проходити з постійним емоційним *crescendo*;

- 11) позитивний піднесений емоційний стан хористів може сприяти кращому звукоутворенню, якщо у виконавців не сформовані вокальні навички.

Реалізація рекомендацій допоможе диригентові методично правильно, ефективно й цікаво вибудовувати модель взаємодії з хоровим колективом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз. – [4-е изд.]. – М. : Музыка, 1982. – 318 с.

2. Ержемский Г. Л. О строении деятельности дирижера. Деятельность и психологические процессы / Г. Л. Ержемский. – М. : Изд-во АПН, 1997. С. 96–101.

3. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г. Л. Ержемский. – М. : Музыка, 1988. – 78, [2] с.

РЕЗЮМЕ

И. П. Заболотный. Психолого-педагогические особенности управления хором.

В статье раскрываются психолого-педагогические особенности управления хоровым коллективом, которые заключаются в феномене личности дирижера-хормейстера; его умениях создавать особое психологическое напряжение, использовать психологический фактор влияния – внушение, управлять личным эмоциональным состоянием одновременно с влиянием на психологическое состояние всех хористов-исполнителей, устанавливать психологические контакты, владеть важным ресурсом психики музыканта – исполнительским вниманием.

На основе выявленных психолого-педагогических аспектов организации работы с хором разработана система практических советов учителям-дирижерам: при вокальной настройке хора

необходимо учитывать состояние здоровья, настроение хористов; на начальном этапе занятий большое значение имеет самопрезентация дирижера и привлечение к себе внимания коллектива; руководитель хора не должен быть многословным, не следует давать много заданий одновременно; задания, которые ставятся перед хористами должны быть посильными и достигаемыми; технически сложные фрагменты произведения можно повторять один или два раза, многократное повторение не даст желаемого результата; при общении с хоровым коллективом следует придерживаться одинаково уважительного отношения к его участникам; необходимо учитывать гендерные особенности хористов; не следует обращать внимание на случайные ошибки и останавливать исполнительский процесс; большое значение имеет расстояние между дирижером и хором; занятия должны проходить с постоянным эмоциональным нарастанием; позитивное, воодушевленное эмоциональное состояние хористов может способствовать лучшему звукообразованию, если у исполнителей не сформированы вокальные навыки.

Использование указанных рекомендаций будет помогать дирижеру методически правильно, эффективно и интересно выстраивать модель взаимодействия с хоровым коллективом.

Ключевые слова: *хоровой коллектив, дирижер, психологические особенности, внушение, психологические контакты, исполнительское внимание, практические советы.*

SUMMARY

I. Zabolotny. The psychological and pedagogical peculiarities of the management of the choir.

The article reveals the psychological and pedagogical peculiarities of the management of a choral group, which is to the phenomenon of the identity of the conductor-choirmaster, his skills to create a special psychological stress, to use the psychological factor of influence is the suggestion to manage a personal emotional state simultaneously with the

influence on the psychological state of all singers-performers, set psychological contacts, hold an important resource psyche musician performing attention.

Based on identified psychological and pedagogical foundations the organization of work with the choir has developed a system of practical advice to the teachers-conductors: vocal when configuring choir to consider the state of health, mood choir; at the initial stage of the lessons of great importance is the self-presentation of the conductor and attracting attention of the staff; the Director of the choir not be verbose, should not be given many tasks simultaneously; tasks that are put before the choir should be manageable and accessible; technically complex fragments of a work can be repeated once or twice, reusable repetition will not give the desired result; when communicating with a choir should follow the same respect for its participants; it is necessary to take into account the gender characteristics of the choir; you should not pay attention to random errors and stop performing process; great importance is the distance between the conductor and chorus; classes should be held constant emotional growth; positive, inspiring the emotional state of the choristers can contribute to a better sound generation, if the perpetrators are not formed a vocal skills.

The use of these recommendations will help the conductor to build a model of interaction with a choir methodically correctly, efficiently and interesting.

Key words: *a choir, a conductor, psychological and pedagogical characteristics, suggestion, psychological contacts, performing attention, practical advice.*

УДК 37.01+37.032:001.8:7

М. П. Лещенко

Інститут інформаційних технологій і
засобів навчання НАПН України

Н. В. Сулаєва

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАЛЬНОСТІ: МЕТОДОЛОГІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

У статті висвітлено загальні положення реалізації науково-педагогічного дослідження, що включає аналіз базових категорій, визначення логіки, послідовності та якісної наповнюваності пошукових дій. Представлено характеристики наукового аналізу; педагогічного дослідження як одного з видів наукового; номотетичного та ідеографічного підходів до дослідження зв'язків між фактами, явищами освітньої реальності; кількісних та якісних стратегій дослідження; напрямів якісних досліджень: етнографічного, ситуаційного та історичного. На прикладі дослідження впливу неформальної мистецької освіти на особистісно-професійний розвиток учасників українського народного хору «Калина» Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка схарактеризовано особливості використання комплексного підходу до вивчення педагогічного явища.

Ключові слова: педагогічне дослідження, номотетичний та ідеографічний підходи, кількісні та якісні стратегії дослідження, наратив, лонгітюдне дослідження, неформальна мистецька освіта.

Постановка проблеми. Важливим завданням педагогічної науки сьогодні є осмислення нової методології освіти й відповідних їй науково-дослідницьких методів. Особливістю сьогоденної ситуації є

те, що політичні, культурні, економічні та освітньо-педагогічні стратегії суспільства якнайтісніше переплелися: освіта не тільки визначає безпосередні можливості соціально-економічного вдосконалення, а й розв'язує питання прискореного культурного зростання особистості, здатної створювати майбутнє багатовимірне полікультурне суспільство на засадах демократії й толерантності.

Твердження про те, що освіта має бути орієнтована на особистість, передбачає спрямування педагогічних досліджень на розвиток її соціально вагомих якостей, запитів, що активізують процеси самореалізації. Особистісно орієнтована модель наукових досліджень розглядає в якості предмета вивчення важливі особисті (загальнолюдські) характеристики індивіда, пов'язані з його спроможністю займати певну позицію, виступати виразником свого життя та своєї освіти. Отже, в особистісно орієнтованій моделі наукових досліджень особистість, досвід її збереження, самореалізації й саморозвитку виступають у якості її цільового й змістового компонентів.

До найважливіших завдань таких досліджень слід віднести вивчення фундаментальних рис людини як особистості в контексті актуальних проблем сучасного соціуму, а саме: вибірність; відповідальність; самоорганізованість (саморегуляція); креативність; самореалізацію; внутрішню свободу; рефлексивність.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній педагогічній літературі проблема здійснення науково-педагогічних досліджень висвітлюється в працях зарубіжних дослідників М. Новак (M. Nowak), К. Рубахи (K. Rubacha), К. Шмідт (K. Smidt), М. Шиманська (M. Szymanska) та українських науковців (С. Гончаренко, М. Лещенко, О. Рудницька, О. Федій, Л. Хомич), які вважають, що для ґрунтовного вивчення педагогічної реальності необхідно застосовувати інтегрований підхід, який поєднує різноманітні стратегії педагогічного дослідження [2; 3; 4; 6; 7; 8; 9]. Підкреслюється, що не можна концентруватися виключно лише на кількісних або якісних дослідженнях, оскільки об'єктивне педагогічне

дослідження передбачає відображення «всього багатства освітньої ситуації» [6, 148]. Науковий інтерес має думка польської дослідниці М. Шиманської [9], яка, вивчаючи вплив освіти на реалії, можливості й перспективи соціального розвитку, справедливо вважає особливо значущою рисою особистості «здатність людини будувати внутрішню гармонію й незалежність у світі хаосу, комерції, споживацтва» [9, 77].

Метою статті є висвітлення загальних положень реалізації науково-педагогічного особистісно-орієнтованого дослідження та їх застосування на прикладі вивчення впливу неформальної мистецької освіти на студентів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка – учасників українського народного хору «Калина».

Виклад основного матеріалу. Розгляд методологічних проблем дослідження педагогічних явищ передбачає вивчення особливостей застосування традиційних (емпірично-кількісних) та інноваційних (особистісно-орієнтованих, якісних) підходів.

Польський учений М. Новак [6], аналізуючи розвиток педагогічних досліджень у Європі, зазначає, що засилля емпірично-кількісних досліджень у педагогіці стало традиційним завдяки німецькій науковій школі й домінувало до 70–80-х років XX століття. Із 90-х років XX століття в переважній більшості англomовної літератури й виконаних дослідженнях починають переважати якісні, особистісно-орієнтовані методи збору й обробки інформації як такі, що більш повно розкривають сутність, причини явищ і прогнозують їхній подальший розвиток. Виокремлюються також і описові дослідження, коли науковець якомога детальніше намагається зафіксувати все, що відбувається під час розвитку педагогічного явища. Прихильники описових досліджень стверджують, що саме такий підхід допомагає виявити критерії й ознаки розвитку конкретного педагогічного процесу й вказати на типовість, регулярність і тенденційність виявлених взаємозв'язків.

М. Новак виокремлює три основні типи дослідження: ті, які відкривають реалії педагогічного явища (survey studies), дослідження інтерактивні або міжособистісні (interrelationship studies); лонгітюдні або еволюційні дослідження (developmental studies) [6, 149].

Сучасні наукові погляди на людину містять цілу низку суперечностей – з одного боку виявляється прагнення бачити особистість незалежною від навколишнього світу й такою, котра функціонує як вільний суб'єкт, а з іншого – велике значення надається виробленим соціальним нормам і правилам життя, і більше того, навіть функціонуванню економічного ринку.

Завданням педагогічних досліджень є не тільки вироблення певних висновків, які б могли застосовуватися в освітній практиці. Не менше, а, може, більше важливим, є виявлення тих моментів, які ще не в повній мірі стали очевидними. Тому не слід зупинятися лише на експериментально-кількісних дослідженнях, необхідно застосовувати методи теоретико-історичного аналізу, герменевтики, діалектики й феноменології. Отже, створення найбільш об'єктивної концепції освітнього розвитку людини повинно базуватися на інтердисциплінарному ґрунті.

У сучасних наукових дослідженнях піддається критиці спекулятивно-реалістична модель людини, що характеризує особистість у категоріях окремих детермінант (інтелект, свобода, духовність), засадничих вимірів (індивідуальність, колективність, політичність), а також модель людини досвідно-реляційна, що окреслює умови й можливості аутентичного існування особистості, що трактується як таємниця, інтерсуб'єктивність, особа, яка має особливу духовність. Ця модель ризикує занедбати конкретику, матеріальність структур і життєвого контексту.

Польські вчені надають перевагу освітній концепції К. Войтили, у якій він стверджує, що адекватним до потреб сучасної освіти є модель людини, побудована в історично-праксеологічній перспективі. Особистість має розглядатися в категоріях суб'єктивності й людяності, конкретної гендерної, культурної, цивілізаційної приналежності [6].

Усе це викликало необхідність осмислення нових підходів до емпіричних досліджень, особливо в контексті становлення питомої ваги й співвідношення між кількісними та якісними дослідницькими стратегіями.

На думку прихильників інтегрованого підходу, кількісні методи дослідження дають можливість схарактеризувати протікання навчального процесу (педагогічні умови, форми, методи), а якісні емпіричні методи дають можливість визначити зміни в особистісному розвитку учасників навчального процесу. Тому для найбільш об'єктивного опису педагогічного явища доцільним є поєднання як перших, так і других методів.

До базових категорій, що підлягають нашому аналізу на основі вивчення зарубіжної й вітчизняної літератури, а також досвіду реалізації дослідницьких робіт належать: наукове дослідження, педагогічне дослідження, номотетичний та ідеографічний підходи, кількісна та якісна стратегії, напрями якісних досліджень: етнографічний, ситуаційний, історичний.

Наукове дослідження полягає у з'ясуванні особливостей взаємозв'язків між досліджуваними явищами. Педагогічне дослідження як один із видів наукового – це процес встановлення, вивчення характеру, оцінювання зв'язків між фактами, явищами, що існують у освітній реальності. Освітню реальність трактуємо як дійсність, у якій відбувається створення, передача, засвоєння знань, умінь, навичок і реалізується управління цими процесами.

У науковому дослідженні застосовують номотетичний та ідеографічний підходи до вивчення зв'язків між фактами, явищами освітньої реальності.

Номотетичний підхід реалізується з метою встановлення загальних закономірностей для чисельно великої групи людей. Визначальним для номотетичного підходу є те, що:

- однозначною й точною є оцінка характеру взаємозв'язків між фактами та явищами в освітній реальності;

- дослідженню підлягають тільки ті факти та явища, які можна спостерігати, емпірично зареєструвати;
- для експериментальної перевірки теоретичних положень застосовуються методи збору й аналізу даних;
- вивченню підлягають явища, що знаходяться в межах окресленого предмету дослідження;
- результати дослідження поширюються на чітко окреслену групу учасників експерименту [7].

Застосування номотетичного підходу до педагогічних досліджень створює можливості для визначення універсальних принципів, формулювання узагальнювальних тверджень, що стосуються обраної групи й дозволяє відкрити закономірності, які керують освітньою реальністю. На основі результатів номотетичних досліджень можна формулювати прогнози щодо перебігу явищ у освітній реальності.

Ідеографічний підхід передбачає парадигмальну установку культурної традиції на бачення реальності в якості принципово неуніфікованої й, відповідно такої, що не підлягає пізнанню засобом пошуку спільних закономірностей та осмислення засобом спільних понять.

Ідеографічний підхід у педагогічних дослідженнях реалізується з метою створення конкретного й деталізованого образу процесів, що відбуваються в освітній реальності у визначений момент часу й у зафіксованому місці простору. При ідеографічному підході:

- дослідженню підлягають усі факти та явища, незалежно від наявності їх опису в раніше сформульованому теоретичному положенні;
- дослідник застосовує різноманітні методи збору даних і використовує для інтерпретації фактів різні теорії;
- отримані результати не характеризуються однозначністю й точністю, а в ході дослідження мають властивість до конкретизації та деталізації;
- дослідженню підлягає не тільки чітко визначене виокремлене явище, а цілий комплекс взаємопов'язаних явищ, що утворюють досліджуваний контекст;

- дослідження стосується не тільки явищ, які можна спостерігати, а й гіпотетичних припущень, які можна обґрунтувати, виходячи з інтерпретації;
- результати дослідження не відносяться до всієї групи, а стосуються конкретних досліджуваних осіб [7].

Оскільки результати ідеографічних досліджень характеризуються контекстуальністю, то на їхній основі не рекомендують робити прогнози для загальної кількості учасників експерименту.

Номотетичний та ідеографічний підходи суттєво відрізняються в тому контексті, що об'єкт діагностики, завдання й способи вимірювання представляються по-різному.

За номотетичним підходом, об'єкт – це набір властивостей, а вимірювання спрямовані на виявлення загальних ознак для всіх об'єктів системи за допомогою стандартизованих методів.

За ідеографічним підходом, об'єкт – це єдина цілісна система, а вимірювання спрямовані на розпізнання індивідуальних особливостей об'єкта за допомогою проєктивних методик і якісних технологій.

Номотетичні дослідження висвітлюють статистичні характеристики для досліджуваної групи осіб. Ідеографічні дослідження – специфічні унікальні характеристики для досліджуваного контексту. Застосування одного з підходів не виключає використання іншого.

Відповідно до названих підходів вирізняють кількісні та якісні стратегії дослідження. Педагогічне дослідження, що ґрунтується на номотетичному підході, є кількісним дослідженням. Відповідно, педагогічне дослідження, що ґрунтується на ідеографічному підході, належить до якісних досліджень.

Кількісні дослідження, висновки яких є результатом статистичного аналізу даних зібраних шляхом підрахунку [7, 201], слугують для формулювання загальних закономірностей справедливих для досліджуваної освітньої реальності. На їх основі можна, з одного боку, формулювати, а з іншого – здійснювати верифікацію теоретичних тверджень.

При кількісних дослідженнях:

- отримання даних і результатів відбувається на основі підрахунків;
- створюється можливість формулювати загальні закономірності для досліджуваної групи;
- розробляються й верифікуються теорії та наукові закони;
- освітні процеси в макровимірі регулюються знаннями про достовірність закономірностей.

У якісних дослідженнях результати отримуються шляхом аналізу текстів (інтерв'ю, бесід, опитувань, різних видів наративів) [7, 126]. Якісні дослідження слугують для формулювання закономірностей, що стосуються одиничних випадків, індивідуального освітнього досвіду окремих осіб. Результати якісних досліджень застосовують для обґрунтування теорій, типологізації об'єктів, що належать до однієї групи. Зауважимо, що до якісних методів досліджень зарубіжні науковці відносять так звані позитивні експериментальні дослідження, які мають за мету визначити логічні зв'язки між причинами й результатами тих подій, що відбулися. І на цій основі, виходячи з концепції універсального інтегрального пізнання, інтерпретувати отримані дані та прогнозувати можливість отримання аналогічних результатів, окреслюючи певні ситуації. Тобто, дослідження ведеться від розгляду індивідуальних ситуацій до узагальнення їхнього використання в типових спільнотах. До позитивних методів дослідження належать наративні, біографічні й автобіографічні дослідження.

При якісних дослідженнях:

- збір даних і отримання результатів здійснюється на основі аналізу тексту;
- формулюються закономірності, що стосуються індивідуального освітнього досвіду кожної досліджуваної особи;
- створюються теорії, які висвітлюють унікальний досвід і явища характерні саме для досліджуваного контексту;

- виникає можливість створити типологію об'єктів, що належать до однієї групи, окресленої на основі глибокого опису конкретних досліджуваних осіб [7].

Якісні дослідження характеризуються детальним описом освітнього досвіду, висвітленням тонких і неможливих для з'ясування засобами кількісного дослідження явищ щоденного життя.

Очевидно, що кількісні дослідження надають знання про освітню реальність, які неможливо отримати за допомогою якісних досліджень і навпаки. З цього слідує, що рішення про застосування тієї чи іншої стратегії дослідження залежить від мети, яку ставить перед собою дослідник. Кожна з названих стратегій досліджень слугує різним цілям і показує інший образ освітніх процесів. Кількісна стратегія досліджень демонструє образ загальних закономірностей, а якісна стратегія надає образ індивідуальних досвідів досліджуваних осіб і освітніх явищ, що відбуваються у конкретному місці й контексті.

Справедливим є висновок про доцільність поєднання кількісних і якісних стратегій дослідження, якщо це передбачено його метою.

Визначимо шляхи поєднання кількісних та якісних досліджень:

- якісне дослідження може виступати в якості зовнішнього критерію точності кількісного дослідження;
- водночас кількісне дослідження може виступати в якості зовнішнього критерію точності якісного дослідження;
- кількісне дослідження може використовуватися для з'ясування меж застосування результатів якісних досліджень, тобто для перевірки того факту, чи характерні для конкретного випадку закономірності розповсюджуються на більш широкі терени;
- кількісні та якісні дослідження можуть інтегруватися в цілісному науково-дослідницькому проекті, якщо його мета передбачає з'ясування як номотетичних, так і ідеографічних закономірностей [7].

Зосередимося на особливостях дослідження, метою якого є з'ясування ідеографічних закономірностей. За такого підходу реалізуються такі напрями якісних досліджень: етнографічний, ситуаційний, історичний.

Етнографічний напрям слугує для опису й визначення культурологічних умов життя освітніх угруповань в окресленому контексті. Науковець трактує досліджувані угруповання, наприклад, студентську групу, професорсько-викладацький склад, художньо-творчий колектив тощо як природне середовище, у якому, не вносячи ніяких змін, вивчає особливості його щоденного функціонування в контексті реалізації міжлюдських інтеракцій. Результатом дослідження є з'ясування особливостей, взаємозв'язків, контекстів дій суб'єктів досліджуваної групи й на основі отриманих даних – обґрунтування певної теорії універсального або унікального характеру.

Ситуаційний напрям застосовується для опису й вивчення конкретних випадків діяльності окремих особистостей або інституцій, і на основі порівняння отриманих даних уможливорює виявлення загальних закономірностей у житті окремих людей чи функціонуванні окремих інституцій. На основі реалізації ситуаційного напрямку дослідження формулюють часткові теоретичні твердження, що ілюструють поведінку особистості в конкретних освітніх умовах [6, 154].

Історичний напрям дослідження використовується для вивчення явищ, об'єктів у процесі закономірного розвитку, виникнення й зміни в часі, у взаємному зв'язку з навколишнім середовищем, з іншими об'єктами [7, 205] і передбачає створення джерельної бази дослідження, що включає аутентичні та рефлексивні матеріали. До аутентичних матеріалів належать оригінальні документи досліджуваного періоду, книги, статті досліджуваних осіб, їх оригінальні записи. Рефлексивні матеріали включають минулі й теперішні публікації та власноручні нотатки осіб про явище, що вивчається або про людей, життєвий шлях яких досліджується. Дані, які отримуються в результаті дослідження,

нагромаджуються, верифікуються, класифікуються. На їх основі формулюється теорія, що висвітлює закономірності перебігу досліджуваного явища, або погляди досліджуваної особистості, а також умови, які сприяли чи гальмували розвиток нахилів, здібностей, обдарувань. Результати історичних досліджень застосовуються для розробки рекомендацій, прогнозів, окреслення можливих перспектив розвитку подібних явищ у майбутньому.

Кожне дослідження розпочинається з визначення його мети й завдань, на основі яких окреслюються стратегії й напрями, що, у свою чергу, зумовлюють наступні дослідницькі дії (добір групи досліджуваних об'єктів; збирання даних, їх аналіз та інтерпретація, опис перебігу дослідницької роботи, її результатів; формулювання висновків у формі теорій і рекомендацій).

Представимо приклад організації дослідження, розглядаючи специфіку наукової розвідки системи неформальної мистецької освіти майбутніх учителів у художньо-творчих колективах вищих педагогічних навчальних закладів представимо характеристику останньої. Для цього, передусім, схарактеризуємо основні поняття дослідження [5].

Неформальна мистецька освіта в системі професійної підготовки вчителя розглядається нами як добровільна мистецька діяльність особистості, що здійснюється поза формальним навчанням у вищому педагогічному закладі освіти, реалізується здебільшого в художньо-творчих колективах (музичних, хореографічних, образотворчих, літературних, театральних тощо) і не супроводжується видачею диплома офіційного зразка.

Метою неформальної мистецької освіти є збагачення професійного розвитку майбутніх учителів шляхом задоволення соціокультурних і освітньо-професійних потреб майбутнього педагога. Ця мета конкретизується в завданнях: сприяти мистецькому, соціальному й професійному розвитку, що передбачає творчу активізацію особистості; гармонізувати психоемоційний і фізичний стан студента; розвивати неповторну індивідуальність кожного

учасника художньо-творчого колективу; узагальнювати життєвий досвід і співвідносити його з системою цінностей, які історично склалися в державі й сучасному молодіжному середовищі; сприяти активному й діяльному засвоєнню різних видів мистецтва та прогнозуванню можливостей їхнього використання в професійних ситуаціях; виховувати національну свідомість, формувати навички продуктивного проведення вільного часу.

Ефективність реалізації системи неформальної мистецької освіти у вищому педагогічному навчальному закладі визначається її функціями, основними з яких є: естетичної соціалізації – підвищення активності майбутнього фахівця в плані формування естетичних смаків, здібностей і потреб; пробудження творчого начала; прагнення й уміння жити та творити відповідно до загальнолюдських цінностей; ціннісно-орієнтаційна – формування світогляду на основі узагальнених та інтерпретованих у мистецтві суспільних подій; розвиток духовності; усвідомлення людини як найвищої цінності; виховання почуття національної свідомості; професійно-розвивальна – поглиблення знань, умінь і навичок для високорезультативної педагогічної діяльності, розвитку педагогічної майстерності; катарсисно-компенсаційна – формування внутрішньої гармонії особистості; сприяння встановленню психічної рівноваги; збудження почуття насолоди від творчості, відкриття, гармонії та довершеності; надолуження прогалин художньої освіти; рекреаційна – поповнення духовних і фізичних сил майбутнього вчителя при корисному проведенні вільного часу.

Мистецько-освітня діяльність майбутніх педагогів у художньо-творчих колективах ґрунтується на принципах: інтегративної єдності мистецтва й педагогіки; гуманістичної спрямованості; особистісно-індивідуальної орієнтації; цілісності; культуровідповідності; національної спрямованості; систематичності й послідовності.

Вибір змісту неформальної мистецької освіти зумовлюється вимогами до професійного розвитку майбутніх учителів і включає:

знання творів музичного, хореографічного, образотворчого, літературного, театрального й інших видів мистецтва; уміння й навички їх виконувати й естетично оцінювати.

На основі сформованих мистецьких компетентностей стимулюється духовний і соціальний розвиток, удосконалюється педагогічна майстерність.

Дослідження неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах педагогічних університетів ґрунтується на:

- єдності теоретичних і практичних підходів до дослідження проблеми;
- концентрації наукових інтересів на визначенні загальних закономірностей особистісно-професійного розвитку студентів, включених у систему неформальної мистецької освіти;
- вивченні впливу неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах на подальший життєвий шлях (професійну та особистісну долю) конкретних особистостей;
- визначенні педагогічних умов ефективної діяльності системи неформальної мистецької освіти в контексті вироблення рекомендацій щодо структурно-ресурсного забезпечення організації та управління неформальною мистецькою освітою.

Дослідження окресленої освітньої реальності ґрунтується на поєднанні універсального й унікального, загального й часткового, теоретичного та практичного, номотетичного й ідеографічного підходів.

У дослідженні ми виходимо з припущення, що первинною в українському просторі була неформальна мистецька освіта, на основі якої сформувалася формальна мистецька освіта. Із метою вивчення тенденцій розвитку та взаємодії формальної та неформальної мистецької освіти нами виокремлені періоди їхнього розвитку в часовому континуумі від найдавніших часів до сьогодення (перший – від найдавніших часів до середини XVIII ст. – поєднує п'ять етапів: найдавніші часи – часи давніх слов'ян; Київська Русь; XIII ст. – перша половина XV ст.; середина XV ст. – перша половина XVI ст.; середина

XVI ст. – перша половина XVIII ст.; другий період – від середини XVIII ст. до доби незалежності – 1991 р. XX ст. включає два етапи: від середини XVIII ст. – до 20-х рр. XX ст.; від 20-х рр. XX ст. до доби незалежності – 1991 р. XX ст.; третій період – із 1991 р. XX ст. по теперішній час) [5].

Дослідження неформальної мистецької освіти майбутніх педагогів у художньо-творчих колективах полягає також у виявленні взаємозалежності між мистецько-освітнім досвідом студентів – учасників колективів – і характером змін у їхньому художньо-творчому, духовному, соціальному розвитку й розвитку педагогічної майстерності. Із цією метою використовувалися номотетичний підхід із кількісними методами.

Водночас досліджується взаємозалежність між особистісним мистецько-освітнім досвідом конкретного студента (учасника художньо-творчого колективу) і характером змін у його життєвій долі – синтезі індивідуально-професійних та індивідуально-особистісних виявів буття. Для цього застосовується ідеографічний підхід, який ґрунтується на використанні якісних вимірювань, серед яких особливу роль належить наративним методикам. В контексті визначення індивідуальних проявів впливу неформальної мистецької освіти на особистість як цілісність не тільки в період навчання в університеті, а й упродовж подальшого життєвого шляху, доцільним є декодування наративних текстів на основі виокремлених ключів.

Розглядаючи ефективність функціонування системи неформальної мистецької освіти з позиції інтегративного застосування номотетичного й ідеографічного підходів до діагностики загальних та індивідуальних особливостей суб'єктів освітньої реальності доцільним, на нашу думку, є виокремлення траєкторій розвитку учасників художньо-творчих колективів, що в поєднанні створюють цілісну особистість майбутнього педагога. Серед виокремлених траєкторій на особливу увагу дослідника заслуговують траєкторії духовного, мистецького, соціального розвитку й розвитку педагогічної майстерності, що в єдності створюють передумови для становлення майбутнього вчителя з високим рівнем професійного розвитку.

Таким чином, у ході дослідження динаміки розвитку траєкторій сформульовані гіпотеза та часткові гіпотези, підтвердження яких передбачає:

1. Здійснення дослідження історичних аспектів становлення й розвитку неформальної мистецької освіти в Україні, спрямованого на перевірку припущення, що первинною в українському просторі була неформальна мистецька освіта, на основі якої сформулювалася формальна мистецька освіта.

2. Проведення емпіричного дослідження стану неформальної мистецької освіти в умовах вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів:

- лонгitudного вивчення діяльності українського народного хору «Калина» в системі неформальної мистецької освіти в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка;
- діагностичних вимірів мистецької освіти в інституційному й особистісному контекстах:

а) інституційному: у навчальному процесі формальної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів; у позанавчальному процесі формальної підготовки майбутніх учителів;

в) особистісному: визначення усвідомленості студентами першого та п'ятого курсів вищих педагогічних навчальних закладів доцільності участі в художньо-творчих колективах; встановлення усвідомленості викладачами вищих педагогічних навчальних закладів доцільності залучення студентів різних напрямів підготовки до художньо-творчих колективів; визначення усвідомленості учителями загальноосвітніх шкіл доцільності отримання досвіду мистецької діяльності в художньо-творчих колективах;

- визначення критеріїв, показників і рівнів професійного розвитку майбутніх педагогів у контексті отримання неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах вищих педагогічних навчальних закладів;

- перевірка ефективності системи реалізації неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах вищих педагогічних навчальних закладів шляхом вимірювання рівнів професійного розвитку респондентів: художньо-творчого, духовного, соціального, педагогічної майстерності.

3. Аналіз та інтерпретацію отриманих результатів досліджень у контексті становлення у свідомості студентів образу й смислу використання мистецтва в процесі педагогічної діяльності, проектування власного особистісно-професійного образу, виявлення ресурсів особистісного й кар'єрного росту в професії, визначення шляхів і способів розв'язання можливих проблем, складання життєвого плану, проектування особистісно-орієнтованого саморозвитку.

4. Розробку рекомендацій щодо управління неформальною мистецькою освітою в художньо-творчих колективах вищих педагогічних навчальних закладів.

Для розв'язання поставлених у дослідженні завдань доцільно застосовувався комплекс методів формування дослідницьких груп, збір даних у ході кількісних і якісних досліджень, а також методів аналізу й інтерпретації отриманих результатів (декодування наративних текстів на основі виокремлених критеріїв). На ефективність визначення індивідуальних проявів впливу неформальної мистецької освіти на особистість як цілісність не тільки в період навчання в університеті, а й упродовж подальшого життєвого шляху, на наше переконання, впливало використання наративних методів досліджень. Термін «narrative» у перекладі з англійської означає «оповідь». Зауважимо, що в порівнянні з традиційним тлумаченням у вітчизняній педагогіці словесних методів, наратив передбачає розширення можливостей збагачення інформації віртуальними, почуттєво-емоційними, суб'єктивними характеристиками, що створює надійне підґрунтя для індивідуалізації дослідницького процесу.

У ході дослідження означеної проблеми визначені такі наративні методи: життєві історії, біографії й автобіографії, особистісні розповіді, за допомогою яких оповідачі аналізують і описують значення

особистого досвіду, отриманого в життєвих реаліях (в умовах художньо-творчих колективів, педагогічної діяльності, сімейного життя тощо). Зібрана за допомогою методів наративу інформація розглядається не лише з позиції логіки, а трактується полідискурсно з позицій суб'єктивного, почуттєво-емоційного підходів. Завдання дослідника полягає у створенні сприятливих умов для застосування методів наративу, що включають вивчення багатьох артефактів, легенд, міфів, біографій, а також особистісних розповідей, які стосуються минулих, сучасних і майбутніх подій. Зауважимо, що методи наративу специфічно поєднують теорію та практику навчального процесу, дослідницьку й репродуктивну діяльність, адже, кожен, хто розповідає, а також той, хто сприймає інформацію, стає практиком, котрий узагальнює, досліджує й інтерпретує власний і чужий досвід.

У зарубіжних практиках формальної й неформальної освіти названі методи використовують не тільки для проведення дослідження, а й вважають особливо ефективними в навчальному процесі спрямованому на креативний розвиток особистості [4].

Кількісні характеристики, відсоткові співвідношення дають можливість виокремити деякі тенденції, проте поза увагою залишається те неповторне, що є важливим для життя кожної людини. Водночас систематизація та збір індивідуальних досягнень дає можливість з розмаїття людських життів виокремити те, що є загальним для всіх. Саме тому нами застосовувалися наративно-біографічні дослідження, наративне інтерв'ювання, етнографічні спостереження.

Підкреслимо, що в сучасних педагогічних дослідженнях, а також у навчальних практиках, досить часто застосовуються біографічні методи, що трактуються як аналіз життя особистості у визначеному дослідником інтервалі: індивідуальному, соціальному, професійному та ін. На думку американського вченого Н. Дензіна – родоначальника застосування біографічних методів у гуманітарних науках, біографія «є досвідом, дефініцією даної особи, даної групи або даної організації, якщо та особа, група або організація інтерпретує

окреслений досвід» [8, 220–221]. При такому підході людське життя стає предметом вивчення особистості, яка намагається зрозуміти й уявити життєдіяльність досліджуваної особи в динаміці її розвитку.

Джерелами біографічних досліджень є особисті документи (нотатки, листи, щоденники, художні твори, фото), результати інтерв'ювання, анкетування, свідчення інших людей, а також автобіографії. Біографічні методи дають можливість визначати об'єктивні (сфери діяльності, контакти з іншими людьми, досягнення, звершення) й суб'єктивні (особистісний досвід, переживання, почуття, мрії, фантазії, стосунки й оцінки різних ситуацій) фактори розвитку особистості. Результатом застосування біографічних методів може бути: життєва історія (life story); опис певної ситуації або періоду з життя особистості (case history); вивчення життєвої ситуації або періоду (case study) з метою ілюстрації певних концептуальних положень.

Розрізняють комплексне біографічне дослідження, яке відображає події, що стосуються цілого життя, і тематичне біографічне дослідження, що відображає певну сферу життєдіяльності досліджуваної особи (професійна, навчальна, особистісна, творча), а також життєву фазу (дитинство, молодість, зрілість, старість, кризовий, стабільний період тощо). Таким чином, застосування в дослідницькому процесі біографічних і автобіографічних розповідей дає можливість переосмислити чужий і власний життєвий досвід, впливати на майбутню професійну діяльність.

Наративне інтерв'ювання, обране як метод дослідження неформальної мистецької освіти майбутніх учителів передбачає бесіду дослідника з кожним респондентом окремо, під час якої досліджуваний розповідає історію свого життя чи його фрагменту з позиції досліджуваної теми. Для отримання необхідної інформації використовуються різні види інтерв'ювання. Останні класифікуються за:

- способами управління: кероване (бесіда, яка відбувалася шляхом отримання відповідей на поставлені дослідником запитання), малокероване (бесіда, у якій домінували оповіді досліджуваного на

зініційовану дослідником тему), частково кероване (бесіда, у ході якої дослідник переривав наратив досліджуваного, задаючи уточнювальні запитання);

- за формою: стандартне (відбувається суворо за розробленим текстом), творче (дозволяє певну свободу запитань і відповідей на них), глибоке (межує з особистісно-довірливою бесідою) [7].

Процес реалізації індивідуального наративного інтерв'ювання в дослідженні впливу неформальної мистецької освіти на особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя ґрунтувався на таких засадах:

- вибір особи досліджуваного здійснюватиметься на підставі критерію наявності в нього досвіду мистецько-освітньої діяльності в цьому художньо-творчому колективі;
- респондентові надається інструкція щодо проведення інтерв'ювання, у якій інформується про засади процесу;
- формулюються питання, які ініціюють і стимулюють наратив;
- відбувається активне слухання досліджуваного, стимулюється його розповідь за допомогою міміки, пантоміміки;
- формулюються запитання, які підтверджують правильне розуміння дослідником респондента.

Підкреслимо, що в процесі наративного інтерв'ювання важливими є не тільки розповіді про досягнення досліджуваного, але й опис вражень, почуттів, емоцій, які ілюструють контекст оповіді.

Важливим для нашого дослідження також є етнографічне спостереження, що реалізується в ході безпосереднього перебування дослідника в досліджуваному середовищі. Спостерігач фіксує, відзначає характер взаємодії, стосунків, висловлювань членів і керівника колективу, записуючи побачене за допомогою нотатків, або відео- чи аудіо засобів з подальшим їх аналізом та інтерпретацією.

Таким чином, комплексне дослідження педагогічних реалій, і зокрема, дослідження впливу неформальної мистецької освіти на

особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів має ґрунтуватися на таких засадах:

- по-перше, якщо ми хочемо глибоко пізнати досліджувану реальність, то обов'язковим є інтеграція різних підходів до її вивчення (відмова від методологічного монізму);
- по-друге, описати педагогічне явище означає представити якомога більше різних фактів і ситуацій, які пов'язані з особистістю в даному контексті (саме тому під час здійснення особистісно-орієнтованих педагогічних досліджень необхідна багатовимірність (кількісна та якісна) освітнього процесу);
- по-третє, засилля кількісних методів у педагогіці служить власне не для досліджень в ім'я розвитку освіти, а для досліджень над освітою. Тому необхідно змінювати ситуацію. З цією метою важливо відійти від традиційних підходів і застосовувати в педагогічних дослідженнях стратегії наукового пошуку, що викоритовуються в інших галузях знань про людину (філософії, соціології, антропології, культурології, психології, медицині тощо);
- по-четверте, у педагогічному контексті людина є предметом досліджень не тільки в аспекті стану фактичного, але й стану можливого. Тобто, педагогіка займається не лише тим, що актуальне на даний момент, а й тим, що може бути. Для того, щоб сучасні педагогічні теорії відповідали потребам педагогічної реальності, вони повинні давати відповідь на питання про актуальний стан розвитку людини та проектувати її майбутнє й інтегральний розвиток.

Саме на реалізації засад комплексного підходу до вивчення педагогічних реалій було здійснено дослідження впливу неформальної мистецької освіти на професійно-особистісний розвиток студентів – учасників українського народного хору «Калина» Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка [5].

У процесі дослідження визначалася відповідність рівнів розвитку певної групи компетеностей усталеним стандартизованим підходам, що відображені в професіограмах, навчальних і робочих програмах. Специфіка інтерпретації отриманих даних у ході діагностики траєкторій розвитку особистості (а саме мистецького, соціального розвитку й розвитку педагогічної майстерності) полягала в тому, що ми вважали за позитивний результат принаймні мінімальний приріст сформованих властивостей в умовах неформальної мистецької освіти, що давало загальне якісне покращення стану особистісно-професійного розвитку студента – учасника художньо-творчого колективу «Калина».

Водночас, вибір стратегії незалежної діагностики окремих траєкторій розвитку здійснювався тому, що важливим було встановлення позитивного розвивального впливу неформальної мистецької освіти на особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів, що є головним завданням формальної професійної підготовки вчителя.

Також, не менш цінною була реалізація, з одного боку, – диференційованих підходів до оцінювання мистецького, соціального розвитку й розвитку педагогічної майстерності, а з іншого – їх інтеграції. Зауважимо, що інтеграція підходів ніяким чином не передбачала представлення сумарного результату в якості суми отриманих числових показників. Інтегративний розвиток особистості, яка отримує неформальну мистецьку освіту в хорі «Калина», трактувався нами не як проста сума набутих компетентностей, а як певний рівень духовного розвитку, що діагностувався шляхом застосування якісних проективних методик – лонгitudного наративного дослідження життєвого шляху учасників художньо-творчих колективів.

Важливим завданням нашого дослідження є висвітлення впливу неформальної мистецької освіти студентів, здобутої в художньо-творчому колективі «Калина», на їхні життєві долі. Тому, передусім, нас цікавило питання: п'ятирічний мистецько-освітній досвід був лише

епізодом у житті майбутнього вчителя чи став визначальним чинником професійного й особистісного зростання. Безумовно, серед колишніх і сьогоднішніх калинян є особистості, високий рівень мистецької діяльності яких є загальноновизнаним у відповідних почесних званнях (заслужені працівники культури, заслужені артисти України). Ці факти можуть слугувати яскравим прикладом того, що неформальна мистецька освіта за результативністю не поступається формальній. Та все ж, на нашу думку, більш вагомим результатом діяльності хору «Калина» є понад тисяча випускників, які, увібравши в себе потенціал українського народного мистецтва, понесли його до власних вихованців, розвиваючи й удосконалюючи впродовж життя якості педагога-майстра.

У контексті визначення індивідуальних проявів впливу неформальної мистецької освіти на особистість як цілісність не тільки в період навчання в університеті, а й упродовж подальшого життєвого шляху, були декодовані наративні тексти на основі виокремлених ключів. Під час дослідження фрагменти й цілісні наративи було проаналізовано з позицій виокремлених критеріїв, а саме:

- сприйняття мистецької діяльності як невід'ємного компонента особистісного життя;
- свідомий добровільний прихід в український народний хор «Калина» Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;
- активна участь у діяльності колективу впродовж навчання;
- використання мистецтва в ході професійної діяльності;
- створення художньо-творчих колективів;
- написання власних мистецьких творів;
- підтримка зв'язків із хором «Калина» та його учасниками;
- залучення учнів і власних дітей до мистецької діяльності;
- вироблення стереотипу відведення вільного часу мистецькій діяльності.

Водночас не менш важливим є використання методів наративу для стимулювання педагогічної рефлексії студентів, що реалізується шляхом створення ними власних оповідей про педагогічну

майстерність видатних діячів науки й культури, досвідчених педагогів, які зустрілися на їх життєвому шляху, а також автобіографічних розповідей. Наголосимо, що педагогічна доцільність автобіографічних історій полягає у формуванні сприймання динамічності власного «я» і відповідного ставлення до розвитку індивідуальності інших людей.

Висновки. Проведення особистісно-орієнтованих досліджень педагогічних явищ актуалізує проблему збереження й розвитку особистісної неповторності людини, її самоствердження й саморозвитку, що набуває особливого значення в інформаційному суспільстві. Інформаційно-технологічна цивілізація як спільнота знань, віртуальних світів і неймовірних комунікацій вимагає від людини, передусім, конкурентоздатності, мобільності, готовності будь-коли зійти з дистанції освіти й увійти до ринку «товарів і послуг». Мірилом якості освіти стає не багатогранність культур, а «єдиний освітній простір», тобто простір єдиних освітніх стандартів.

У таких умовах забезпечити збереження й розвиток цілісності людини може тільки освіта, яка зорієнтована не на державно-ідеологічну тотальність чи перемогу в ринковій конкуренції, а на культуру й духовність молодого покоління як життєствердний принцип і джерело всіх його функціональних проявів. На слушну думку І. Зязюна, до провідних принципів підготовки суспільно активної успішної особистості, зокрема належить розвиток творчого ставлення до професійної реальності через створення індивідуально-креативних форм і методів діяльності [1, 410]. Звідси випливає необхідність акцентування ролі й значення особистісно-орієнтованих досліджень, що сприяють розкриттю фундаментального пізнавального потенціалу особистості, її творчому самоствердженню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Гуманізація освіти / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К., 2008. – С. 156–158.
2. Гончаренко С. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / Гончаренко Семен Устимович. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008.
3. Зязюн І. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Видавничий відділ ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008.
4. Лещенко М. Біографічні методи в дискурсі освітніх практик наративу / Марія Лещенко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – № 2. – Київ, 2011. – С. 62–65.
5. Сулаєва Н. Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти : монографія / Наталія Сулаєва. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013.
6. Nowak M. Teorie i koncepcje wychowania / M. Nowak. – Warszawa : PWN, 2008.
7. Rubacha K. Metodologia badań społecznych / K. Rubacha. – Warszawa : PWN, 2010.
8. Szmidt K. Pedagogika twórczości / K. Szmidt. – Gdańsk : Pedagogika GWP, 2007.
9. Szymanska M. Edukacja do zmian – życie i praca zawodowa we współczesnym świecie / M. Szymanska // Edukacja dla potrzeb rynku pracy – realia, możliwości, perspektywy (nauk. red. M. Szymanska). – Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie. – Piotrków Trybunalski, 2011. – S. 73–88.

РЕЗЮМЕ

М. П. Лещенко, Н. В. Сулаева. Личностно-ориентированные исследования педагогической реальности: методология, опыт, перспективы.

В статье освещены общие положения реализации научно-педагогического исследования, которое включает анализ базовых категорий, определение логики, последовательности и качественной наполняемости поисковых действий. Представлены характеристики научного анализа; педагогического исследования как одного из видов научного; номотетического и идеографического подходов к исследованию связей между фактами, явлениями образовательной действительности; количественных и качественных стратегий исследования; направлений качественных исследований: этнографического, ситуационного и исторического. На примере исследования влияния неформального художественного образования на личностно-профессиональное развитие участников украинского народного хора «Калина» Полтавского национального педагогического университета имени В. Г. Короленко схарактеризировано особенности использования комплексного подхода к изучению педагогического явления.

Ключевые слова: педагогическое исследование, номотетический и идеографический подходы, количественные и качественные стратегии исследования, нарратив, лонгитюдное исследование, неформальное художественное образование.

SUMMARY

M. Leshchenko, N. Sulayeva. The student-centered pedagogical reality research: methodology, experience and perspective.

The article deals with the general provisions implementing scientific and educational research, including the analysis of the basic categories, the definition of logic, consistency and quality of filling the search action. The author presents the features of scientific analysis; the educational research as one of the types of research; nomothetic and ideographic

approaches to the study of relationships between the facts, phenomena of educational reality; the quantitative and qualitative research strategies; the areas of qualitative research: ethnographic, historical and situational.

In the article it is stated that quantitative research methods make it possible to describe the flow of the learning process (the pedagogical terms, the forms, the methods) and qualitative empirical methods make it possible to identify changes in the personal development of the participants in the learning process. Therefore, the most objective description of pedagogical phenomena is an appropriate combination of both the first and second methods.

For example, the research on the impact of non-formal arts education on personal-professional development of members of Ukrainian folk choir «Kalina» Poltava National Pedagogical University V. G. Korolenko features are characterized by using an integrated approach to the study of educational phenomena.

An important objective of the article is to highlight the impact of non-formal art education the students received in the artistic and creative group of «Kalina» in their life destiny. So, first of all we are interested in the question: five year artistic and educational experience was only an episode in the life of the teacher or became a determining factor in the professional and personal growth. Certainly, among the past and present «kalynyan» are the personalities, a high level of their artistic activity is generally recognized as an appropriate honorary title (Honored Worker of Culture, Honored Artists of Ukraine). These facts can serve as a bright example of that non-formal art education for effectiveness is not inferior to formal. Nevertheless, in our opinion, a more important result of the chorus «Kalina» is more than a thousand graduates who absorbed the potential of Ukrainian folk art took it to their pupils, developing and improving the quality of life within a master teacher.

In the context of determining individual manifestations of the impact of non-formal art education on the individual not only in the period of

study at the university, but also after graduating the narrative texts were decoded on the base of special keys.

During the study, the fragments and entire narratives were analyzed from the standpoint of the examined criteria: the perception of artistic activity as an integral component of a personal life; conscious voluntary coming in Ukrainian Folk Choir «Kalina» of Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko; an active participation in the activities of the choir during teacher training; using of art in the professional activity; creation of new artistic and creative groups; writing their own art works; liaising with the chorus «Kalina» and its participants; involvement of the students and their children to the creative activity; developing the stereotype allocation of free time artistic activities.

The article highlights the feasibility of providing the future teachers of non-formal arts education as such carried out any formal training in the higher pedagogical educational institutions, implemented largely in artistic and creative groups and not accompanied by a degree-granting official sample.

Key words: *the pedagogical research, nomothetic and ideographic approaches, the quantitative and qualitative research strategies, narrative, longitudinal studies, non-formal arts education.*

РОЗДІЛ II. ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 347.791.3:792.8

Ю. В. Єфіменко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СИСТЕМА ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В РОСІЇ

У статті окреслюються еволюція структури та змісту хореографічно-педагогічної освіти Росії, період з моменту зародження вищої педагогічної хореографічної освіти в Росії (з 1970-х років) до сьогодні; висвітлюються філософські основи хореографічного мистецтва та психологічні основи хореографічно-педагогічної освіти; аналізується розвиток хореографічно-педагогічної думки в Росії.

Ключові слова: хореографічно-педагогічна освіта, антропологічна педагогіка.

Постановка проблеми. Педагогіка хореографічної освіти є однією з найбільш специфічних у загальній педагогіці, історії педагогіки та освіти. Специфіка хореографічної освіти в тому, що вона найбільш повно несе в собі автентичність зв'язку мистецтва й навчання, мистецтва й виховання: відрізняючись у край жорсткими, тривалими та трудомісткими методами формування особистості хореографа, що вимагає також і постійного вдосконалення художньо-виражальних засобів впливу на аудиторію. На відміну від більшості інших видів освіти, хореографічна освіта в Росії ставить і винятково високі вимоги до фізичних можливостей студентів. Формування хореографічно-педагогічної освіти являє собою особливий інтерес для теорії та історії

педагогіки, де під впливом об'єктивних чинників, умов і технологій передачі майстерності, розвитку цілісного виду мистецтва в контексті передачі досвіду досягнуті успіхи світового рівня.

Аналіз актуальних досліджень. Велику увагу хореографічно-педагогічній освіті, зокрема, перспективам її розвитку приділено в працях А. Я. Ваганової, С. С. Холфіной, М. Ф. Іваницького, Н. П. Базаровою, В. П. Мей, Н. І. Тарасова, В. С. Костровицької, А. А. Писарева, Р. В. Захарова, С. Н. Головкіної, А. М. Мессерера, Т. І. Васильєвої, П. А. Пестова, М. М. Серебренникова, Н. А. Вихровий, Є. П. Валукіна, Г. Н. Прибилова, А. В. Никифорової, Б. Я. Брегвадзе, Л. М. Ларіної, О. В. Жаднюгою, Н. В. Соковіковий, Т. Б. Нарской, А. П. Кирилова, Л. І. Ярмолівч.

У нашому дослідженні ми також спиралися на праці в галузі теорії та історії хореографічної освіти в Росії, що дають культурологічну оцінку педагогічної реальності. Вони є важливим джерелом вивчення процесу становлення й розвитку хореографічної освіти в Росії. До числа таких робіт слід віднести праці Д. С. Лихачова, А. І. Арнольдова, А. А. Аронова, Ю. М. Лотмана та ін.

Мета статті – характеристика системи хореографічно-педагогічної освіти в Росії, яка конкретизована в таких завданнях:

- окреслити філософські основи хореографічного мистецтва та психологічні основи хореографічно-педагогічної освіти;
- розглянути розвиток хореографічної думки в Росії в руслі антропологічної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Філософські основи хореографії, як досконале володіння власним тілом, слід відшукувати у філософському осмисленні людини як атрибута тілесного універсуму.

У сучасній ситуації методологічного плюралізму, коли «більше користі дає збільшення кількості методологій і теорій», толерантних одна до одної, виникає проблема вибору «тілесних» асоціацій, уявлень, інтерпретацій і рефлексій. Ця проблема поширюється на пошуки шляхів створення цілісних концепцій людини (і концепцій

цілісної людини), на розгляд тілесності людини як передумови людської історії, визначення місця людини в тілесному універсумі, осмислення тілесності в постмодернізмі, фемінізмі й інших інтелектуальних напрямках у некласичному філософському просторі.

Поняття тілесності є багатозначним. Воно входить до системи цінностей, піддається соціальному нормуванню, санкціонуванню, осуду та схваленню суспільною свідомістю, входить як один із значущих елементів у соціальні ідеали та ін. Тому поняття тілесності фактично перетворилося на філософську, тобто загальноуніверсальну категорію. З-поміж множини значень цієї категорії основним є філософсько-антропологічне, що позначає провідний атрибут людини, введений до системи таких категорій, як «фізіологічне», «психічне», «духовне», «природне», «соціальне», «культурне» та ін.

Поняття тілесності означає наділеність тілом, володіння тілом і різні способи «користування» ним, модуси його функціонування; зв'язок із тілом, зафіксованість у тілі, неминучу «приземленість» через тягар тіла; самовираження, самоствердження, самоздійснення, самоідентифікацію, визначення місця в соціальній ієрархії за допомогою тіла, за його посередництва. Тіло є передумовою розвитку людини й людства, тобто історії, культури, діяльності, комунікації, мислення, усіх видів творчості [3, 9–17].

Серед сучасних ідей і концепцій, які серйозно вплинули на розвиток хореографічно-педагогічної думки в Росії, виокремлюють антропологічну педагогіку. Актуалізація антропологічної парадигми в педагогіці не випадкова. Одні автори її пов'язують з новими соціально-економічними умовами, інші з новими суспільними відносинами в суспільстві, треті – з гуманізацією і гуманітаризацією науки.

Наша позиція дещо інша: педагогічна антропологія є не більше, ніж складовою частиною єдиного світового загальнокультурного історичного процесу й загального русла науки. Методологічна позиція антропологічного підходу до художньої освіти передбачає філософсько-антропологічне осмислення та обґрунтування професійної художньо-

педагогічної освіти, звернення до педагогіки, етнографії, соціології, культурології, мистецтвознавства, акмеології, загальної психології, психології мистецтва, фізіології, анатомії та інших наук. Широке охоплення галузей людинознавства зумовлений сутністю художньої творчості (як основи художньої освіти) і людини в ньому, специфікою художнього виховання й навчання засобами мистецтв (музичного, хореографічного, образотворчого). Дослідження художньої творчості показує, що воно має яскраво виражену антропну феноменологію.

З філософської точки зору художня творчість розглядається як онтологічний принцип існування світу, з одного боку, і як спосіб буття людини у світі, – з іншого. Художньо-естетична проблематика творчості спеціалізує філософську тему в межах художнього осягнення й освоєння світу, естетичного переживання та творчого споглядання власного буття.

Хореографічна думка розвивалася в Росії в руслі антропологічної педагогіки, ідеї трактування мистецтва як посередника сходження людини від індивідного до духовного.

Розгляд та змістове наповнення в контексті проблеми дослідження антропологічної моделі розвитку людини звертає увагу на основні фрагменти, розроблені в працях Б. Г. Ананьєва, А. В. Брушлинського, Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна та в узагальненому вигляді представлені В. І. Слабодчиковим [1, 95].

С. Л. Рубінштейн наполягав, що в цій своїй якості людина повинна бути введена всередину, до складу суцього, до складу буття світу, який вона і перетворює як свідомо істота та суб'єкт дії.

«Людина як суб'єкт, – пише А. В. Брушлинський, – це вища системна цілісність усіх його найскладніших і суперечливих якостей, передусім, психічних процесів, станів і властивостей, її свідомості та несвідомого» [2, 10].

Б. Ф. Ломов вводить поняття «суб'єктивні відносини особистості». У даному випадку термін «становлення» має на увазі не стільки об'єктивний зв'язок особистості з її оточенням, а, насамперед, її суб'єктивну позицію в цьому оточенні.

Будучи інтегральною властивістю особистості, зазначає Б. Ф. Ломов, суб'єктивні відносини накладають певний відбиток на всі психічні процеси (більш широко: на всі психічні явища). Особливо виразно це виражається в їх емоційному тоні, а також у тих ланках процесів, які пов'язані з вибором і прийняттям рішення.

У ході розвитку суб'єктивних відносин формуються специфічні «освіти»: система переваг, думок, смаків, інтересів. Складається також певна система образів, у яких із позицій даної особистості, тобто суб'єктивно й упереджено, репрезентуються різні сторони та компоненти дійсності, у якій вона живе (образ інших особистостей, спільностей, суспільства в цілому тощо) [5, 331].

Це є активний пошук ознак художньої творчості й активне їх поглинання всіма рівнями природи людини. Як парадоксально, але для росту власної особистості необхідна «зустріч душ» – в основному невербальне налаштування.

«Суб'єкт художності», таким чином, – це не тільки її автор, але і її споглядач, його соціальне оточення. Суб'єктність – приріст, доповнює індивіда до активно діючої людини, включеного художністю в систему суспільних зв'язків. Художність у цьому випадку стає генератором «суб'єкт-суб'єктних» відносин. Виникає «сміслова форма репрезентації однієї людини іншій», переживання присутності автора художнього твору «всередині себе». Сприймається світ, пропущений через іншу особистість. У цьому випадку внутрішні уявлення та поняття стають не «голою репродукцією» тезауруса художнього твору, а семантичною співтворчістю з художником. Художнє переживання може завершитись ефектом катарсису, глибинної особистісної перебудовою, подоланням вихідної езопової смислової перспективи [4, 110].

За словами П. С. Гуревича, своєрідний антропологічний поворот у суспільній свідомості узгоджується з переміщенням «центру інтересу» багатьох наук на проблему людини. Педагогічна антропологія як наука інтегративна відкриває перспективи розробки наукових основ одного з найбільш незвіданих, але наймолодшого за своїм призначенням виду

мистецтва – хореографії, з одного боку. З іншого боку, хореографія привносить у педагогічну антропологію засіб розвитку всебічного та полімодального, тобто реалізує інтелектуальну та емоційну, фізичну й духовну, асоціативно – образну й художню, моральну й патріотичну форми становлення особистості. Займаючи особливе місце в соціальному житті суспільства, як на ранніх етапах розвитку людства, так і в даний час, хореографія є одним зі своєрідних інститутів соціалізації людей, передусім, молодого покоління – дітей, підлітків і молоді, а також виконує й низку інших функцій, притаманних культурі в цілому. Як вид мистецтва хореографія відображає духовний стан суспільства зі ступенем достовірності, що дозволяє розглядати її як «сканер» суспільної свідомості, ментальності, настрою, потреб людини. У ній синтетично відображаються й інші форми суспільної свідомості – наука, міф, релігія, політика, право.

Мистецтво хореографії засноване на музично-організованих, метафоричних, образно-виразних рухах людського тіла. Хореографія зародилося в глибоку давнину. Уже в первісну епоху виник танець як обрядове дійство, безпосереднє вираження радості людей з приводу успішного полювання, перемоги над ворогом, завершення робіт тощо. Поступово втрачаючи зв'язок із конкретикою повсякденного життя, танець формується як мистецтво (уміння), що втілює в собі красу тіла, багатство рухових можливостей людини та, що найголовніше, глибину її емоційних станів.

Антропологічний характер феномена танцю проявляється в його обіймах усіх рівнів людської істоти. Специфічність хореографії полягає в єдності художньо-творчих, психо-фізичних, комунікативних і кінетичних проявів людини, що визначає важкість його дослідження. Будучи одним зі спеціалізованих сфер культури, хореографія функціонально відображає завдання інтелектуально-чуттєвого відображення буття людини (втілення задуму музичного твору), з одного боку. З іншого боку, мистецтво хореографії засноване на музично-організованих, умовних, образно-виразних рухах людського тіла, тобто втілення задуму відбувається в русі тіла як своєрідного інструменту.

Для педагогічної антропології важливе розуміння духовного як моральної самосвідомості особистості. Неодмінною його умовою є емоційне переживання. Естетичне переживання, опосередковане мистецтвом хореографії, «прояснює» моральне почуття. Виразність (експресивного, від лат. expression – вираження; емоційність) тілесно-рухової активності на його музичній основі мотивована можливістю чуттєвого (емоційного) осягнення художньої реальності. Недарма саме в естетичному вихованні та освіті міститься унікальний досвід виховання моральної самосвідомості особистості.

Естетична природа хореографічних творів зумовлює виконання танцю як індивідуальний творчий процес. Ця духовна діяльність продовжується й після виконання танцю. Образи продовжують діяти, впливають на раніше сформований досвід.

Хореографія – сфера мистецтва процесуального творення образів і чуттєвого осягнення, естетичних просторово-часових характеристик тілесно-рухової активності. У підготовці до оволодіння мистецтвом хореографії існують дві основні складові – техніка виконавської майстерності й художня виразність. Якщо перша визначає раціональне начало в танці, то друга – емоційно-чуттєве. Оволодіння технікою пов'язано з формуванням певної виконавської навички. Сформованість навички констатується, коли пам'ять дії переходить на м'язи. Перехід до несвідомого руху розвантажує свідомість для вирішення завдань образного втілення музики в танці. При цьому тільки у вільному, природо-образному тілесному русі розкриваються можливості персоналізації особистості в хореографічній творчості.

Сучасні дослідження показують, що з розвитком танцювального мистецтва відзначається тенденція в педагогічній діяльності до спортивного азарту, захопленість віртуозною технікою, що нерідко досягається на шкоду кантиленних і натхненності пластики; художність підміняється механістичністю, знеособленістю, що, у свою чергу, знижує рівень естетичного в танцювальному дійстві як мистецтві. Педагогічний вектор, спрямований на вдосконалення

танцювальної техніки актуалізує значною мірою фізичну компоненту дитини. Будучи включеним у творчий процес, дитина перетворюється на якийсь механізм, ритмічно виконує руховий комплекс. При цьому очевидним є той факт, що педагогічна мета підміняється засобом.

Висновки.

1. Окресливши філософські основи хореографічного мистецтва та психологічні основи хореографічно-педагогічної освіти Росії, виявлено, що основи хореографії, як досконале володіння своїм тілом, слід відшукувати у філософському осмисленні людини як атрибута тілесного універсуму. Тіло є передумовою розвитку людини й людства, тобто історії, культури, діяльності, комунікації, мислення, усіх видів творчості.

2. Педагогічна антропологія є універсальним інструментом саморозвитку культури й мистецтва. У ній безпосередньо ставляться та вирішуються найважливіші проблеми розвитку людської особистості, сутність яких зводиться до таких питань: яка особлива реальність розвивається в людині як особистості під впливом мистецтва; які джерела цієї реальності; які механізми становлення й розвитку цієї реальності в межах індивідуального життя; які функції мистецтва в процесі педагогічного формування цієї реальності; що слід вважати основним художнім засобом розвитку особистості?

Зазначимо, що в статті розглянуто окремі аспекти розвитку хореографічно-педагогічної думки в Росії. Результати комплексного дослідження будуть висвітлені в наших наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
2. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – № 3. – С. 10.

3. Косяк В. А. Людина та її тілесність у різних формах культури : навчальний посібник / В. А. Косяк. – Суми : Університетська книга, 2010. – 318 с.

4. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 224 с.

5. Слабодчиков В. И. Психология развития человека / В. Слабодчиков, Е. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

Ю. В. Ефименко. Система хореографического-педагогического образования в России.

В статье описывается эволюция структуры и содержания хореографического-педагогического образования России, период с момента зарождения высшего педагогического хореографического образования в России (с 1970-х годов) до наших дней; освещаются философские основы хореографического искусства где основы хореографии, как искусство владения своим телом, рассматриваются в философском осмыслении человека как атрибута телесного универсума. Проанализировано развитие хореографическо-педагогической мысли в России и определено, что хореографическая мысль развивалась в России в русле антропологической педагогики, идеи трактовка искусства, как посредника восхождения человека от индивидного к духовному.

Ключевые слова: хореографическо-педагогическое образование, антропологическая педагогика.

SUMMARY

Yu. Efimenko. The system of choreographic-pedagogical education in Russia.

The article describes the evolution of the structure and content of choreographic-pedagogical education in Russia, the period from the inception of the higher pedagogical choreographic education in Russia

(since 1970-ies) to the present day. The philosophical foundations of choreographic art where the basics of choreography, as the art of possession of the body, are considered in the philosophical comprehension of man as an attribute of the physical universe. We have analyzed the development of choreographic and pedagogical thought in Russia and determined that the choreographic thought developed in Russia in the mainstream anthropological pedagogy, the ideas of interpretation of art, as a mediator of a man's ascent from the individual to the spiritual.

Key words: *choreographic education, anthropological pedagogy.*

УДК 37.031.2:37.036]78.071.1

Mirosław Kisiel

Uniwersytet Śląski w Katowicach

(Polska)

Мірослав Кісель

Сілезький (Шльонський) університет в Катовицях

(Польща)

**TWÓRCZOŚĆ MUZYCZNA WITOLDA LUTOSŁAWSKIEGO
INSPIRACJĄ W EDUKACJI KULTURALNEJ DZIECKA**

(w 200. rocznicę urodzin kompozytora)

**МУЗИЧНА ТВОРЧІСТЬ ВІТОЛЬДА ЛЮТОСЛАВСЬКОГО ЯК
ФАКТОР НАТХНЕННЯ В КУЛЬТУРНІЙ ОСВІТІ ДИТИНИ**

(до 200-річчя з дня народження композитора)

У статті визначається сутність сучасного мистецтва, становлення якого відбувається в середині ХХ століття. Композиторська творчість цього періоду відрізняється складністю музичної мови, що прийнято вважати занадто важким для сприйняття дітьми. У статті зроблено спробу зруйнувати ці стереотипи на прикладі використання в музичному вихованні маленьких дітей творів Вітольда Лютославського, одного з найвидатніших польських композиторів, яскравого представника сучасного музичного мистецтва.

*У наступних розділах статті висвітлюються деякі аспекти життя, творчості й педагогічної спадщини композитора. Представлений матеріал включає його біографічні дані, інформацію про музичну творчість і педагогічну діяльність. Увагу сконцентровано на аналізі творів Лютославського, призначених для дітей. Підкреслюється велике значення імпровізації в становленні маленьких музикантів. Остання частина статті присвячена опису одного з інноваційних підходів до музичної освіти *Ad libitum*, який є альтернативною пропозицією в дитячій музичній педагогіці.*

Ключові слова: *Ст. Лютославський, сучасна музика, культурна освіта, дитина.*

Witold Lutosławski był jednym z najwybitniejszych kompozytorów polskich i czołowych twórców muzyki europejskiej. Nazywany często klasykiem XX wieku wykształcił własny, indywidualny i oryginalny język muzyczny. W jego twórczości przeważają dzieła orkiestrowe należące do największych osiągnięć artystycznych tego gatunku. 25 stycznia 2013 roku minęła dwusetna rocznica urodzin Witolda Lutosławskiego.

Nawiązując do obchodów rocznicowych tego wielkiego polskiego kompozytora warto zastanowić się nad miejscem współczesnej muzyki artystycznej w edukacji kulturowej polskiego społeczeństwa oraz jej roli w inspirowaniu młodych ludzi do tworzenia własnych utworów z wykorzystaniem oryginalnego języka muzycznego oraz rozwijaniu muzycznej kreatywności.

Muzyka współczesna w ogólnym zarysie. Sztuka ulega nieustannym przemianom i charakteryzuje się dwoistością dynamiki procesów, powstawaniem nowych dziedzin i zjawisk oraz modyfikacją dziedzin podstawowych w jedność z techniką. Intermedia nie mieszczące się w konwencjonalnych kategoriach artystycznych dały początek nowym syntetycznym jakościom artystycznym.

Określenie «sztuka współczesna» obejmuje aktualny okres w dziejach sztuki, którego początek umownie wyznaczono na połowę XX wieku. Nie podlega on jeszcze ustalonym, czasowym podziałom. Na skomplikowany obraz tej sztuki składają się: ruchy artystyczne, tendencje i manifesty. Do najwcześniej wprowadzonych nowatorskich rozwiązań artystycznych tego okresu należą: abstrakcje, collage, fotomontaż, manifest, obiekt, a także instalacje, happening, fluxus, videoinstalacje i performance. Ogólnie można powiedzieć, że współcześnie nie istnieją żadne zauważalne dla współczesnego odbiorcy ograniczenia estetyczne czy techniczne w wypowiedziach artystycznych nowoczesnych twórców. [6]

Mieczysław Wallis określił współczesną sztukę syntetyczną jako:

- zacieranie się granic między poszczególnymi sztukami i rodzajami artystycznymi oraz łączenie ze sobą różnych sztuk, a także ich «programową nieczystość»;
- polaryzację postaw wobec rzeczywistości, czyli równoczesność tendencji realistycznych i «antyrealistycznych»;
- rozdzielenie postaw wobec budowy dzieła sztuki, czyli równoczesność tendencji do pełnej swobody kompozycyjnej i do rygoryzmu;
- rosnące odwoływanie się do czynnego udziału odbiorcy;
- aleatoryzm, czyli pozostawienie pewnych elementów w procesie twórczym przypadkowi, antyestetyzm, czyli odwrót od uznanych kanonów piękna [4].

Muzykę XX wieku cechuje wielość stylów i konwencji artystycznych tj.: dodekafonia, technika serialna, punktualizm, aleatoryzm i collage. Każdy z nich ma odmienną technikę komponowania. Odmienna ich treść stanowi podłoże integracji, już nie płynna linia melodyczna, lecz własności kolorystyki dźwiękowej pełnią najważniejszą funkcję i jakże często w swoich założeniach korespondują ze sztukami plastycznymi. Muzyka współczesna określana jest przez muzykologów jako modernistyczna lub awangardowa [1]. Powstała ona w wyniku narastającej potrzeby poszukiwania nowych środków wyrazu. Z czasem stawała się coraz bardziej indywidualną, a większość publiczności osłuchanej z muzyką XVIII i XIX wieku nie potrafiła jej zaakceptować. Zasadniczym argumentem podnoszonym przeciwko nowym utworom była (i nadal bywa) ich dysonansowość [10]. Dlatego istnieje potrzeba przybliżania muzyki współczesnej młodemu odbiorcy, wsparta rzetelną informacją na temat wykorzystywanego języka oraz stwarzanie możliwości doświadczania w organizowanym akcie tworzenia.

Witold Lutosławski - szkic biograficzny. Witold Lutosławski urodził się 25 stycznia 1913 roku w Warszawie w rodzinie ziemiańskiej, która miała swoją posiadłość w Drozdowie koło Łomży. Jego rodzice Maria i Józef Lutosławscy z troską dbali o rozwój i edukację swoich dzieci.

Na rozbudzenie zainteresowań muzycznych młodego Witka duży wpływ miała tradycja rodzinnego muzykowania, kultywowana przez jego rodzicielkę. Już w wieku 6 lat rozpoczął on naukę gry na fortepianie, a swoje pierwsze utwory napisał mając niespełna 9 lat. Przez kilka lat pobierał również lekcje gry na skrzypcach. Po zdaniu matury, w latach 1931-33, studiował matematykę na Uniwersytecie Warszawskim, ale ostatecznie wybrał studia w warszawskim Konserwatorium Muzycznym. Uczył się gry na fortepianie pod kierunkiem Jerzego Lefeldta oraz kompozycji u Witolda Maliszewskiego [11].

Na początku II wojny światowej W. Lutosławski był dowódcą plutonu radiotelegraficznego, następnie po ucieczce z niewoli wrócił do Warszawy. Zarabiał na życie grając w warszawskich kawiarniach między innymi z Józefem Panufnikiem. Wspólnie opracowali ok. 200 transkrypcji utworów słynnych kompozytorów m.in.: J. S. Bacha, W. A. Mozarta, F. Schuberta i M. Ravela. Uczestniczył także w tajnych koncertach oraz zbieraniu funduszy na pomoc dla ukrywających się artystów, w tym Władysława Szpilmana.

Po zakończeniu wojny Witold Lutosławski zamieszkał na stałe w Warszawie. Będąc członkiem Związku Kompozytorów Polskich i Międzynarodowego Festiwalu Muzyki Współczesnej „Warszawska Jesień” brał aktywny udział w organizacji życia muzycznego. W tym czasie komponował muzykę teatralną i filmową, współpracował z Polskim Radiem. Swoje piosenki pisane w rytmie walca, fokstrota i tanga podpisywał pseudonimem «Derwid» («Cyrk jedzie», «Czarownica», «Zielony berecik», «Milczące serce» i «Daleka podróż»). Kompozytor pisał również utwory użytkowe. Były to między innymi pedagogiczne utwory fortepianowe tj.: «Melodie ludowe» i «Bukoliki». Pierwsze piosenki skomponowane dla dzieci napisane zostały do słów Juliana Tuwima [12].

W 1948 roku odbyła się premiera I Symfonii Lutosławskiego, która została potępiona przez ówczesne władze i zabroniona do publicznej prezentacji. Jednak zła passa odwróciła się, i już w 1955 roku, Lutosławski otrzymał pierwszą ważną nagrodę kompozytorską za koncert na orkiestrę, oparty na tematach zaczerpniętych z muzyki ludowej. Od 1963 roku kompozytor jako dyrygent koncertował już regularnie szczególnie wtedy,

gdy miały miejsce premiery jego kompozycji. Występował kilkanaście razy w roku starannie dobierając miejsca prezentacji, którymi były zazwyczaj muzyczne metropolie lub sale renomowanych festiwali. Podczas licznych podróży artystycznych dyrygował wieloma słynnymi orkiestrami takimi, jak: Berliner Philharmoniker, Wiener Symphoniker, BBC Symphony, Royal Concertgebouw Orchestra. Począwszy od lat 60-tych był wykładowcą na kursach kompozytorskich w wielu krajach świata, nigdy jednak nie prowadził etatowo działalności pedagogicznej. Wykładał między innymi w Sztokholmie, Kopenhadze, Arhus (Dania), Dartington (Anglia), Essen, Tanglewood (Massachusetts), Austin (Texas).

Twórczość W. Lutosławskiego spotkała się w świecie muzycznym z wielkim uznaniem, on sam zaczął być postrzegany jako autorytet, czego dowodem stały się liczne nagrody i odznaczenia oraz tytuły honorowe, jakie przyznawały mu stowarzyszenia kompozytorów, uczelnie i akademie. Jego dorobek artystyczny nacechowany był zasadą opartą na trzech kluczowych pojęciach: *sublimacji* – czyli uszlachetnienia elementów i formy, *dramatyzacji* – będącej reżyserem czasu muzyki budującym napięcie oraz *refleksyjności* – która utrwala ją w namyśle. Stąd cechą twórczości kompozytora stały się: ciągłość, dynamika i zmienność. W. Lutosławski posługiwał się nader nowoczesnymi, jak na owe czasy technikami kompozycji. Podążając w stronę tzw. nowej muzyki Lutosławski nawiązywał, w niektórych dziełach do systemu harmonicznego opartego na akordach 12-tonowych (dodekafonii). Źródłem sensacji w gronie melomanów wzbudziła technika *ad libitum*, nazwana aleatoryzmem kontrolowanym. Ona to na długie lata stała się tak typowa dla stylu naszego twórcy, że traktowano ją jak znak rozpoznawczy kompozytora. Innym był *aleatoryzm*, kierunek polegający na wprowadzeniu elementu przypadku zarówno w pracy kompozytorskiej, jak i wykonawczej. W latach 80-tych Lutosławski komponował utwory, w których zastosował nową technikę konstrukcji dzieła muzycznego tzw. formę łańcuchową. Polegała ona na wprowadzaniu kolejnych fraz w taki sposób, że nie następowały one po kolei, lecz nakładały się na siebie. [13]

W 1994 r. Prezydent RP Lech Wałęsa przyznał Witoldowi Lutosławskiemu najwyższe polskie odznaczenie – Order Orła Białego. W tym samym roku, 7 lutego, kompozytor zmarł w Warszawie. Został pochowany na Cmentarzu Powązkowskim.

7 grudnia 2012 roku Sejm RP przyjął uchwałę ustalającą rok 2013 *Rokiem Witolda Lutosławskiego*. W ten sposób Parlament Rzeczypospolitej Polskiej postanowił oddać hołd jednemu z najwybitniejszych twórców naszych czasów, który na trwałe wpisał się do dwudziestowiecznej muzyki polskiej i światowej. W uzasadnieniu wskazano, że «Jego dzieła są obecne na wszystkich ważnych estradach koncertowych i od ponad sześćdziesięciu lat odkrywają nowe przestrzenie piękna oraz odsłaniają nieznane wcześniej możliwości rozumienia i przeżycia współczesnego świata. Związany z wielką tradycją europejską, od L. van Beethovena i F. Chopina po C. Debussy'ego i B. Bartóka, był jednocześnie w działalności publicznej patriotą, w twórczości zaś obywatelem świata» [7].

Do ważniejszych utworów w twórczości W. Lutosławskiego należą: *Sonata fortepianowa* (1934), *Wariacje symfoniczne* (1936–1938), *Lacrimosa* na sopran i orkiestrę (1937), *Wariacje na temat Paganiniego* na 2 fortepiany (1941), *Pieśni walki podziemnej* na głos i fortepian (1942–1944), *Melodie ludowe* na fortepian (1945), *Dwadzieścia kołęd* na głos i fortepian (1946), *Mała suita* na orkiestrę kameralną (1950), *Recitativo e arioso* na skrzypce i fortepian (1951), *Tryptyk śląski* na sopran i orkiestrę symfoniczną (1951), *Bukoliki* na fortepian (1952), *Pięć melodii ludowych* na orkiestrę smyczkową (1952), *Gry weneckie* (1961), *Trois poe'mes d'Henri Michaux* (1963), *Kwartet smyczkowy* (1964), *II Symfonia* (1967), *Livre pour orchestre* (1968), *Łańcuch 1* na 14 wykonawców (1983), *Łańcuch 2*, *Dialog* na skrzypce i orkiestrę (1983-1985), *Łańcuch 3* na orkiestrę (1985–1986), *IV Symfonia* (1988-1992) i inne [14].

Istotnym rozdziałem w muzycznych poszukiwaniach kompozytora były utwory dla dzieci. Napisane bez zamówienia, stanowiły chyba najbardziej osobisty nurt artystycznych poszukiwań. Lutosławski podzielił swoją twórczość dziecięcą na dwie grupy: pierwszą przeznaczył «dla dzieci słuchających muzyki», drugą zaś «dla dzieci śpiewających –

te określał mianem piosenek dziecinnych». Do grona najbardziej znanych utworów drugiej grupy należą «Pan Tralaliński», «O spóźnionym słowiku» i «Pióreczko» oraz powstałe później *Chantefleurs et Chantefables* (Śpiewokwiaty i Śpiewobajki). W pierwszej grupie utworów przeznaczonych do słuchania znalazły się m.in.: cykl *Słomkowy Łańcuszek*, *Cztery Melodie Śląskie* oraz *Bukoliki*.

Analizując zapis biograficzny Witolda Lutosławskiego warto zwrócić uwagę nie tylko na różnorodność repertuaru w twórczości kompozytora, ale również jego troskę o popularyzację muzyki współczesnej wśród słuchaczy – zwłaszcza grupy młodego pokolenia.

Improwizacja w edukacji muzycznej dziecka. Improwizacja, z punktu widzenia pedagogiki muzycznej, to sztuka żywa, w której działalność artystyczna, rozumiana jako akt twórczy pokrywa się jednocześnie z wykonaniem powstającego utworu [3]. W muzyce artystycznej można dostrzec podział improwizacji ze względu na rolę wykonawcy oraz sposób tworzenia. W pedagogice ten podział odnosi się również do zastosowanych środków wyrazu oraz sposobu oddziaływania na wychowanka.

Improwizacja muzyczno–ruchowa w koncepcji edukacyjnej Emila Jaques-Dalcroze’a rozumiana jest jako specyficzny rodzaj wypowiedzania się poprzez gest i ruch całego ciała. Ćwiczenia z tego zakresu, prowadzone w atmosferze relaksu i zabawy pomagają w tworzeniu przez ćwiczącego pewnych form, dając mu poczucie swobody i własnych możliwości. Powstały podczas tego typu działań utwór muzyczny rozluźnia, aktywizuje oraz narzuca swój rytm, który determinuje pewną dyscyplinę ruchu. Jednym z najważniejszych sposobów ćwiczeń improwizacji muzyczno–ruchowej jest interpretacja ruchowa muzyki artystycznej [2]. Natomiast zgodnie z założeniem Carla Orffa improwizacja musi być zorganizowana, podlegać nie tylko prawu dziecięcej intuicji muzycznej, ale również pewnym przyjętym zasadom kompozycji. Improwizacja może być zarówno wokalna, jak i instrumentalna, jednakże ta ostatnia wymaga opanowania gry na instrumentach muzycznych [15]. Edwin E. Gordon przywiązywał ogromną rolę do procesu tworzenia [17]. Według tego autora nieodzownym warunkiem w sprawnie prowadzonej improwizacji jest rozwinięta wyobraźnia muzyczna.

Jest ona ściśle powiązana z poznaniem mowy muzycznej, która nieodparcie prowadzi do opanowania języka muzycznego. *Audiacji*, jako umiejętności słyszenia i rozumienia muzyki w wyobraźni oraz opanowania języka muzycznego (dziecko słuchając muzyki, uczy się, najpierw śpiewać, a później czytać), Edwin Gordon poświęcił swoją teorię uczenia się muzyki. W zaprezentowanej powyżej procedurze działań ważne jest zastosowanie metody relatywnej, która według Zoltana Kodaly'ego umożliwia dzieciom uświadomienie sobie dźwięków i nazywanie ich. Jest to naturalny wynikający z tonalnego czy funkcyjnego traktowania motywów i zwrotów melodycznych, sposób, by dzieci potrafiły dostrzegać, słyszeć i rozumieć muzykę [8].

W ostatnim okresie czasu coraz więcej uwagi poświęca się w edukacji działaniom twórczym mającym na celu rozwój postawy kreatywnej, zdolności do tworzenia wytworów nowych i wartościowych pod względem estetycznym, praktycznym lub naukowym. Człowiek kreatywny, to ktoś, kto jest zdolny generować pomysły, które czynią świat lepszym, bardziej prawdziwym lub piękniejszym» [16]. Rozwijanie twórczych zdolności dziecka jest hasłem przewodnim współczesnego kształcenia i wychowania muzycznego w szkole ogólnokształcącej. Istotnym bowiem celem nauczania muzyki jest stwarzanie możliwości do spontanicznej, twórczej i odtwórczej ekspresji muzycznej dziecka.

Ad libitum - improwizacja jako element edukacji kulturalnej – pod takim tytułem koncepcja kształcenia muzycznego «Słuchać inaczej» została spopularyzowana przez Polską Radę Muzyczną. Pierwowzorem był amerykański zamysł realizowany jako «Contemporary Music Project» mający na celu popularyzowanie muzyki współczesnej, a głównie inspirowanie młodych ludzi do tworzenia własnych utworów z wykorzystaniem oryginalnego języka muzycznego oraz rozwijanie u uczniów muzycznej kreatywności. Dopracowywane przez lata w środowisku oświatowym Anglii, Niemiec, Czech propozycje metodyczne, miały za zadanie przybliżyć improwizację, jako formę działania rozwijającego z jednej strony wrażliwość muzyczną i zdolności twórcze, z drugiej zaś współdziałanie w zespole, komunikację emocjonalną, dyscyplinę myślenia analitycznego, wyobraźnię i umiejętność koncentracji [5]. Korzyści, jakie

przynosi wykorzystanie improwizacji w edukacji muzycznej dzieci, można odnieść nie tylko do rozwijania osobowości, ale i zaznajamiania z muzyką współczesną, tak uporczywie pomijaną w programach szkolnych, a co za tym idzie – nierozumianą przez większość naszego społeczeństwa. Wartość sztuki najłatwiej jest docenić młodemu odbiorcy wówczas, gdy zaczyna sam ją tworzyć. Improwizując, wyrażamy emocje i myśli, przełamujemy kolejne bariery, otwierając się zarazem na przekaz płynący od innych [9].

Przez sztukę (muzykę) współczesną w pewien sposób «oswajamy» świat, poznajemy jego bogactwo, nie przerażając się jego komplikacjami. Dostrzegamy wagę piękna, proporcji i harmonii elementów, a nawet znaczenie wyjątków od reguły.

Przygoda z muzyką improwizowaną jest dla wielu uczestników najważniejszym doświadczeniem życiowym stając się kreacją bez możliwości poprawiania, powtarzania i zmiany na lepszą wersję. Improwizacja uczy spontaniczności i naturalności zachowania, przysposabia do pokonywania nieśmiałości, odblokowuje psychicznie, uczy także przeżywania wspólnej radości.

Aplikacyjny wymiar ćwiczeń w procesie spontanicznej improwizacji. Twórczość dziecka jest ściśle związana z jego praktyczną działalnością, stąd ważnym elementem niniejszej pracy będzie prezentacja i opis wartościowych ćwiczeń z zakresu improwizacji.

Program twórczych warsztatów muzycznych skierowany jest do najmłodszych uczniów szkoły podstawowej. Zwraca on uwagę na ważność ekspresyjnych działań dziecka dla rozwijania postawy twórczej i kreatywnej dziecka. Ze względu na nieocenione korzyści i niedocenione wartości wychowawcze muzyki w zakresie twórczości muzycznej dzieci, program warsztatów wskazuje walory wychowawcze i kształcące w aspekcie teoretycznym i praktycznym. Zachęca nauczyciela do aktywnych form muzykowania, a w szczególności do tworzenia muzyki z dziećmi w szkole. Przybliża i proponuje sposoby osiągania zaplanowanych celów w pracy indywidualnej i grupowej z dziećmi. Skłania do refleksji nad praktyczną realizacją twórczych działań muzycznych w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Cykl zajęć prowadzonych w ramach projektu muzycznych działań twórczych dla dzieci powinien rozpocząć się od integracyjnej rozgrzewki. Prowadzący ustawia podopiecznych po okręgu, a następnie rozpoczyna podawanie niewidzialnej masy, przybierającej dowolne właściwości i kształty. Może być ona najpierw ciężka i duża, później stawała się lekka, puchata, gorąca, pachnąca - czyli taka, jaka tylko przychodziła uczestnikom do głowy. Ćwiczenie to jest ważne przede wszystkim jako czynnik uruchamiający ekspresję i wyobraźnię, która w kolejnych zadaniach będzie niezwykle istotna. Następne ćwiczenia powinny skupiać się już na pracy z dźwiękami. W początkowym etapie należy wymyślić taki, który najlepiej oddaje bieżący nastrój albo, który posiada po prostu konkretne właściwości, na przykład był długi i cichy albo krótki i głośny. W tworzeniu odgłosów można wykorzystywać zarówno swoje struny głosowe wydobywając różne dźwięki ortofoniczne (np.: krzyk, pisk, furkot, mlaskanie, cmokanie, warczenie, mruczenie), własne ciało (klaskanie, tupanie, skakanie, drapanie się, pstrykanie palcami), jak i wszystko to, co znajduje się pod ręką (podeszwy butów, sznurówki, okulary, podłogę, ściany, zamki błyskawiczne, guziki). W tym przypadku liczy się przede wszystkim inwencja i wyobraźnia.

Kolejne zadanie, należące do grupy ćwiczeń akustycznych, polega na zilustrowaniu zjawiska burzy przez wszystkich uczestników. Bazą w tym przedsięwzięciu są wcześniej wypracowane przez każdego uczestnika «długie i ciche» oraz «krótkie i głośne» dźwięki. Przygotowywana ilustracja powinna zawierać zarówno czas zbliżania się nawałnicy (wzmagający się wiatr, odległe grzmoty), moment kulminacyjny (ulewa, głośne grzmoty), jak i moment wypogodzenia (ostatnie krople, śpiew ptaków). Praca może odbywać się w kilku wariantach jako: ilustracja z wykorzystaniem swoich dźwięków bez ograniczeń, ilustracja, w której każdy może wprowadzić swój dźwięk tylko 5 razy, a także prezentacja, która trwa np. dokładnie 5 minut. Żeby łatwiej wyobrazić sobie burzę, dzieci powinny zamknąć oczy. To ćwiczenie nie opiera się już na pomysłowości, ale na umiejętności słuchania innych, współodczuwaniu, współpracy oraz dostosowaniu się do rytmu grupy.

Instrument – język – interakcja – to trzy elementy, które są zdaniem większości muzyków wyznacznikiem dobrej improwizacji. *Instrument*, rozumiany jest tutaj w kategorii opanowanie techniki gry, *język* odnosi się tu oczywiście do wypracowania swojego własnego, oryginalnego kodu muzycznego, wyjście poza schemat (tu należy przywołać pojęcie technik rozszerzonych polegających na niestereotypowym podejściu do instrumentu, często również wchodzeniu w dialog z przestrzenią, czerpaniem z niej inspiracji), *interakcja*, czyli wcześniej wspomniana umiejętność słuchania innych, analizowania ich gry i budowania z nimi spójnej i ciekawej całości. Są to czynniki, o których należy pamiętać w trakcie całej edukacji muzycznej niezależnie od tego, czy grupa składa się z amatorów, czy uczniów szkół muzycznych.

Podczas improwizacji w pracy z dziećmi można wykorzystać również gotowe oraz przygotowane wcześniej proste instrumenty perkusyjne (tj.: metalowa puszka z przytwierdzoną w górnej części kratką z krajalnicy do jajek, plastikowy bidon z przymocowanymi po bokach na sznureczkach kawałkami drewna, plastikowa, karbowana rurka, która dzięki energicznemu wprawieniu w ruch imituje wiatr, itp.). W pierwszej części zajęć zadaniem każdego z wychowanków będzie odnalezienie swojego «długiego i cichego» oraz «krótkiego i głośnego» dźwięku z tą różnicą, że tym razem już na swoim «instrumencie». Później, na osobnych kartonikach, należy owe dźwięki przedstawić graficznie (żeby uniknąć nieporozumień, dźwięk krótki trzeba było dodatkowo oprawić w ramkę). Z tak powstałych znaków można ułożyć, na arkuszu papieru pakowego partyturę, stanowiącą podstawę do dalszej pracy. Tym razem każdy uczestnik zajęć ma możliwość «stworzenia» własnego utworu wykorzystując zespół, jako instrument muzyczny. Będzie to czynił poprzez wskazywanie konkretnych symboli oraz sugerowanie artykulacji drugą ręką. Prawdopodobnie efekt będzie za każdym razem zaskakujący i odmienny, ponieważ tak, jak to bywa w muzyce graficznej, każdy interpretuje dany znak nieco inaczej i odnosi go do innych parametrów dźwięku. To ćwiczenie ma na celu jeszcze większe pobudzenie wyobraźni i pomoc w rozszerzeniu gamy wydobywanych przez dzieci dźwięków.

Ostatnie ćwiczenie również nawiązuje do muzyki graficznej. Na tablicy prowadzący zawiesza planszę z krzywą określającą przebieg utworu. Dzieci zostają podzielone na cztery grupy, z każdej należy wyłonić dyrygenta (w tym jednego nadrzędnego). Każdy lider prowadzi swój zespół uwzględniając dynamikę określoną na planszy oraz kontroluje pracę pozostałych grup. Ponieważ nie będzie tu jasnych wytycznych czasowych (np. punkt kulminacyjny ma miejsce w czwartej minucie), należy dostosować się pod tym względem do dyrygenta nadrzędnego, który również umówionym znakiem zakończy całą kompozycję. Zadanie to, poza walorami kształcenia wrażliwości muzycznej rozwija ekspresję, twórcze myślenie i umiejętność pozawerbalnej komunikacji.

W trakcie prowadzonych zajęć dzieci wykorzystują zgromadzone podczas warsztatów doświadczenie i pomysłowość. Interesujący i zaskakujący jest przy tym poziom zaangażowania, z jakim dyrygenci przekazują kolegom swoje muzyczne pomysły. Jest to część zajęć, która najbardziej pochłania uczestników i daje najciekawsze efekty¹.

Elementy innowacyjnego przedsięwzięcia edukacyjnego określanego mianem *Ad libitum* można realizować nawet z najmłodszymi dziećmi, które w oryginalny dla siebie sposób są skłonne poszukiwać odmiennego brzmienia, nie tylko na instrumentach perkusyjnych, ale również wydobywać dźwięki na różny sposób z wielu różnych innych przedmiotów codziennego użytku.

Podsumowanie. Prowadzone w ramach projektu *Ad libitum* zajęcia pokazują bezpośrednio, jakie korzyści może przynieść wykorzystanie improwizacji w edukacji muzycznej dzieci. Jest to zresztą nie tylko rozwijanie osobowości, ale i zaznajamianie z muzyką współczesną tak uporczywie pomijaną w programach szkolnych, a co za tym idzie – nie rozumianą przez większość naszego społeczeństwa. Wartość sztuki najłatwiej można docenić, próbując zacząć samemu ją tworzyć. Improwizując wyrażamy emocje i myśli, przełamujemy kolejne bariery otwierając się zarazem na przekaz płynący od innych. Każde dziecko ma w

¹ Opis ćwiczeń realizowanych w ramach projektu pt. «Wielobarwne przestrzenie muzyki», w grupie uczniów klas I–III wybranych szkół podstawowych z terenu województwa śląskiego.

sobie silny popęd do poznawania świata. Poznanie jego dźwiękowej strony nie odbywa się tylko poprzez bierne słuchanie, ale i przez osobistą ingerencję, bezpośrednie badanie akustycznych właściwości otaczających przedmiotów, a także eksperymentowanie z własnym głosem.

Niejednokrotnie mamy mieszane odczucie widząc, jak dzieci są zachęcane do swobodnego rysowania, ale już gdy bawią się dźwiękiem, to są strofowane przez dorosłych, że hałasują. Tego typu reakcje i nieprzemyślane działanie powodują, iż z czasem zatracają one swoją spontaniczność i naturalną kreatywność, zastępując je zachowaniem wyuczonym. Pierwsze poskromienie przez dzieci audytywnej materii następuje przeważnie w kuchni, pośród garnków, pokrywek i nieskończonej ilości innych akcesoriów wydających z siebie (przy odpowiednim wykorzystaniu) całą gamę najróżniejszych odgłosów. Stworzenie «kuchennej orkiestry» jest dla wielu pierwszą muzyczną improwizacją, która daje ogromną radość.

Program twórczych warsztatów muzycznych jest próbą wprowadzenia innowacyjnych i jednocześnie atrakcyjnych, dla dzieci i nauczyciela, metod nauczania muzyki w edukacji wczesnoszkolnej. Działania twórcze, w formie zabaw, tańców, śpiewu czy też gry na różnych instrumentach, wpływają harmonijnie i wszechstronnie na rozwój dziecka. W pełnym poczuciu bezpieczeństwa, akceptacji i wiary w swoje możliwości, dziecko osiąga znacznie więcej. Organizacja tego typu zajęć stwarza także sytuację sprzyjającą powstawaniu takich odczuć, jak: zaufanie, pozytywna motywacja i satysfakcja z podejmowanego wysiłku. Dzięki uczestnictwu w ćwiczeniach z improwizacji dziecko chętnie uczy się, potrafi radzić sobie w trudnych sytuacjach, jest odporne na niepożądane wpływy otoczenia, dostrzega piękno oraz aktywnie uczestniczy w kulturze. W pewien sposób kształtuje również własną postawę twórczą, otwartą na nowości. Z pełnym szacunkiem staje się pozytywnie nastawione do ludzi i życia. W ten sposób młody człowiek wierzy i dąży do tego, aby spełniały się jego własne marzenia.

BIBLIOGRAFIA

1. Antokoletz E. Muzyka XX wieku / E. Antokoletz, Tłum. J. Chęsy-Parada, J. Lesiński, A. Kubiak. – Inowrocław : Wyd. POZKAL, 2009.
2. Brzozowka-Kuczkiewicz M. Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika / M. Brzozowka-Kuczkiewicz. – Warszawa : WSiP, 1991.
3. Chodkowski A. Encyklopedia muzyki / A. Chodkowski. – Warszawa : Wyd. Naukowe PWN, 1995.
4. Chyła-Szypułowa I. Integracja sztuk w dydaktyce recepcyjnej / I. Chyła-Szypułowa // Kwartalnik ISME. – 2000. – nr 1.
5. Cnota M. Improwizacja w twórczości muzycznej dziecka / M. Cnota // Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki ; red. M. Kisiel. – Dąbrowa Górnicza : Wyd. WSB, 2008.
6. Dantin M. Sztuka współczesna / M. Dantin, Tłum. T. Łozińska. – Warszawa : Wyd. Naukowe PWN, 2007.
7. Informacja o pracach Komisji Sejmowych VII kadencji w dniu 5 grudnia 2012 r. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.sejm.gov.pl.
8. Jankowska M. Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna / M. Jankowska, W. Jankowski. – Warszawa : WSiP, 1990.
9. Kisiel M. Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym / M. Kisiel. – Katowice : Wyd. KPWiPM, 2013.
10. Klisowski R. Muzyka XX wieku / R. Klisowski. – Wrocław : Wyd. AM, 1983.
11. Schaeffer B. Mały informator muzyki XX wieku / B. Schaeffer. – Kraków : PWM, 1987.
12. Owińska Z. Lutosławski o sobie / Z. Owińska. – Gdańsk : Wyd. Słowo – Obraz – Terytoria, 2010.
13. Paji-Stach J. Część Biograficzna Encyklopedii Muzycznej / J. Paji-Stach. – Kraków : PWM, 1997.
14. Pocię B. Lutosławski a wartość muzyki / B. Pocię. – Kraków : PWM, 1976.

15. Schaeffer B. Kompozytorzy XX wieku / B. Schaeffer. – Kraków : Wyd. Literackie, 1990.
16. Smoczyńska-Nachtman U. Muzyka dla dzieci. Umuzykalnienie według koncepcji C. Orffa / U. Smoczyńska-Nachtman. – Warszawa : WSiP, 1992.
17. Szmidt K. J. Pedagogika twórczości / K. J. Szmidt. – Gdańsk : GWP, 2007.
18. Zwolińska E. Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona / E. Zwolińska, W. Jankowski. – Bydgoszcz : Wyd. Uczelniane WSP, 1995.

РЕЗЮМЕ

Мирослав Кисель. Музыкальное творчество Витольда Лютославского как вдохновляющее начало в культурном образовании ребенка (к 200-летию со дня рождения композитора).

В статье определяется сущность современного искусства, становление которого происходит в середине XX столетия. Композиторское творчество этого периода отличается сложностью музыкального языка, который принято считать слишком трудным для восприятия детьми. В статье предпринята попытка разрушить эти стереотипы на примере использования в музыкальном воспитании маленьких детей произведений Витольда Лютославского, одного из величайших польских композиторов, яркого представителя современного музыкального искусства.

В следующих разделах статьи освещаются некоторые аспекты жизни, творчества и педагогического наследия композитора. Представленный материал включает его биографические данные, информацию о музыкальном творчестве и педагогической деятельности. Внимание сконцентрировано на анализе произведений Лютославского, предназначенных для детей. Подчеркивается большое значение импровизации в становлении маленьких музыкантов. Последняя часть статьи посвящена описанию одного из

инновационных подходов к музыкальному образованию Ad libitum, который является альтернативным предложением в детской музыкальной педагогике.

Ключевые слова: В. Лютославский, современная музыка, культурное образование, ребенок.

SUMMARY

Miroslav Kisel. Witold Lutoslawski's musical creativity as an inspiring start in the cultural education of a child (to the 200-th anniversary of the composer's birth).

The article defines the essence of modern art, the formation of which was in the middle of the twentieth century. The composer's works of this period is complex musical language, which is considered too difficult for the perception of children. In the article the attempt to destroy this stereotype in the music education of young children using the works of Witold Lutoslawski, one of the greatest Polish composers, a bright representative of modern musical art is shown.

In the following sections of the article some aspects of life, creativity and pedagogical heritage of the composer are highlighted. The presented material includes the biographical data, much information about music and pedagogical activity. Attention is concentrated on the analysis of the works by W. Lutoslawski designed for children. The importance of improvisation in the development of the young musicians is underlined. The last part of the article is devoted to the description of one of the innovative approaches to music education Ad libitum, which is the alternative proposal of the children's music pedagogy.

Key words: W. Lutoslawski, modern music, cultural education, child.

УДК 372.3/.4:793.3

В. І. Левенець

Сумського державного педагогічного
університету ім. А.С. Макаренка

ЕВОЛЮЦІЯ ЗМІСТУ ХОРЕОГРАФІЧНОГО ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено та проаналізовано становлення позашкільної освіти й еволюція змісту хореографічного виховання в системі позашкільної освіти на прикладі комунального закладу Сумського Палацу дітей та юнацтва. Розкрито поняття «еволюція», «позашкільна освіта», «хореографічне виховання».

Ключові слова: еволюція, позашкільна освіта, хореографічне виховання.

Постановка проблеми. Серед соціальних інститутів виховання й розвитку дітей і молоді особлива роль належить позашкільній освіті. Позашкільна освіта як складова структури освіти відіграє особливу роль у духовному, інтелектуальному й фізичному розвитку особистості, здобутті знань, умінь, навичок і задоволенні потреб у творчій самореалізації.

Одним із провідних видів діяльності в системі позашкільної освіти є хореографія. Хореографічне виховання дозволяє здійснювати цілеспрямоване формування в дитини естетичного ставлення до дійсності та здатність художнього бачення світу, розвивати її художньо-мистецькі здібності, залучати до світу мистецтва. Проте, проблема еволюції змісту хореографічного виховання дітей у системі позашкільної освіти практично не досліджувалась.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти становлення й розвитку хореографічного виховання висвітлено в працях теоретиків і практиків хореографічної педагогіки, зокрема Г. Березової,

Л. Бондаренко, Н. Горбатової, Ю. Громова, Є. Зайцева, Т. Павлюка, А. Тараканової, Т. Ткаченко, Л. Цветкової, інших дослідників.

Дослідження Л. Івлевої, В. Захарова, Т. Пуртової, А. Сокольської, В. Уральської присвячені безпосередньо хореографічній творчості в цілому, історії її зародження, становлення, взаємодії та взаємовпливу з народною танцювальною творчістю і професійним мистецтвом. Дані матеріали в основному фактографічні, присвячені дитячій хореографічній творчості, подаються в невеликих ремарках або виносках, без аналізу й узагальнення.

Відомі мистецтвознавці, педагоги, філософи різних часів підкреслювали необхідність раннього залучення дітей до танцювальної діяльності з метою їх різнобічного розвитку (Д. Локк, Лукіан, К. Орф, Р. Оуен, Платон, С. Русова). На розвивальних і виховних можливостях хореографічного мистецтва наголошували видатні українські митці К. Ю. Василенко, В. М. Верховинець, П. П. Вірський, А. І. Гуменюк та ін.

Метою статті є дослідити еволюцію хореографічного виховання дітей у позашкільній освіті.

Виклад основного матеріалу. Наукові дослідження й педагогічна практика свідчать про динамічний і складний шлях розвитку позашкільної освіти. У 1918 році громадський діяч, видатний педагог і непересічна особистість Софія Русова очолила два відділи – шкільного виховання й позашкільної роботи, глибоко розробляла питання розвитку національної освіти. Саме цей рік вважається роком народження позашкільної освіти в Україні [8, 6].

Історія створення перших позашкільних закладів пов'язана з виникненням у 60-х роках XIX ст. клубів гімназистів у Чернігові та юних орнітологів у Глухові на Сумщині. У 1905 р. С. Т. Шацький організував перші клуби для дітей і підлітків робітників, а в 1909 р. – товариство «Дитяча праця та відпочинок». У серпні 1915 р. у Києві було створено перший загін дівчаток-скаутів. У Києві, Харкові, Ніжині виникають будинки юнацтва. На початку 20-х років XX ст.

почали розвиватися профільні дитячі об'єднання: «Трудові дружини», «Червоні квіти», «Дитячий пролеткульт», «Трудові армії», «Міськрада дитячих депутатів» та ін.

Перші Палаці піонерів і жовтенят почали масово створюватись у 1934–1939 роках. Це багатoproфільні позашкільні навчальні заклади, що здійснювали навчально-виховну роботу з учнями від 6 до 18 років. З 50-х років XX ст. помітно активізується діяльність позашкільних закладів із розвитку самостійних пізнавальних інтересів дітей і підлітків, їхньої соціально-трудової активності. З 80-х років відбувається становлення позашкільної освіти як ланки безперервної освіти України; реформація діяльності дитячих і молодіжних організацій [10, 3–5].

Позашкільна освіта є цілеспрямованим процесом оволодіння систематизованими знаннями про культуру, природу, людину, суспільство. Вона забезпечує застосування знань на практиці, опанування вміннями й навичками творчої діяльності. Сьогодні позашкільна освіта вирішує питання емоційного, фізичного та інтелектуального розвитку особистості, формування її компетентностей, водночас сприяє забезпеченню потреб особистості у творчій самореалізації, її соціалізації, включенню в суспільні відносини, входженню у широкий світ [2, 93].

У місті Суми система позашкільної освіти представлена чотирма закладами. На початку свого заснування, три заклади були профільні, один – комплексний. На сьогодні, урахувуючи вимоги часу, уже всі заклади є комплексними. Сумський Палац дітей та юнацтва єдиний із перелічених позашкільних закладів є комплексним з моменту заснування. У Палаці 6 художніх колективів представляють хореографічний напрям. Це 42 групи, у яких займаються більше 1200 дітей. Тому, розглянемо еволюцію хореографічного виховання на прикладі Сумського Палацу дітей та юнацтва.

Важливим під час розгляду цього питання є розуміння поняття «еволюція». Адже вивчення й теоретичне узагальнення того цінного, що створили педагоги минулого, а також творче використання їх досвіду з

урахуванням вимог і можливостей сьогодення дадуть змогу якісно оновити й удосконалити систему діяльності позашкільних закладів України. Згідно філософського словника еволюція – це процес зміни, розвитку чогось, когось, перехід від одного стану до іншого. А також як одна з форм розвитку в природі та суспільстві – безперервні послідовні якісні зміни [11, 195].

У сучасній філософській хрестоматії надається таке визначення: еволюція (*лат. evolution – розгортання*) – поняття, вживане для характеристики різних сторін розвитку. Під еволюцією в широкому сенсі розуміється зміна буття та свідомості (у цьому сенсі поняття «еволюція», близьке за змістом до поняття «розвиток»), що включає як кількісні, так і якісні перетворення. Терміном «еволюція» позначаються повільні, поступові, кількісні зміни [9, 553].

Під еволюцією змісту хореографічного виховання ми розуміємо поступовий процес становлення та розвитку хореографічної діяльності. Історія розвитку хореографічної діяльності – це не лише історія змін, але й історія накопичення педагогічного досвіду в хореографії. Еволюція розвитку хореографічного виховання являє собою поступовий рух по висхідній, що пов'язаний з поширенням дитячої хореографічної культури, яке охоплює велику кількість дітей.

Одну з провідних ролей у системі позашкільної освіти, як універсальний засіб всебічного розвитку особистості, останнім часом грає хореографія. Хореографічне виховання дозволяє здійснювати цілеспрямоване формування в дитині його естетичне ставлення до дійсності, розвиває здатність художнього бачення світу, залучає до світу мистецтва, розвиває художньо-мистецькі здібності. Це універсальний засіб усебічного розвитку особистості. Хореографічне виховання – складова навчально-виховного процесу, що визначається цілеспрямованою, систематичною, організованою та планомірною взаємодією вихователя й вихованця засобами хореографії.

Хореографічний гурток у Сумському Палаці дітей та юнацтва почав працювати з дня заснування закладу, у 1934 році. Спочатку це

був єдиний хореографічний гурток, який налічував 47 дітей і охоплював вихованців віком від 7 до 16 років. В основі діяльності гуртка був класичний танець, але в репертуарі також було 20 танців народів світу: український, російський, молдавський, циганський тощо, сцени із балету «Спляча красуня», балет «Снігуронька», «Івасик Телесик». З метою популяризації дитячого танцювального мистецтва та покращення навчально-виховної роботи проводилися різноманітні огляди й олімпіади дитячої творчості, які сприяли збільшенню кількості танцювальних гуртків. Так, у 1944 р. хореографією займалося вже 75 вихованців [6, 9].

У 1949 році керівник хореографічного гуртка Палацу А. В. Семенцова вперше була відряджена до Києва на семінар керівників хореографічних гуртків. Оскільки в цей період ще не могла скластися система підготовки педагогів для дитячих хореографічних гуртків, основну масу керівників складали педагоги фізичного виховання, вихованки пластичних і ритмічних студій, професійні артисти. Взагалі хореографічним вихованням дітей займалися в основному ентузіасти-любители [7, 15].

У 1952 році хореографічний гурток Палацу побував у м Львові на всеукраїнському огляді-конкурсі з хореографії. З кожним роком збільшується кількість дітей, охоплених хореографічним вихованням. Але успіх роботи хореографічних гуртків залежав від наявності чіткої навчальної програми, методичного забезпечення, якості репертуару [3, 25].

Установою, що спрямовувала й регламентувала хореографічну роботу всіх позашкільних закладів, став Центральний Будинок народної творчості УРСР. Методичний кабінет при хореографічному відділі Будинку забезпечував розвиток змісту хореографічної освіти в умовах позашкільної діяльності. Упродовж 1946–1949 рр. для керівників танцювальних гуртків методистами хореографічного жанру розроблено навчальні програми з хореографії; у 1948 р. передбачалося видання 5 методичних збірок загальним тиражем по 10 тис. примірників та 4 репертуарні збірки тиражем по 30 тис. примірників; упорядковано й

надруковано «Збірку 16 українських народних танців для хореографічних гуртків». У 1949 р. було удосконалено й перевидано збірку «Молодіжні танці», що містила приклади нових танцювальних композицій на радянську тематику [1, 56].

У 1967 році згідно наказу Міністерства освіти УРСР та положення «Про конкурс-огляд з бальних танців» на базі Палацу дітей та юнацтва було створено 4 групи гуртка бального танцю з охопленням 60 вихованців. Надалі, з метою підвищення кваліфікації й удосконалення навчально-виховної роботи в гуртках бального танцю керівник гуртка О. Ф. Матвєєва неодноразово була відряджена на семінари до м. Києва. Цей період характеризується пошуком методів і прийомів хореографічного виховання, стрімким зближенням самодіяльного мистецтва з професійним. З 1975 року Палац поповнюється новими педагогами-хореографами, створюються додаткові гуртки хореографічного напрямку, колективи активно беруть участь у міжрегіональних і республіканських конкурсах: у Донецьку, Ризі, Житомирі, Курську, Москві. У цей період у хореографічних гуртках займаються приблизно 180 дітей, серед них лише 13 вихованців дошкільного віку [4, 16].

Наприкінці 80-х років намітився новий підхід у широкому залученні дітей до хореографії. Було запроваджено так званий танцювальний всеобуч, розрахований на навчання дітей, незалежно від наявності спеціальних фізичних даних. У хореографічні колективи стали набирати дошкільнят 5–6 років. Нині ця тенденція «омолоджування» танцювальних колективів стала загальною для хореографічної творчості.

У 1982 педагоги-хореографи І. В. Тригуб та С. В. Тригуб створюють ансамбль народного танцю «Радість», який охоплював 240 дітей, з них 25 – дошкільнят. У репертуарі колективу 16 постановок на основі класичного, народного танцю, сюжетні тематичні композиції.

У 1983 році за ініціативою О. Д. Ждановського та Л. М. Ждановської створено ансамбль сучасного бального танцю

«Веселка». Ансамбль відвідувало 230 дітей, з них 40 – вихованці дошкільного віку [5, 74].

Поступово дошкільне хореографічне виховання знаходить своє місце в діяльності гуртків Палацу дітей та юнацтва. Але діти дошкільного віку не виведені в окремі групи, а займаються разом із молодшими школярами. На той момент не існує окремої навчально-виховної програми для дітей дошкільного віку. Разом із тим, на початку 90-х років з'являється попит батьків на ранній розвиток дітей дошкільного віку, у тому числі й на заняття хореографією. Так, у 1993 році для дітей дошкільного віку було створено школу ранньої творчої орієнтації «Малюк», де одним із напрямів діяльності є хореографія.

У перший рік відкриття школи працювало 4 групи, у яких налічувалося 68 дітей. У 1997–1998 навчальному році це вже 11 груп з охопленням 170 дітей. Робота з дітьми дошкільного віку, як окремою віковою ланкою, в Палаці була інноваційною. Педагогічним колективом опановувалися нові підходи в організації дитячої діяльності. З 2011–2012 н.р. за запитами батьків розпочато роботу з дітьми 4 років. Сьогодні навчально-виховна діяльність здійснюється в 17 групах з охопленням 250 дітей. Новизною стала розробка педагогом-хореографом навчальної програми з хореографії «Танцювальний калейдоскоп» для вихованців дошкільного віку.

Із 1998 року в Палаці розпочинає свою діяльність театр танцю «Пігмаліон», керівник В. В. Артюх. На момент створення колектив налічує 50 дітей, з них 25 – дошкільників. Сьогодні театр танцю «Пігмаліон» відвідує 196 дітей, серед яких 50 – дошкільного віку. Хореографічне виховання розвивається у Палаці через діяльність інших колективів художньо-естетичного напрямку, зокрема, хореографія є одним із предметів вокального колективу «Тру-ля-ля-та», дитячого музичного театру «Дзвіночок», театру юних «Шпаківня».

Сьогодні хореографічним вихованням охоплено майже 1200 дітей, серед яких 420 дітей дошкільного віку. Навчально-виховний процес здійснюється за авторськими програмами, розробленими

керівниками хореографічних колективів. Зокрема, Народний колектив театру танцю «Пігмаліон» працює за навчальною програмою «Естрадний танець», схваленою науково-методичною радою з питань освіти Міністерства освіти та науки України; школа ранньої творчої орієнтації «Малюк» за навчальною програмою «Танцювальний калейдоскоп», схваленою науково-методичною радою Університету менеджменту освіти НАПН України.

Висновки. Вивчення книг наказів архіву Сумського Палацу дітей та юнацтва, наукових публікацій педагогічних і періодичних видань дають нам можливість констатувати, що еволюція хореографічного виховання являє собою поступовий рух по висхідній, що пов'язаний із поширенням дитячої хореографічної культури, яке охоплює велику кількість дітей. Спеціально підготовлені педагогічні кадри, наявність навчальних програм, якісне методичне забезпечення та відповідно підібраний репертуар сприяли тому, що хореографічне виховання в Сумському Палаці дітей та юнацтва на початок ХХІ ст. набуло масового характеру. Виховання дітей засобами хореографії є одним із важливих і необхідних напрямів теорії та практики позашкільної освіти. Саме в хореографічному мистецтві найбільш повно виявляється синтез тілесного й духовного компонентів, які розкривають широкі перспективи художньо-естетичного творчого та фізичного напрямів у розвитку дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Благова Т. Особливості хореографічного виховання школярів у системі освіти в Україні: історико-педагогічний аспект / Тетяна Благова // Вісник Житомирського державного університету. – 2013. – № 3 (69). – С. 53–57.
2. Книга керівника позашкільного навчального закладу: довідково-методичне видання / упорядник З. М. Рудакова, Л. М. Павлова. – Харків : Торсінг плюс, 2006. – 608 с.

3. Книга приказов Сумского Дворца пионеров (1943–1947 гг). «Об установлении норм охвата учениками кружковой работы». – от 9.01.44 г. № 7

4. Книга приказов Сумского Дворца пионеров (1948-1949 гг). «Об участии руководителя кружка Семенцовой А. В. в семинаре хореографов в г. Киеве». – от 20.11.49 г. № 129.

5. Книга приказов Сумского Дворца пионеров и школьников (1967–1970 гг). «Об открытии кружка бального танца». – от 16.12.67 г. № 53.

6. Книга приказов Сумского Дворца пионеров и школьников (1985–1986 гг.). «Об итогах фронтальной проверки коллективов – хореографического и бальных танцев». – от 6.02.1986 г. № 22.

7. Книга приказов Сумского Дома пионеров (1951–1955 гг). «О командировке танцевального кружка на республиканские соревнования в город Львов». – от 3.07.52 г. № 45.

8. Ковбасенко Л. Сторінками історії позашкільної освіти в Україні / Л. Ковбасенко // Позашкілля. – 2009. – № 9 (33). – С. 6–10.

9. Современная философия: словарь и хрестоматия / [отв. ред. Кохановский В. П.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 511 с.

10. Соціально-педагогічні основи діяльності позашкільних закладів у сучасних умовах : наук.-метод. посіб. / [А. Й. Сиротенко, Г. П. Пустовіт, В. В. Мачуський та ін.]. – К. : Грамота. – 80 с.

11. Философский словарь / [под ред. Фролова И. Т.]. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

РЕЗЮМЕ

В. И. Левенец. Эволюция содержания хореографического воспитания в системе внешкольного образования.

Статья посвящена эволюции содержания хореографического воспитания в системе внешкольного образования. Рассматривается понятие «эволюция» – процесс изменения, развития чего-то, а также как одна из форм развития в природе и обществе –

непрерывные последовательные качественные изменения. Предоставляется понятие «внешкольное образование», которое является составляющей системы непрерывного образования и направлено на развитие способностей и дарований воспитанников.

Раскрыто понятие «хореографическое воспитание», которое позволяет осуществлять целеустремленное формирование в ребенке его эстетическое отношение к действительности, развивает способность художественного виденья мира, привлекает к миру искусства, развивает художественно-творческие способности.

Рассмотрено становление внешкольного образования в Украине, а также история образования первых внешкольных учреждений. На примере коммунального учреждения Сумского Дворца детей и юношества исследована эволюция содержания хореографического воспитания в системе внешкольного образования. Отмечено, что эволюция хореографического воспитания являет собой постепенное движение по восходящей, которое связано с распространением детской хореографической культуры и которое охватывает все большее количество детей.

Ключевые слова: *эволюция, внешкольное образование, хореографическое воспитание.*

SUMMARY

V. Levenets. The evolution of choreographic education in the system of school education.

The article is devoted to the evolution content of choreographic education in the system of school education. The concept of «evolution» is considered as the process of change, the development of something and as one of the forms of development in nature and society – the continuous sequential qualitative changes. The concept of out-of-school «education» is a part of the continuous education system and is aimed at development of the abilities and talents of the students.

The notion «choreographic education» is disclosed, it allows to carry out a purposeful formation of the child and its aesthetic attitude to reality, develops the ability of the artistic vision of the world, attracted by the world of art, develops the artistic and creative abilities.

The development of school education in Ukraine is considered, as well as the history of the formation of the first out-of-school institutions. The evolution of the content of choreographic education in the system of school education has been studied on the example of municipal institutions of Sumy Palace of children and youth. It is noted that the evolution of choreographic education is a gradual upward movement that is associated with the spread of the children's choreographic culture and which involves a larger number of children.

Key words: *evolution, out-of-school education, dance education.*

РОЗДІЛ III. ІНТЕРКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 37.015.3+7.01:001.8

І. Д. Бех

Інститут проблем виховання НАПН України

ДІАЛОГ КУЛЬТУР У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ОСМИСЛЕННІ

Реалізується можливість підняття ідеї діалогу культур в ранг методологічного принципу дидактичної спрямованості. Пропонується розмежувати два типи розуміння культури. Подається диференціація кроскультурного діалогу (діалогу по історичній вертикалі) і транскультурного (міжкультурного) – діалогу по часовій горизонталі.

Розглядаються дві стратегії розгортання транскультурного діалогу в освітньому процесі.

Ключові слова: *культура, діалог, діалог культур, кроскультурний діалог, транскультурний діалог, принцип культуродіалогічності, принцип культуровідповідності.*

Нашій психолого-педагогічній науці притаманне унікальне явище, коли завдяки мовленнєвій філігранності певне судження-висловлювання набуває якості постулату, який, по-перше, приймається широким колом, так би мовити, споживачів, а, по-друге, він не викликає будь-яких заперечень завдяки своїй вдаваній зрозумілості. У психології прикладом такого явища можна навести судження «пуста голова не мислить», у педагогіці – «поспішай робити добро людям». Насправді, за першим висловлюванням криється складна проблема структурно-ієрархічної побудови когнітивної

системи, яка сприятиме (чи не сповна сприятиме) розгортанню й перебігу мислительного процесу певного рівня пізнання довкілля. Друге висловлювання в неявному вигляді стосується проблеми умов, за яких певна духовно-моральна цінність може втілитися (чи не втілитися) у відповідний вчинок чи поведінку в цілому. Однак цю аналітико-інтерпретаційну психологічну роботу споживач не проводить, а отже подібні судження-постулати не впливають на його розумово-особистісний розвиток. До подібних суджень слід віднести й висловлювання – «діалог культур». Зважаючи на розвивальну потужність ідеї діалогу культур, виникає гостра необхідність перетворення її на ранг методологічного принципу як культуродіалогічності та втілити його поряд із принципом культуровідповідності в сучасний освітній процес. Це завдання вимагає відповідної теоретичної рефлексії ідеї діалогу культур. Це стосується, передусім, категорій «культура» та «діалог». Перейдемо до їхнього осмислення під технологічним кутом зору.

Доцільно розрізнати два типи розуміння культури:

1. Культура як система сталих конструктів: пізнавальних, технологічних, художньо-естетичних, духовно-моральних, комунікативних.

2. Культура як система відкритих проблем, які вирішувало людство.

На нашу думку, лише за другого типу розуміння культури можлива повноцінна реалізація ідеї діалогу культур. Адже тут суб'єкт стає в активну позицію, простежуючи генезу виникнення певних культурних конструктів як цінностей. Він виступає до деякої міри їх творцем, вирішуючи разом із педагогом певну культурну задачу (пізнавальну, художньо-естетичну тощо). За такого підходу певна культура суб'єктивується, перестає бути «річчю в собі». Вона таким чином входить у сферу освіти. Останню розумітимемо як процес привласнення суб'єктом загальнородових здібностей, набуття образу людини в часі історії та просторі культури.

Зауважимо, що тут ідеться про розвиток у суб'єкта здібностей, які формуються в результаті науково доцільного процесу навчання, а не про ті здібності, основою яких виступають певні задатки як обдарування (математичні, художні тощо). Такі здібності – це своєрідні клітинки, які є наслідком єдності процесу навчання й розвитку як цілісності. Вони й стають теоретичною основою для розв'язання певних практичних задач і набуття відповідних умінь, з якими має пов'язуватися компетентнісний підхід у сучасній освіті.

Під діалогом розумітимемо паритетну взаємодію двох сторін, у результаті повного проблемоорієнтованого самовираження яких відбуваються обопільні зміни.

Звідси необхідність розрізнення кроскультурного діалогу (діалогу по історичній вертикалі) і міжкультурного (або транскультурного) діалогу (діалогу по часовій горизонталі). Тут предметом осмислення виступають паралельні культури.

Вичленимо функції кроскультурного діалогу:

а) запозичувально-логічна, спрямована на перейняття певного способу мислення (пізнавального, технологічного, художнього, духовно-морального);

б) стимулюючо-пошукова, яка орієнтує на інноваційне вирішення актуальних проблем. Тут виникає розвинена діалогічна суперечка, зіткнення ідей, підходів, способів дій.

У цьому зв'язку наведемо визначення зла Сократом: «Чинити зло – значить не знати його». Тут еллінізм приписує категоричний імператив розуму. Звідси вичленення знання як уявлення та знання як поняття, як утворення теоретичного рівня. Це останнє, на яке ми нині орієнтуємося, стало результатом подальшого осмислення розуму (інтелекту), стимулом до якого задав Сократ.

Перехід від розуміння до дії сократизм вважав симультанним процесом. Однак, людина не завжди здійснює цей перехід. Продовження сократизму як певний відхід від цієї позиції полягав у тому, що людина чинить гріх не тому, що вона не має знання про

нього, а тому, що вона не хоче робити добра. Тут відбулося зміщення з інтелектуальної точки зору на емоційно-вольову. Звідси новий синтез: забезпечення інтелектуально-емоційної єдності як корелята духовно-моральних утворень.

Розкриємо сутність міжкультурного діалогу, результатом якого виступає міжкультурна толерантність. У цьому зв'язку подамо дві стратегії розгортання міжкультурного діалогу, вказаної спрямованості.

Таблиця 1

Міжкультурна толерантність як результат міжкультурного діалогу

<i>Емпірично-приспосовницька міжкультурна стратегія, або традиційний підхід</i>	<i>Акумулятивно-ціннісна міжкультурна стратегія, або розвивальний підхід</i>
Принципи формування міжкультурної толерантності	
1. Міжкультурна адаптація	1. Чуттєве вживання в іншу культуру (а не пристосування)
2. Взаємообмін знань	2. Міжкультурне розвивальне нарощування (а не взаємообмін знань)
3. Спонтанійний взаємовплив	3. Ціннісна творчість як надання суб'єктом значущості міжкультурній події
4. Порівняльний аналіз різних культур	4. Засвоєння культури цінностей як відкритої системи проблем: а) усвідомлення особистістю генези та становлення ціннісної структури певної культури; б) знаходження її сутнісної основи – клітинки (надання сакральності світу, звідси єдність світу природи та світу людини)
Результат	
Формується в основному стримуюча толерантна позиція особистості щодо іншої культури (не маю нічого проти, хай буде)	Формується активно-утверджувальна толерантна позиція особистості щодо іншої культури (бажання її прояву)

Наголосимо, що стан сучасної цивілізації характеризується тим, що культура дистанціюється від практики й розвивається за своїм внутрішнім іманентним законом. Культура все більше стає

автономною. Практика в результаті цього втрачає свої ідеальні моменти (вищу гуманістичну мотивацію) і ґрунтується на нижчих вітальних потребах: непомірного збагачення, властолюбства, славолюбства, гордині і таке інше. Таким чином, все багатство культури виявляється не сповна затребуваним. Звідси світові конфлікти різного масштабу прояву й значущості.

РЕЗЮМЕ

И. Д. Бех. Диалог культур в психолого-педагогическом осмыслении.

Реализуется возможность возведения идеи диалога культур в ранг методологического принципа культуродialogичности (наряду с принципом культуросоответствия). В этой связи рефлексии поддаются категории «культура» и «диалог».

Предлагается различать два типа понимания культуры: 1) культура как система устойчивых конструктов: познавательных, художественно-эстетических, духовно-нравственных, технологических; 2) культура как система проблем, которые решало человечество. При втором типе понимания культуры возможна полноценная реализация идеи диалога культур как методологического принципа организации процесса образования, поскольку здесь субъект становится в активную позицию, прослеживая генезис возникновения определенных культурных образований как ценностей. Он при этом в определенной степени выступает их создателем, решая вместе с педагогом определенную культурную задачу (познавательную и т.д.)

Предлагается четкое разграничение кроскультурного диалога (диалога по исторической вертикали) и транскультурного (межкультурного) – диалога по временной горизонтали). Рассматриваются две стратегии разворачивания транскультурного диалога в образовательном процессе.

Ключевые слова: культура, диалог, диалог культур, кроскультурный диалог, транскультурный диалог, принцип культуродialogичности, принцип культуросоответствия.

SUMMARY

I. Bekh. The dialogue of cultures in psychological-pedagogical comprehension.

The construction of the ideas of the dialogue of cultures in the rank of the methodological principle of culturally (along with the principle of culture compliance) is realized. In this context, the reflection amenable the category «culture» and «dialogue».

It is proposed to distinguish between the two types of cultural understanding: 1) culture as a system of sustainable constructs: cognitive, artistic and esthetical, ethical and technological; 2) culture as a system of problems that were solved by humanity. Using the second type of understanding of culture the full realization of the ideas of dialogue of cultures as a methodological principle of the organization of the education process is possible, because here the subject becomes the active position, tracing the Genesis of the occurrence of the specific cultural formations as values. Thus to a certain extent it is their Creator, solving together with the teacher certain cultural problem (cognitive, etc.).

The author of the article offers a clear distinction crosscultural dialogue (a dialogue on the historical vertical) and trans-cultural (cross-cultural) – a dialogue on the temporary horizontal). Two strategies of expanding a trans-cultural dialogue in the educational process are discussed.

Key words: culture, a dialogue, a dialogue of cultures, a crosscultural dialogue, a trans-cultural dialogue, the principle of culturally, the principle of culture compliance.

УДК 37.014:373.67+378:78

Bogna Dulińska

Akademia Muzyczna w Łodzi

(Polska)

Богна Дулінська

Музична академія ім. Г. і К. Бацевичів у Лодзі

(Польща)

**MIĘDZYNARODOWA WSPÓŁPRACA SZKÓŁ I UCZELNI
WYŻSZYCH JAKO CZYNNIK ROZWOJU W KSZTAŁCENIU
MUZYCZNYM**

**МІЖНАРОДНА СПІВПРАЦЯ ШКІЛ І ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ ЯК ЧИННИК РОВИТКУ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ**

У статті розглянуто три найбільш популярні форми міжнародних музичних зустрічей, їх позитиви і негативи, що позначаються на діяльності як педагогів, так і їх учнів. Окремо розглянуті розповсюджені нині міжнародні музичні майстер-класи, що користуються популярністю серед музичних шкіл та академій. Увага приділена організаційним особливостям міжнародних інструментальних конкурсів, показано їх позитивний вплив на формування виконавської майстерності учнів і студентів. Висвітлено співпрацю вищих музичних шкіл в межах програми Erasmus, що відкриває для студентів міжнародний освітній та мистецький простір.

Ключові слова: міжнародна співпраця, музична школа, музичний майстер-клас, музична освіта, виконавська майстерність.

«... ona właśnie /muzyka/ - wśród innych sztuk pięknych, w najwyższym stopniu posiada ów zadziwiający dar bezpośredniego wyzwala instynktu twórczego będącego w gruncie rzeczy jedyną możliwą postawą psychologiczną wobec samego faktu życia»

Karol Szymanowski [1]

W kształceniu muzycznym młodych instrumentalistów bardzo ważną rolę odgrywa równolegle wiele czynników. Oddanie się metodycznej i artystycznej opiece pedagoga, wielki wkład w pracę nad rozwojem własnych umiejętności technicznych oraz kształtowania osobowości muzycznej, poszerzanie repertuaru oraz nieustanne podnoszenie poprzeczki jego trudności, praca nad tremą, to jedynie niektóre z wielu działań jakie musi podjąć młody muzyk, aby osiągnąć wysoki poziom artystyczny. Do niezwykle istotnych i rozwojowych poczynąń należy konfrontacja z muzykami innych ośrodków akademickich, w tym także ośrodków zagranicznych. Istnieje wiele form umożliwiających spotkania na polu artystycznym studentów-instrumentalistów. Oczywiście omawiane przeze mnie w niniejszym referacie zjawisko dotyczy nie tylko instrumentalistów, lecz ze względu na to, iż moją specjalnością jest gra na fortepianie i działalność przede wszystkim na polu kameralistyki, postanowiłam odnieść wybrany temat do muzyków-instrumentalistów. Omówię trzy najbardziej popularne formy «międzynarodowych muzycznych spotkań», które dotyczyć będą zarówno studentów, jak i pedagogów uczelni artystycznych, oraz płynące z nich korzyści, jak i skutki negatywne.

1. Międzynarodowe Kursy Mistrzowskie nazywane również Warsztatami Muzycznymi. Kursy Mistrzowskie stały się niezwykle popularne i rozpowszechnione w ostatnich latach. Organizowane są przede wszystkim przez Szkoły Muzyczne i Wyższe Uczelnie Muzyczne. Czas ich trwania jest bardzo różny – od kilku dni do kilku tygodni. Kursy trwające dłuższy czas mają miejsce w okresie wakacyjnym uczniów i studentów. Biorą w nich udział zarówno pedagodzy jak i studenci:

- pedagodzy będący wykładowcami na danym kursie;
- pedagodzy będący biernymi słuchaczami;
- studenci będący uczestnikami czynnymi;
- studenci będący uczestnikami biernymi.

O prowadzenie zajęć z zakresu gry na instrumencie proszeni są wybitni muzycy-instrumentaliści o wielkim doświadczeniu pedagogicznym i bogatej działalności koncertowej. Zajęcia mające miejsce na w/w warsztatach przybierają postać indywidualnych otwartych lekcji. Zarówno ilość jak i czas trwania zajęć, a także przydział kursanta do poszczególnego pedagoga, bądź pedagogów określa regulamin kursu, do wglądu którego ma prawo uczestnik zanim podejmie decyzję o przystąpieniu do kursu. W przypadku zajęć w specjalności «gra na fortepianie» biorą udział jedynie kursant i pedagog. Inaczej jest na lekcjach instrumentów, którym w większości wykonywanego repertuaru towarzyszy fortepian. Zauważyłam, iż wykładowcy rozpoczynają pierwsze spotkania bez udziału akompaniamentu, skupiając się na stronie czysto warsztatowej, dopiero w późniejszym etapie pracy dochodzą zajęcia z udziałem pianisty. Współpraca z instrumentami dętymi jest podstawą mojej działalności w dziedzinie kameralistyki, dlatego w dalszej części referatu pozwolę sobie na przedstawienie przykładów dotyczących w/w instrumentów. Niejednokrotnie brałam czynny udział w Mistrzowskich Kursach Pianistycznych – będąc jeszcze na studiach, oraz po ich ukończeniu. Obecnie moja rola na kursach instrumentów dętych polega na akompaniowaniu podczas prowadzenia zajęć, oraz podczas koncertów towarzyszących kursowi.

Już kilkakrotnie brałam udział w Międzynarodowym Kursie Instrumentów Dętych Drewnianych «Ventus Optimus» organizowanym w Łodzi (miasto w centralnej Polsce). Kadre pedagogiczną stanowili wybitni instrumentaliści (m.in. z Czech, Wielkiej Brytanii, Holandii i Polski). Kursantom przysługiwało kilka lekcji z każdym pedagogiem jego specjalności. Podczas trwania kursu miały miejsce koncerty uczestników – w tym «Koncert – Konkurs», oraz Koncert Pedagogów.



Od roku biorę też udział w realizacji «Projektu badawczego na płaszczyźnie umuzykalniania młodzieży w zakresie kameralistyki – saksofon i fortepian». Warsztaty Muzyczne prowadzone są przez wybitnego polskiego saksofonistę – wirtuoza Pawła Gusnara, pracownika naukowego Uniwersytetu Muzycznego im. Fryderyka Chopina w Warszawie. Zajęcia odbywają się w Szkołach Muzycznych w różnych miastach Polski i trwają 1–2 dni, podczas których uczniowie mają możliwość lekcji z dr Pawłem Gusnarem, natomiast uwieńczeniem jest Recital Saksofonowy mistrza przy moim współudziale. Na lekcjach nie towarzyszy fortepian, ponieważ w przypadku młodzieży grającej stosunkowo krótko na instrumencie dętym korekta aparatu zadęcia oraz

dobór odpowiedniego ustnika i stroików wysuwa się na plan pierwszy. Warsztaty te cieszą się dużym zainteresowaniem zarówno wśród młodzieży, jak i pedagogów i dają wszelkie korzyści o których będzie mowa poniżej.



Podczas trwania Międzynarodowych Kursów Mistrzowskich mają miejsce koncerty zarówno pedagogów, jak i czynnych uczestników kursu. Na program występujących na nich kursantów składają się dzieła omawiane na zajęciach z pedagogami kursu. Ideałem jest, aby każdy czynny uczestnik mógł wziąć udział w jednym z koncertów. Niestety przy dużej liczbie zgłoszeń często nie jest to możliwe i pedagodzy dokonują wyboru spośród najlepszych uczestników.

Korzyści płynące z udziału w w/w wydarzeniach są olbrzymie:

- konfrontacja sposobu nauczania na wielu płaszczyznach;
- zderzenie wizji interpretacyjnych;
- możliwość dyskusji, oraz przedstawienia własnego punktu spojrzenia na muzykę;
- porównanie własnych umiejętności z umiejętnościami studentów z innych ośrodków zagranicznych.

Opierając się na własnych doświadczeniach, jak również na opinii kolegów i koleżanek mogę stwierdzić, iż u studentów biorących udział w Międzynarodowych Kursach Muzycznych nastąpił niejednokrotnie olbrzymi postęp w grze na instrumencie danej specjalności, oraz:

- większe zaangażowanie w pracę nad własnym warsztatem;
- dążenie do osiągnięcia jak najwyższego poziomu artystycznego;
- większe otwarcie na różnorodność interpretacyjną dzieł muzycznych;
- szersze horyzonty wyobraźni muzycznej.

Niezwykle ważnym wydarzeniem dla przyszłych, młodych muzyków jest kontakt z mistrzami – instrumentalistami. Zarówno będąc słuchaczem ich wspaniałych recitali uświetniających kurs i pozostających na długo w pamięci jak i bezpośredni kontakt podczas prowadzonych przez nich zajęć są nie do przecenienia.

Uczestnicy kursu to przeważnie ludzie młodzi, pełni zapału, pragnący dojść jak najwyżej we własnej specjalności. Porównanie z innymi instrumentalistami z krajów o odmiennej kulturze i obyczajach, co nie pozostaje przecież bez wpływu na interpretację i estetykę wykonawczą, oraz obserwacja odmiennych technik warsztatowych spowodują chęć poszukiwania zarówno w kwestiach czysto technicznych, jak i wyrazowych. Dla tych, którzy na dalszych etapach kształcenia będą wciąż dążyli do udoskonalania własnych umiejętności i którym uda się osiągnąć wysoki poziom artystyczny, ukoronowaniem będzie udział i splendory w Międzynarodowych Konkursach Muzycznych.

Pozostaje jeszcze jedna bardzo ważna kwestia – integracji młodzieży [2]. Międzynarodowe Kursy Mistrzowskie to nie tylko nauka, rozwój i występy sceniczne. To również spotkania towarzyskie, konwersacja na poziomie języków obcych i niejednokrotnie wspaniałe cenne znajomości, które potrafią przetrwać przez całe lata.

2. Międzynarodowe Konkursy Instrumentalne [3]. Regulamin danego konkursu instrumentalnego określa warunki jakie musi spełnić uczestnik, aby móc do niego przystąpić. Oprócz podanego bardziej lub mniej szczegółowo programu, jaki winien jest przygotować biorący w nim

udział konkursant, zakwalifikowanie może nastąpić drogą zgłoszenia, lub organizatorzy nakładają dodatkowo obowiązek przesłania nagrania CD, a niejednokrotnie rejestracji DVD. Jest to uzasadnione ograniczoną liczbą uczestników i dążeniem do jak najwyższego poziomu artystycznego wykonawców.

Omawiane w niniejszym referacie powyżej międzynarodowe warsztaty muzyczne służą przede wszystkim odpowiedniemu ukierunkowaniu uczestników w ich dalszej drodze artystycznej, natomiast konkursy stanowią konfrontację już dojrzałych profesjonalistów z różnych międzynarodowych ośrodków, konfrontację zarówno pod kątem poziomu techniki grania na instrumencie, jak i spojrzenia na wykonawstwo dzieł kompozytora poprzez czynniki kulturowe danego kraju. Udział w konkursach jest również wielkim sprawdzianem odporności psychicznej i predyspozycji do występowania na estradzie. Akademia Muzyczna w Łodzi w której mam przyjemność i zaszczyt pracować jako pracownik naukowy organizuje wiele międzynarodowych konkursów instrumentalnych. Jednym z nich, który chciałabym przedstawić jako przykład wspaniałego przedsięwzięcia pozwalającego młodym muzykom na wielkie doświadczenie nie tylko w zakresie instrumentalistyki jest akademicki konkurs dla saksofonistów o nazwie «Sax Fest».



Odbył się on w Łodzi w 2012 roku i wzięło w nim udział kilkudziesięciu saksofonistów z całego świata. Oprócz studentów z Europy gościliśmy młodych muzyków ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, Kanady i Japonii.

Oprócz przesłuchań mających na celu wyłonienie zdobywców nagród i wyróżnień odbywały się koncerty jurorów. Najbardziej jednak oczekiwanym wydarzeniem był «Koncert na 100 saksofonów», który odbył się na rynku wielkiego łódzkiego kompleksu handlowo – rekreacyjnego o nazwie «Manufaktura». Najcenniejsze było to, iż w koncercie tym wzięli udział zarówno jurorzy konkursu, a należy dodać, że byli nimi znakomici uznani saksofoniści-wirtuozi, wszyscy uczestnicy konkursu, jak również młodzież ucząca grać się na tym instrumencie w szkołach muzycznych podstawowych i średnich Łodzi. Impreza ta zgromadziła mnóstwo publiczności i została nagrodzona wielkimi brawami. Myślę, że koncert ten stał się olbrzymim przeżyciem dla tych najmniejszych i starszych uczniów, ponieważ okazja wspólnego występu z młodzieżą akademicką, nie mówiąc o wirtuozach tego instrumentu – jurorach, nie zdarza się często. Nie bez znaczenia pozostaje również możliwość rozmowy z jurorami, ich opinia i spostrzeżenia dotyczące występu na konkursie.





Tak więc Międzynarodowe Konkursy Instrumentalne czy omawiane powyżej wydarzenie, które przyjęło formę konkursu połączonego z festiwalem [3] stanowią nie tylko konfrontację młodych muzyków na płaszczyźnie wykonawstwa, ale również są imprezami integrującymi młodzież muzyczną wielu krajów.

3. Program Erasmus. «Program Erasmus stwarza szkołom wyższym, ich studentom i pracownikom, a także innym instytucjom, które współdziałają z uczelniami wiele interesujących możliwości włączenia się do współpracy międzynarodowej» [4].

Erasmus jest częścią programu o nazwie «Uczenie się przez całe życie» (LLP –the Lifelong Learning Programme), którego celem jest podnoszenie jakości i atrakcyjności kształcenia oraz ułatwienie i zwiększenie intensywności międzynarodowej współpracy w dziedzinie edukacji. Do udziału w programie jest uprawnionych 31 krajów, w tym 27 krajów Unii Europejskiej.

Jakie możliwości stwarza Erasmus dla Wyższych Uczelni Muzycznych?

1. Prowadzenie wymiany studentów:

- wyjazdy studentów do zagranicznych uczelni partnerskich;
- przyjazdy zagranicznych studentów z uczelni partnerskich.

Studenci wyjeżdżają do innej uczelni przeważnie na jeden semestr, w niektórych przypadkach czas pobytu może zostać wydłużony do dwóch semestrów.

2. Prowadzenie wymiany pracowników:

- wyjazdy nauczycieli akademickich do zagranicznych uczelni partnerskich w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych;
- wyjazdy pracowników uczelni na kursy i szkolenia w celu doskonalenia kompetencji zawodowych;
- przyjazdy nauczycieli akademickich, oraz pracowników w celu prowadzenia zajęć, lub w celu szkolenia się.

3. Kursy intensywne (Intensive Programmes) – zajęcia dydaktyczne opracowane i prowadzone przez wykładowców z różnych krajów dla międzynarodowej grupy studentów.

4. Projekty wielostronne (Multilateral Projects) – projekty polegające na opracowywaniu nowych programów nauczania (również nauczania na odległość), modernizowania uczelni.

Uczelnie prowadzące wymianę studentów i pracowników mogą starać się o dofinansowanie w związku z jej organizacją, np. promocję wymiany, kursy językowe, programy «integracyjne». W zależności od wybranego projektu uczelnie wnioskuje o przyznanie funduszy do Narodowej Agencji, lub Komisji Europejskiej. Aby uczelnia wyższa mogła przystąpić do programu, musi posiadać Kartę Uczelni Erasmusa, nadawaną przez Komisję Europejską.

Korzyści płynące z udziału w programie Erasmus są wielostronne:

1. Studenci mają możliwość realizacji części studiów w zagranicznej uczelni i w międzynarodowym otoczeniu, polepszenia znajomości języków obcych, poznania systemu kształcenia i metod nauczania w innych krajach, poprawę umiejętności podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów.

2. Nauczyciele akademicy mają możliwość wymiany doświadczeń z pedagogami zagranicznych uczelni, poznania systemów nauczania w innych krajach, poznania innych kultur.

3. Erasmus umożliwia uczelniom wyższym rozwijanie współpracy międzynarodowej, oraz umiędzynarodowienie kształcenia.

Korzyści płynące z możliwości jakie stwarza program Erasmus są bardzo duże, jednakże zdarzają się również minusy – mam na myśli

wymianę zagraniczną studentów. Tak jak wspomniałam wcześniej, wyjazd do innej zagranicznej uczelni pomaga w samodzielnym podejmowaniu decyzji i rozwiązywaniu problemów. Jednak warunkiem właściwych decyzji jest dojrzałość człowieka i rozsądek. W przypadku bardzo młodych ludzi wchodzących w nowe i odmienne środowisko niestety istnieje ryzyko błędów, których cena może być bardzo wysoka.

Drugim problemem jest zmiana pedagoga i sposobów uczenia. Może się zdarzyć, iż aparat gry młodego człowieka i jego świadomość techniki gry nie są na tyle stabilne i dojrzałe, aby poddać się innemu kierunkowi nauczania. W klasie saksofonu zetknęłam się z przypadkiem studenta, dla którego wyjazd do zagranicznej uczelni z programu Erasmusa nie przyniósł rozwoju, lecz uwstecznienie w technice zadęcia i intonacji. Myślę, że jednak takie sytuacje należą do rzadkości.

Wnioski końcowe. Współpraca i kontakt na międzynarodowym polu muzycznym przejawia się w wielu formach i możliwościach. Dotyczy ona zarówno studentów, jak i pedagogów. Najbardziej rozpowszechnione z nich to międzynarodowe warsztaty muzyczne, międzynarodowe konkursy muzyczne, oraz realizacja programu Erasmus. Korzyści jakie dają w/w przedsięwzięcia są olbrzymie i bardzo cenne – dla studentów jest to możliwość studiowania w zagranicznej uczelni, osobisty kontakt z wirtuozami instrumentu, poznanie odmiennych metod nauczania, konfrontacja i integracja z innymi uczniami czy studentami. Dla pedagogów szkół muzycznych i wyższych uczelni muzycznych możliwość kontaktu z ośrodkami zagranicznymi, wymiana doświadczeń na polu pedagogicznym, konfrontacja studentów własnej klasy ze studentami z innych ośrodków stanowią niezwykle ważny motor działania. Omówione w niniejszym referacie formy współpracy międzynarodowej służą zarówno rozwojowi poszczególnych jednostek, dobru szkół i uczelni, integracji muzyków, jak również bardzo ważnemu przesłaniu, kształtowaniu nowego oblicza muzyki poprzez wspólne działanie i odczuwanie.

LITERATURE

1. Konaszkiewicz Zofia. Kształtowanie kultury muzycznej w szkole i środowisku poza szkolnym / Zofia Konaszkiewicz. – Bydgoszcz : IKNiBO, 1980. – S. 105.
2. Pytlak Andrzej. Podstawy Wychowania Muzycznego / Andrzej Pytlak. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997. – S. 126.
3. Chodkowski Andrzej. Encyklopedia Muzyki / Andrzej Chodkowski. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001. – 1128 s.
4. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu «Uczenie się przez całe życie» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://erasmusplus.org.pl/o-programie/>.

РЕЗЮМЕ

Богна Дулинская. Международное сотрудничество школ и высших учебных заведений как фактор развития музыкального образования.

В статье рассмотрены три наиболее популярные формы международных музыкальных встреч, их позитивы и негативы, которые сказываются на деятельности как педагогов, так и их учеников. Отдельно рассмотрены распространенные ныне международные музыкальные мастер-классы, которые пользуются популярностью среди музыкальных школ и академий. Внимание уделено организационным особенностям международных инструментальных конкурсов, показано их положительное влияние на формирование исполнительского мастерства учащихся и студентов. Освещено сотрудничество высших музыкальных школ в рамках программы Erasmus, что открывает для студентов международное образовательное и художественное пространство.

Ключевые слова: международное сотрудничество, музыкальная школа, музыкальный мастер-класс, музыкальное образование, исполнительское мастерство.

SUMMARY

B. Dulinska. The international cooperation of schools and higher education institutions as a factor in the development of musical education.

The article considers the three most popular forms of international musical meetings, their positives and negatives, which influence the activity of both the teachers and their students. Separately current widespread international master music classes, which are popular among music schools and academies are considered. Attention is given to the organizational features of instrumental international competitions, demonstrated a positive effect on the formation of the performing skills of the pupils and students. The cooperation of musical high schools in the framework of the Erasmus programme, which opens for the students of international educational and artistic space is highlighted.

Key words: *an international cooperation, a musical school, a musical master-class, musical education, performing skills.*

УДК 371.893+791.66:78

Anna Jeremus-Lewandowska

Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu
(Polska)

Анна Єремус-Левандовська

Музична академія ім. І. Я. Падеревського в Познані
(Польща)

MIĘDZYKULTUROWA PRZESTRZEŃ FESTIWALI MUZYCZNYCH ІНТЕРКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР МУЗИЧНИХ ФЕСТИВАЛІВ

У статті розглянуто сутність інтеркультурності як діалогу, що має на меті запобігання конфліктам на культурному підґрунті й через пізнання різних культур і спілкування з ними збагачує особистість. Показано, що інтеркультурність передбачає скасування ієрархії між культурами, які є рівнозначними й оцінюються виключно на основі їх власної вартості. Стверджується, що класична музика стає дороговказом у часи дегуманізації, дезорієнтації, насильства, поспіху та поверховості. Музика починає відігравати значну роль у співтворенні нових якостей життя, що надають позачасовий сенс у будівництві спільного міжкультурного простору цивілізації XXI століття. Надано перелік музичних фестивалів у Польщі. Репрезентовано літній музичний фестиваль у Кутно, що є практичним утілення авторської концепції мистецької інтеркультурності. Наведено головні положення фестивалю, серед яких, презентація музичних творів композиторів різних національностей і різних культурних кіл, участь у фестивалі виконавців різних національностей, участь у Міжнародних вокальних майстер-класах педагогів і студентів із різних країн, співпраця з інституціями музичної культури.

Ключові слова: інтеркультурність, мистецька інтеркультурність, музичний фестиваль у Польщі, музична культура.

Od kilkunastu lat zauważamy w Polsce wyraźne ożywienie życia kulturalnego. Ogłoszenia anonsujące coraz to inne wydarzenia artystyczne, stały się wszechobecne we wszystkich źródłach informacji. Duże miasta są wręcz zarzucane wielością propozycji. Oczywiście oferty te różnią się tak podejmowaną tematyką, jak i zakresem czy poziomem artystycznym. Pozostaje jednak faktem, że ilość projektów artystycznych jest imponująca i może całkowicie zaspokoić potrzeby przeciętnego miłośnika kultury. **Przykładowe Festiwale Muzyczne w Polsce** – czerwiec, lipiec, sierpień, wrzesień – rok 2013 Za: portalem Polska Organizacja Turystyczna – Polska Travel [1].

Nieco inaczej przedstawia się ten problem w małych ośrodkach miejskich i wiejskich. Tu oferta zjawisk kulturalnych nie jest już tak bogata. Wielką więc wartość mają inicjatywy, które podejmowane są na poziomie lokalnych społeczności. Dążenie do uczestniczenia w wydarzeniach artystycznych ze strony członków danej społeczności oraz przede wszystkim zrozumienie i przychylność lokalnych władz – może zdziałać cuda.

«Społeczność lokalna – to zbiorowość ludzka mieszkająca w zwartej jednostce terytorialnej (np. wieś, miasteczko, dzielnica), powiązana więzią sąsiedztwa, wspólnotą warunków życia i wspólną kulturą; charakteryzuje ją odrębność terytorialna, względna samowystarczalność, jednorodność kulturowa, intymne więzi społeczne i ścisła społeczna kontrola. Współcześnie w społeczności lokalnej więź społeczna jest luźniejsza, a jej granice są bardziej płynne» [2].

Dla nas najbardziej wartościową jest ta część definicji, która podkreśla *«wspólnotę warunków życia i wspólną kulturę»*. Oddzielenie bowiem kultury (czyli także kultury muzycznej), od przejawów życia społecznego społeczeństwa jest po prostu niemożliwe.

Koniec XX i początek XXI wieku przynosi zbliżenie kultury do lokalnego odbiorcy. Stało się to możliwe dzięki względnej stabilizacji polityczno-ekonomicznej społeczeństw, swobodnemu przepływowi informacji, wykorzystaniu środków masowego przekazu i mediów elektronicznych, a także propagowaniu wzajemnego otwarcia i asymilacji

wartości, składających się na dorobek cywilizacyjny poszczególnych społeczeństw europejskich. Globalizacja dokonująca się we wszystkich omówionych obszarach pozwala na szybkie wyrównywanie poziomów rozwoju w dziedzinie kultury, poprzez eksperymenty i bezpośrednią konfrontację na płaszczyźnie wszystkich dziedzin artystycznych.

W tym miejscu przytoczymy współczesną definicję interkulturowości (międzykulturowości) rozumianej jako dialog i akceptację:

«Nieco inny charakter ma definicja międzykulturowości, której istotą jest dialog mający na celu zapobieganie wszelkim konfliktom na tle kulturalnym. Interkulturowość to także pogląd mówiący o tym, iż ludzie poprzez poznawanie odmiennych kultur oraz obcowanie z nimi wzbogacają swoją własną osobowość. Znosi się tu jakąkolwiek hierarchię między kulturami, kultury są równorzędne i ocenia się je wyłącznie w oparciu o ich własne wartości» [3].

Ponieważ muzyka jest rodzajem sztuki, który zawsze pozostawał w najbliższym związku z życiem codziennym każdej społeczności, zdanie wypowiedziane przez Dawida Crossy iż: *Muzyka to najsubtelniejsza forma przekazu. Można stwierdzić, że żadna dziedzina sztuki nie porusza ani nie wpływa na podświadomość tak, jak muzyka...*, wydaje się filozoficznym kluczem dzisiejszej popularności sztuki, a rozumiem tu również – muzyki klasycznej, wśród współczesnego odbiorcy. I w tej właśnie właściwości muzyki upatruję wyjątkową rolę interkulturowości festiwali muzycznych jako czynnika rozwoju lokalnych społeczności w kierunku zlikwidowania barier kulturowych.

Przykładem takich właśnie oddziaływań na społeczność lokalną jest *Letni Festiwal Muzyczny* połączony z *Międzynarodowymi Warsztatami Wokalnymi*, odbywający się w Kutnie, mieście położonym ok. 200 km od Warszawy – stolicy Polski.

Festiwal organizuje Fundacja Promocji Muzyki «Artifex» wraz z Urzędem Miasta. Nad Festiwalem honorowy patronat przyjął Prezydent Miasta Kutna. W roku 2013 Festiwal zagościł w Kutnie po raz czwarty.

Współorganizatorem Festiwalu jest Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu.

patronat honorowy
Prezydent Miasta Kutno
Zbigniew Burzyński

IV Letni Festiwal Muzyczny KUTNO 2013

28 LIPCA (NIEDZIELA) GODZ. 19.00
Koncert plenerowy *W piękny letni wieczór*
Jolanta Bibel mezzosopran
Krzysztof Bednarek tenor
Zbigniew Macias baryton
Anna Jeremus-Lewandowska sopran, prowadzenie
Leszek Kołodziejczyk skrzypce
Ewa Szpakowska fortepian
Muzeum Regionalne, Plac Piłsudskiego
W razie nie pogody godz. 19.15, Kościół św. Wawrzynca

01 SIERPNIA (CZWARTEK) GODZ. 19.00
Spotkanie z Gwiazdą
Polska Królowa Nocy Zdzisława Donat
Hotel Rondo
Ilość miejsc ograniczona. Bezpłatne wejściówki do odebrania w recepcji Hotelu Rondo od 19.07.

03 SIERPNIA (SOBOTA) GODZ. 18.30
Koncert kameralny
Muzyka niesie nadzieję
Iwona Kowalkowska sopran
Mariusz Monczak skrzypce
Jarosław Domagała organy
Kościół św. Stanisława, Łąkoszyn

04 SIERPNIA (NIEDZIELA) GODZ. 19.00
Koncert kameralny *Śpiewajmy sercem całym*
Uczestnicy V Międzynarodowych Warsztatów Wokalnych
Kościół św. Jana Chrzciciela

07 SIERPNIA (ŚRODA) GODZ. 19.00
Koncert pieśni *Od Schuberta do Szymanowskiego*
Uczestnicy V Międzynarodowych Warsztatów Wokalnych
Centrum Teatru, Muzyki i Tańca, ul. Teatralna 1
Ilość miejsc ograniczona. Bezpłatne wejściówki do odebrania w kasie CTMT od 19.07.

10 SIERPNIA (SOBOTA) GODZ. 18.00
Artystyczna oprawa Mszy Świętej Odpustowej
oraz *Koncert muzyki sakralnej*
Anna Jeremus-Lewandowska sopran
Jarosław Domagała organy
Uczestnicy V Międzynarodowych Warsztatów Wokalnych
Kościół św. Wawrzynca

11 SIERPNIA (NIEDZIELA) GODZ. 19.00
Koncert plenerowy
Spotkanie z operą i operetką - Młode Talenty
Uczestnicy V Międzynarodowych Warsztatów Wokalnych
Muzeum Regionalne, Plac Piłsudskiego
W razie nie pogody godz. 19.15, Kościół św. Wawrzynca

14 SIERPNIA (ŚRODA) GODZ. 19.00
Koncert piosenek
Witold Lutosławski jakiego nie znamy...
Mariusz Klimek śpiew
Piotr Kusiewicz prowadzenie
Artur Grudziński piano
Centrum Teatru, Muzyki i Tańca, ul. Teatralna 1
Ilość miejsc ograniczona. Bezpłatne wejściówki do odebrania w kasie CTMT od 19.07.

15 SIERPNIA (CZWARTEK) GODZ. 11.00, STRZELCE
Artystyczna oprawa Mszy Świętej
oraz *Koncert kameralny*
Magdalena Cieślak sopran
Wiesław Bednarek baryton
Anna Jeremus-Lewandowska sopran, prowadzenie
Kwartet Alla Breve
Kościół Świętej Trójcy, Strzelce

17 SIERPNIA (SOBOTA) GODZ. 19.00
Koncert plenerowy *Zaczarowany świat operetki*
Emilia Klimczak sopran
Sylvia Strużyńska-Wochońska sopran
Szymon Jedruch tenor
Tomasz Rak baryton
Bogna Jedruch fortepian
Mieczysława Andrzejak prowadzenie
Centrum Teatru, Muzyki i Tańca, ul. Teatralna 1
W razie nie pogody godz. 19.15, Kościół św. Wawrzynca

18 SIERPNIA (NIEDZIELA) GODZ. 19.00
Koncert *Duety sakralne*
Anna Jeremus-Lewandowska sopran
Monika Kolasa-Hładiková mezzosopran
Stanisław Kowalczyk organy
Krzysztof Pietrucha prowadzenie
Kościół św. Wawrzynca

21 SIERPNIA (ŚRODA) GODZ. 19.00
Koncert kameralny *Wiednia czar...*
Grażyna Ficcińska-Panfil sopran
Mariusz Derewiecki skrzypce
Tomasz Lisiecki wiolonczela
Hanna Holeska fortepian
PSM, ul. Park Wiosny Ludów

24 SIERPNIA (SOBOTA) GODZ. 17.00
Zakończenie festiwalu
Koncert *Letnia serenada*
Anna Jeremus-Lewandowska sopran
Ewa Murzynowska sopran
Katarzyna Zdziarska sopran
Wiesław Bednarek baryton
Gustaw Cieperek skrzypce
Halina Lorkowska prowadzenie
Jan Miłosz Zarzycki dyrygent
Orkiestra Filharmonii Kameralnej
Im. W. Lutosławskiego w Łonży
Kutnowski Dom Kultury
Ilość miejsc ograniczona. Bezpłatne wejściówki do odebrania w kasie KDK od 19.07.

01 WRZEŚNIA (NIEDZIELA) GODZ. 12.00
Oprawa Mszy Świętej oraz
Koncert Kameralny *Z muzyką polską w tle*
Dariusz Pietrzykowski tenor
Rafał Pikala bas
Anna Jeremus-Lewandowska sopran, prowadzenie
Bogna Dulńska fortepian
Kościół św. Michała Archanioła, Woźniaków

IMPREZY TOWARZYSZĄCE:
V Międzynarodowe Warsztaty Wokalne 30.07-12.08.
Uczestnicy: Maria Antkowiak, Weronika Grodzka, Agnieszka Jaworska, Marta Matuszewska, Ewa Murzynowska, Halgorzata Pawlińska, Anna Sikora, Ksenia Szawszyszwili, Wang Shan Shan, Katarzyna Zdziarska, Aleksander Kamedulski, Piotr Malinko
Pianisci: Joanna Siłowicz, Jarosław Domagała, Zbigniew Merecki

Siemienie, 09 sierpnia (piątek)
Koncert kameralny *Muzyka w pałacowych wnętrzach*
Orkiestra kameralna, Rafał Songan baryton,
Dariusz Stachura tenor, Anna Jeremus-Lewandowska sopran,
Uczestnicy V Międzynarodowych Warsztatów Wokalnych
koncert zamknięty

DYREKTOR FESTIWALU:
ANNA JEREMUS-LEWANDOWSKA
Opracowanie i koordynacja projektu
Reżyseria i prowadzenie programu edukacyjnego

www.letnifestiwal.pl

ORGANIZATORZY:
KUTNO city of roses, ARTIFEX, KEB, Polfarmex S.A., Mawex, EXDROB, WÓJT GMINY KUTNO, WÓJT GMINY Strzelce

SPONSORZY:
VESTER, Mawex, EXDROB

PARTNERZY:
eKutno, Veloria, Kutno, LOKALNA, Magazyn KCI, Nasz Tygodnik, POWIATOWE KUCHNIA KUTNA

PARTNERZY MEDIALNI:
GMINNY OŚRODEK KULTURY W STRZELCACH, POLSKA DZIENNIK, EXTRA

Ilustracja Nr 1. Plakat IV Letniego festiwalu Muzycznego Kutno 2013

Miłym dla Organizatorów jest coraz większe zainteresowanie spotkaniami z żywą muzyką klasyczną wśród mieszkańców miasta i licznie przybywających gości. Plan tegorocznego Festiwalu obejmował piętnaście przedsięwzięć artystycznych. Były to przede wszystkim koncerty kameralne muzyki klasycznej, bardzo zróżnicowane w zakresie repertuarowym. Festiwalowi towarzyszyły jubileuszowe V Międzynarodowe Warsztaty Wokalne (współorganizator – Katedra Wokalistyki Akademii Muzycznej im. I. J. Paderewskiego, patronat Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Śpiewu we Wrocławiu). W tegorocznym Festiwalu wzięło udział ponad 80 wykonawców z kraju i z zagranicy. Niezwykle bogaty i interesujący program został zrealizowany dzięki zgodnej i twórczej współpracy Organizatorów z Władzami Miasta, wszystkimi znaczącymi instytucjami kultury w mieście oraz sponsorami.

Festiwal zaznaczył się trwale na mapie wydarzeń kulturalnych Regionu Łódzkiego, zyskując także popularność na terenie całego kraju, tak dzięki działaniom artystycznym, jak i medialnym (Internet – strona <http://www.letnifestiwal.pl>, TVP Łódź, kutnowskie portale internetowe, TV Kutno, gazety o zasięgu lokalnym i krajowym). Został oceniony jako najciekawsze i najwartościowsze wydarzenie artystyczne regionu łódzkiego – poza jego stolicą (Łódź).



Ilustracja Nr 2. Reportaż z IV Letniego Festiwalu Muzycznego Kutno 2013 – «Magazyn KCI» z dnia 16.08.2013.

Nad wysokim poziomem artystycznym czuwa Dyrektor Festiwalu prof. dr hab. Anna Jeremus-Lewandowska, której jest on autorskim projektem i odbywa się wg założeń stworzonej przez nią koncepcji międzykulturowości artystycznej.



Ilustracja Nr. 3. Dyrektor festiwalu prof. dr hab. Anna Jeremus-Lewandowska i Prezydent Miasta Kutno Zbigniew Burzyński otwierają IV *Letni Festiwal Muzyczny Kutno 2013*

Jednym z głównych założeń omawianej koncepcji artystycznej festiwalu jest prezentowanie utworów muzycznych kompozytorów różnych narodowości i różnych kręgów kulturowych, udział w festiwalu artystów wykonawców różnych narodowości, a także udział w *Międzynarodowych Warsztatach Wokalnych* pedagogów i studentów z różnych krajów.



Ilustracja Nr 4. Plakat IV *Międzynarodowych Warsztatów Wokalnych* Kutno 2012. Gość z zagranicy – prof. Loretta Clini Królewskie Konserwatorium Mons – Belgia



Ilustracja Nr 5. Prof. Loretta Clini prowadziła zajęcia z fonetyki języka francuskiego i języka włoskiego. Tłumaczyła prof. dr hab. Anna Jeremus-Lewandowska – twórca *Międzynarodowych Warsztatów Wokalnych* (2012)

Przykładowo w IV edycji *Międzynarodowych Warsztatów Wokalnych* (2012) na 13 uczestników, połowa to obywatele innych państw: 4 – Ukraina, 1 – Chiny, 1 – Belgia, 1 Białoruś.



Ilustracja Nr. 6. Wang Shanshan (Chiny) i Weronika Grodzka (Polska) – wspólny występ. Koncert pt. «Koncert młodych talentów – Spotkanie z Operą, operetką i pieśnią» – kończący V Międzynarodowe Warsztaty Wokalne Kutno 2013

Dzięki takiej formule możliwym jest stworzenie międzykulturowej płaszczyzny artystyczno-estetycznej, co sprawdziło się znakomicie, a świadczy o tym wspaniałe przyjęcie oferty festiwalowej oraz ciągły wzrost ilości słuchaczy. W roku obecnym organizatorzy szacują liczbę słuchaczy obecnych na wszystkich koncertach na ok. 11.000 osób. Organizatorzy deklarują kontynuację przedsięwzięcia w latach następnych. Pragną także poszerzać krąg zapraszanych artystów. Do tej pory gośćmi Festiwalu byli artyści z Rosji, Ukrainy, Mołdawii, Białorusi, Belgii, Chin i oczywiście z Polski. Ta międzykulturowość znakomicie wtopiła się w pejzaż działań artystycznych Miasta Kutna i Regionu, a *Letni Festiwal Muzyczny* stał się przyczynkiem do kreowania kultury wysokiej wśród społeczeństwa, jednocześnie popularyzując ideę współpracy kultur i integracji europejskiej.



Ilustracja Nr. 7. Honorowa nagroda Prezydenta Miasta Kutna dla twórczyni *Letniego Festiwalu Muzycznego* – prof. dr hab. Anny Jeremus-Lewandowskiej (2011).

Osiągnięcie stałego, wyższego poziomu rozwoju ekonomicznego, a także ożywienie ekspansywności kultury wysokiej wywołuje odrodzenie się ruchu amatorskiego muzykowania w lokalnych środowiskach. Na nowo pojawiają się chóry, zrzeszające wszystkie pokolenia melomanów, powstają młodzieżowe zespoły wokально-instrumentalne, a nawet tworzone są lokalne zespoły orkiestrowe. Systematycznie organizowane koncerty, Dni Muzyki czy Festiwale Muzyczne zaczynają być pożądaną atrakcją, dostępną nie tylko dla rodowitych mieszkańców, ale także dla gości, czasami przyjeżdżających specjalnie, aby w tych artystycznych imprezach uczestniczyć.



Ilustracja Nr. 8. Koncert plenerowy pt. «Koncert pod gwiazdami» (2012)

Niezwykle ważną formą, bardzo skutecznie stymulującą rozwój życia kulturalnego lokalnych społeczności – chociaż myślę najtrudniejszą, jest bezpośrednie kształcenie muzyczne dzieci, młodzieży. Wydarzenia takie jak *Letni Festiwal Muzyczny* i *Międzynarodowe Warsztaty Wokalne* są atrakcyjną ofertą także dla młodzieży i dla dzieci, które licznie uczestniczą w koncertach, towarzysząc swoim rodzicom.



Ilustracja Nr 9. Spontaniczny udział najmłodszych widzów – Koncert pt. «Klasyka dla Najmłodszych» (2012)

Okazuje się, że spotkania z muzyką żywą postrzegane są jako forma zaspokojenia potrzeb artystycznych tak w dużych miastach, jak i w małych ośrodkach miejskich czy wiejskich. Takie potrzeby stają się w społeczeństwie pożądanym elementem prestiżu społecznego, niezależnym od pozycji materialnej, odróżniającym ludzi kochających muzykę klasyczną, bogatych duchowo i intelektualnie, od wszystkich pozostałych korzystających jedynie z propozycji kultury masowej, niestety bardzo często o miernej wartości artystycznej.

Kultura muzyczna była, jest i będzie zawsze obecna w życiu pojedynczego człowieka, a wynika to z istniejącej w jednostce ludzkiej potrzeby obcowania z pięknem, harmonią i specyficznym łaodem wszechświata emanującym z muzyki. Dzięki zaangażowaniu i pasji osób preferujących kulturę wysoką (a jest ich coraz więcej), muzyka klasyczna staje się drogowskazem w dzisiejszych trudnych dla człowieka czasach

dehumanizacji, dezorientacji, przemocy, pośpiechu i powierzchowności. Zaczyna pełnić wielką rolę – wskazywania i współtworzenia nowych jakości życia, nadających ponadczasowy sens działaniom budującym wspólny, międzykulturowy dorobek cywilizacyjny XXI wieku, niwelując tym samym bariery kulturowe, które powoli odchodzą w przeszłość.

«W socjologii bariera kulturowa – określa wszystkie oddziaływania o charakterze kulturowym czy językowym, które ograniczają komunikację i interakcję grup kulturowych. Przeshkodami w kontaktach międzykulturowych mogą być, oprócz barier kulturowych, bariery naturalne, a także bariery psychologiczne (stereotypy i uprzedzenia)» [4].

Taka koncepcja rozwoju społeczeństw wydaje się dziś, w pierwszej dekadzie nowego wieku, niezwykle interesująca i pożądana. Dla potwierdzenia tej tezy, przywołajmy słowa F. Trompenaarsa, Ch. Hampden-Turnera:

«W krajach o kulturze zewnątrz sterownej częsta jest postawa elastyczna, chęć do kompromisów i zachowania pokoju. Ludzie skupiają się na „innych”, to znaczy na kliencie, partnerze, współpracowniku. Osoby czują się dobrze, kiedy zmiany są naturalne» [5].

Dla potwierdzenia przytoczę trzy fragmenty artykułów pochodzących z portalów internetowych, jako przykład twórczej akceptacji koncepcji interkulturowości, przejawiającej się w niezwykle pozytywnej reakcji społecznej dla proponowanych działań artystycznych.

KCI (Kutnowskie Centrum Informacyjne) – Portal Internetowy, data wydarzenia artystycznego 28.07.2013r (<http://www.kutno.net.pl/drukuj.php?id+32754>).

«IV Letni Festiwal Muzyczny wystartował».

Punktualnie o 19.15 rozpoczął się dziś koncert «W taki piękny wieczór» inaugurujący IV Letni Festiwal Muzyczny w Kutnie. Jako, że pogoda dopisała, przed Muzeum Regionalnym zebrały się tłumy melomanów... wybrane do programu znane utwory operowe, piękne romantyczne pieśni czy tak lubiane przez publiczność utwory operetkowe, wprowadziły słuchaczy w krainę muzyki, która niesie piękno, radość i oderwanie od problemów dnia

codziennego. Kutnianie, jak co roku doceniają zaangażowanie organizatorów festiwalu jak i samych artystów, dlatego nikogo nie dziwiło, że ręce publiczności same składały się do oklasków. Przez najbliższy miesiąc Kutno będzie stolicą muzyki klasycznej. Koncerty odbywać się będą w plenerze, kościołach, KDK oraz Centrum Teatru, Muzyki i Tańca».

eKUTNO – Portal Internetowy, data wydarzenia artystycznego 01.08.2013 (<http://www.ekutno.pl/kultura,20768-oczarowani-skromn--cia-polskiej-kr-lowej-nocy-spotkanie-ze-zdzis-awa-donat>).

«Oczarowani skromnością polskiej Królowej Nocy. Spotkanie ze Zdzisława Donat.

Polska Królowa Nocy Zdzisława Donat była bohaterką wczorajszego spotkania w Hotelu Rondo. Druga odsłona IV Letniego Festiwalu Muzycznego minęła w cudownej atmosferze. ... Annie Jeremus-Lewandowskiej, prowadzącej spotkanie, nie zabrakło pytań do gwiazdy światowych scen. Z naturalnym wdziękiem dyrektorka festiwalu prowadziła rozmowę z koleżanką z branży. Dlatego niewątpliwie z zainteresowaniem licznie zgromadzona kutnowska publiczność żywo w tej rozmowie uczestniczyła... Dla kutnowskiej publiczności zaśpiewała jedna z uczestniczek warsztatów Ksenia Szawszyszwili (Białoruś), która wykonała pieśń «Gdy kocha słowik roży pąk» M. Rimski-Korsakowa... Wieczór z polską Królową Nocy z Czarodziejskiego Fletu oczarował niejednego widza i niewątpliwie przejdzie do wyjątkowych kart historii wydarzeń kulturalnych w Kutnie. Nie często bowiem prowincje odwiedzają osobistości światowej kultury wysokiej».

Łódzki Urząd Wojewódzki – serwis www – Aktualności, Portal Internetowy; data wydarzenia artystycznego 24.08.2013 [6].

«Letnia serenada» porwała melomanów w Kutnie.

Koncertem «Letnia serenada» zakończyła się IV edycja Letniego Festiwalu Muzycznego Kutno 2013. Jego pomysłodawcą, dyrektorem i «dobrym duchem» jest śpiewaczka prof. dr hab. Anna Jeremus-Lewandowska, związana przez wiele lat z Teatrem Wielkim w Łodzi... Publiczność nagrodziła wykonawców gromkimi brawami na stojąco.

Jolanta Chelmińska (Wojewoda Łódzki) podziękowała również organizatorom festiwalu za wspaniałe doznania muzyczne. Wezwała też do finansowego wspierania kultury...».

A zatem podsumowując: systematyczne kultywowanie naszego muzycznego dziedzictwa kulturowego, dążenie do zachowania muzycznej tożsamości narodowej, przy jednoczesnej aktywizacji kulturotwórczej lokalnych społeczności w kontekście likwidowania barier kulturowych, kreuje powstanie nowej płaszczyzny, budującej wspólnotę mentalno-intelektualną, która łączy już nie tylko narody Europy, ale i świata, przyczyniając się tym samym do rozwoju społeczeństw otwartych dla wszelkich odrębności tak narodowych jak i kulturowych.

LITERATURE

1. Kalendarium imprez w Polsce 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://www.polska.travel/pl/calendar/?date=2013-07-01>.
2. Nowa Encyklopedia Powszechna. – Warszawa : PWN, 1998. – T. 5. – S. 971.
3. Europejskie Społeczeństwo Wielokulturowe – Dialog Na Pograniczu Kultur [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://animacjaufm.interia.pl/konferencja/miedzykulturowosc.html>.
4. Bariera kulturowa [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://pl.wikipedia.org/wiki/Bariera_kulturowa.
5. Trompenaars A. Siedem wymiarów kultury / A. Trompenaars, Ch. Hampden-Turner. – Kraków : Oficyna ekonomiczna, 2002.
6. Łódzki Urząd Wojewódzki w Łodzi [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://www.lodz.uw.gov.pl/page/125,aktualnosci.html?id=4662>.

РЕЗЮМЕ

Анна Еремус-Левандовская. Интеркультурное пространство музыкальных фестивалей.

В статье рассмотрена сущность интеркультурности как диалога, имеющего целью предотвращение конфликтов на культурной почве, и через познание разных культур и общение с ними обогащение личности. Показано, что интеркультурность предусматривает отмену иерархии между культурами, которые являются равнозначными и оцениваются исключительно на основе их собственной стоимости. Утверждается, что классическая музыка становится путеводной звездой во времена дегуманизации, дезориентации, насилия, спешки и поверхностности. Музыка начинает играть значительную роль в создании новых качеств жизни, придает вневременной смысл в строительстве совместного межкультурного пространства цивилизации XXI века. Предоставлен перечень музыкальных фестивалей в Польше. Представлено летний музыкальный фестиваль в Кутно, что является практическим воплощением авторской концепции художественной интеркультурности. Приведены главные положения фестиваля, среди которых, презентация музыкальных произведений композиторов разных национальностей и разных культурных кругов, участие в фестивале исполнителей разных национальностей, участие в Международных вокальных мастер-классах педагогов и студентов из разных стран, сотрудничество с институтами музыкальной культуры.

Ключевые слова: интеркультурность, художественная интеркультурность, музыкальный фестиваль в Польше, музыкальная культура.

SUMMARY

Anna Yeremus-Lewandowska. Intercultural space of music festivals.

In the article the essence of intercultural as a dialogue aimed at conflict prevention on cultural background and through the knowledge of different cultures and communication is highlighted. It is shown that intercultural provides for the abolition of hierarchy among cultures, which are equivalent and are judged solely on the basis of their own value. It is argued that classical music is becoming a guiding star in the times of dehumanization, confusion, violence, haste and superficiality. The music starts to play a significant role in the Putoran new qualities of life, gives a timeless sense in building intercultural space civilization of the XXI century. The lists of music festivals in Poland are presented. Summer music festival in Kutno, that is the practical embodiment of the author's concept art intercultural is presented. The major provisions of the festival, among which are the presentation of the musical works of the composers from different ethnic and cultural groups, participation in the festival the performers of different nationalities, participation in the International vocal master-classes of the teachers and students from different countries, cooperation with institutions of musical culture are outlined.

Key words: intercultural, art intercultural, music festival in Poland, the musical culture.

УДК 378.111:37.013.43:7

Cezary Kurkowski

University of Warmia and Mazury in Olsztyn
(Poland)

Цезарій Курковський

Варміно-Мазурський університет в Ольштині
(Польща)

**STUDENT CULTURE AS A MEANS OF INTEGRATING THE
ACADEMIC COMMUNITY**

**СТУДЕНТСЬКА КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРАЦІЇ
АКАДЕМІЧНОЇ СПІЛЬНОТИ**

У статті розглянуто поняття студентської культури як форми інтеграції академічної спільноти. Сконцентровано увагу на одній із форм культурної активності студентів, якою є діяльність театральних колективів, зокрема, Студентського Театру «Цезар». Представлено характеристику діяльності Студентського Національного Театрального Фестивалю «Theatrum orbis Terrarum», що проходить в Ольштині, як приклад інтеграції академічних і мистецьких кіл у національному та інтернаціональному масштабі.

Ключові слова: студентська культура, інтеграція академічної спільноти, культурна активність, студентський театр, театральний фестиваль.

*For as long as man feels the need to act
and explore his boundaries and possibilities
- the theater will accompany him on that journey.*

H. Witalewska

Introduction. The Latin word «cultura» originally denoted agricultural cultivation («cultura agri»), namely the act of transforming the natural environment into commodities and products for human use. The word «cul-

ture» was first used metaphorically by Cicero who coined the phrase «cultura animi» – cultivation of the soul. Throughout the ages, the term «culture» acquired new meanings and was used in an increasingly broader context.

Czarnowski defines culture as «the entirety of objectivized elements of social heritage which are shared by many social groups and are capable of spreading geographically due to their objective character» [1, 18]. Suchodolski notes that culture is «the overall achievements of humanity which have been socially preserved, accumulated throughout the ages and continuously enriched with new creative works through the efforts of global societies; it also denotes the level of development of societies, groups and individuals in a given historical era which was determined by forces of nature, the level of acquired knowledge, pursuit of artistic activity and different forms of social coexistence» [2, 16].

According to Kłoskowska, culture is «a relatively integrated whole encompassing human behaviors which are shared by different communities and are assimilated during social interactions as well as the products of such behavior» [6, 10]. The cited definitions set the foundations for sociological, psychological and educational concepts of culture as the overall set of human achievements. Similarly to ancient Greece, the concept of culture in education includes upbringing, morality, cultural values and institutions that support the pursuit of those values. In the sociological approach, culture embodies human actions, behaviors, products and ideas. From the philosophical point of view, culture denotes science, technology, art, religious, icons and symbols [10, 233].

The theater is one of the most popular forms of artistic expression. The word «theater» is derived from the Greek «thèatron» and the Latin «theatrum», and it has many meanings. It can represent the building where theatrical plays are staged or an institution which produces them. The theater can also denote an academic discipline, a field of art or a group of artists who give theatrical performances. The theater «is a communication situation which relies on the viewer's and the performers' shared assumption that the past (or future) perceived by the viewer constitutes the present for the performer who usually pretends to be someone else and

somewhere else than the viewer» [8, 5]. According to Witalewska, the theater can have exert an immense influence on mankind «by making the contemporary man a fuller, more rational and sensitive being (...) by educating the human being inside a man (...), by creating “a human being inside every man”» [13, 52–53].

This paper discusses student culture as a means of integrating the academic community. The discussion will focus on theater groups, a popular manifestation of students' cultural activity, in particular the Cezar Student Theater. The «Theatrum orbis Terrarum» National Student Theater Festival in Olsztyn will also be described as a model event which supports the integration of academic art communities in the domestic and international arena.

Student culture – cultural participation.

Student culture emerged upon the foundation of the first universities, and in Poland, its beginnings can be traced back to the incorporation of the Jagiellonian University in 1364. In the 1950s, student culture became an inextricable element of the student theater movement which brought together spontaneous student groups which embarked on various forms of artistic activity, including theater and comedy shows. The contemporary student culture takes on a broader meaning which incorporates the artistic aspect of academic activity groups as well as the axiological aspect as a set of values, norms and principles characteristic of those groups.

In the era of globalization, education is a process during which individuals learn to understand cultural, scientific and technological codes, thereby acquiring the skills necessary to cope in a knowledge-based economy. As a service provider, a university should trace its roots in management, and similarly to other businesses, it should constantly evolve, develop and change to accommodate the growing needs of its customers. Educational and extramural activities promote active involvement and initiative among students. Curricular activities force students to complete a given set of tasks and responsibilities in order to complete a course. In this process, students acquire the skills necessary for future employment, and

they learn to put theoretical knowledge into practice, such as teaching practice. Cultural activities, on the other hand, are initiated voluntarily and spontaneously by various academic groups.

In simple terms, cultural participation involves various interactions with culture in its broad sense. In literature, cultural participation is often associated with cultural activity. According to Grad, cultural activity involves not only behaviors related to cultural participation, but also creative efforts in cultural activities, including amateur art movements and undertakings which enable participants to become involved in cultural activity [3, 30–31]. Cultural participation serves four basic functions which Gajda defines as: expanding our knowledge about the world and promoting our understanding of humanity, multiplying personal experiences by interacting with diverse cultural content, in particular art, generating multi-faceted material for building an individual system of values, and creating a communication platform for people from various cultures and promoting the establishment of bonds between individuals and groups [2, 44–45]. Kamiński identifies five sources of motivation for participation in amateur student groups:

- a) instrumental utility – pursuing an individual's or a group's interests and passions;
- b) self-realization – fulfilling higher-order needs, in particular the need for self-realization which motivates humans to acquire information (knowledge) through artistic expression (art) and creative experiences (creation);
- c) interpersonal communication – drawing satisfaction from interpersonal communication in a group. Young individuals thrive on a sense of belonging to (becoming affiliated with) a group which, in some cases, compensates for the need of emotional contact;
- d) compensation – compensating for «deficits» by developing other talents. Artistic groups fulfill an individual's needs, such as those arising from personal aspirations to become an actor, a musician or a dancer;

e) social activity – student groups' influence the academic environment by popularizing valuable cultural norms and offering exciting alternative leisure activities [5, 327–335].

Students' cultural activity involves deliberate cultural interactions, behaviors manifested in informal social groups (active participation), the pursuit of creative and reconstructive efforts and organization of cultural projects [11, 40]. Cultural endeavors can have a passive or active character, subject to the participants' attitude and sensitivity to artistic values. A passive student is indifferent to culture, he or she does not make premeditated efforts to become a part of the artistic scene, and when exposed to a cultural event by accident, he or she will not develop a personal attitude to its artistic content. An active student consciously and voluntarily searches for cultural events, he or she may attempt to express his or her own creativity, becoming an initiator, creator and co-creator of culture. The culture-forming power of individuals is also determined by their attitude towards culture which can be creative (culture creators), active (co-creating, preserving cultural content), passive (passive participation) and destructive (rejection, negation) [9, 17–18]. Many students claim that the lack of funds and time are the main barriers to cultural participation. Students' individual preferences and predispositions are also important obstacles to cultural involvement, including the lack of specific hobbies or interests, no ingrained habit to participate in cultural events, other preferred types of leisure activities, preference for popular culture, absence of personal predispositions to actively participate in culture, absence of clear goals and objectives and general reluctance to become actively involved in projects [7, 110].

A university's culture-forming function is vital for this discussion. As a carrier of cultural values, a university integrates the student community, promotes the cultural participation of young people and creates various opportunities for organizing and transforming student culture through a wide range of artistic and academic activities in and outside the university. This function is particularly important in schools of social sciences, humanities and arts because active involvement in cultural organizations and events

prepares students for their future careers. Students can pursue their interests and passions by joining academic clubs, centers, associations, formal and informal groups dealing with culture. A formal club is approved by the authorities, and it is generally founded in a university's department, faculty or in a community center. An informal group is a manifestation of incidental activity, it may be organized in a university's faculty or in a dormitory to give support to a particular event or campaign.

Good practice.

The Academic Culture Center Artistic is the hub of cultural activities at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland, and it comprises more than ten organizations, including the Kortowo Song and Dance Ensemble, Jamnik Student Photography Studio, Professor W. Wawrzyczak Choir, Cezar Student Theater and the Academic Brass Band. The center organizes a variety of one-time and cyclic events which draw upon the ideology of the student culture and the values of the student movement, including comedy shows, exhibitions, stage plays, concerts, festivals and student holidays.



Cezar Student Theater «Veni, vidi...»

The Cezar Student Theater is part of the alternative theater scene. This theater group deserves special attention because it has a long tradition (it was founded in 1997), it has been very active on the domestic theater scene and has initiated a theater festival. Cezar's main aim is to promote

the students' artistic development and integrate the academic community. Through theatrical art, Cezar searches for various forms of emotional expression, it promotes personal growth and team development by focusing on expression, building imagination and stage sensitivity. Creative team work enables group members to open up, become more aware of each other's needs and experience emotions together. The theater helps its members to develop public self-awareness and creative thinking skills, and it unleashes the group's creative potential.

The communication between the artist and the audience during a stage performance engages the viewer and the actor in a game of «playing theater». The viewer is an indispensable part of the process, and the theater would not exist without him. The viewer can be a passive or an active participant who is engaged in the process deliberately or unknowingly. In some cases, he can become the actor, thus obliterating the viewer-actor boundary. According to Aleksander Hertz, the theater serves a social function through «shared emotions, respect for the same role models, adopting the same customs or esthetic norms. The theater exerts multifaceted effects by addressing different aspects of human personality, satisfying various needs and forms of compensatory behavior, by embodying and expressing different attitudes and expectations» [4, 35]. It instills vital life skills in young people. The theater promotes a sense of belonging to a group, it connects people and facilitates human contact.



Cezar Student Theater «Unearthly variations»

The Cezar Student Theater has produced more than 30 stage performances and installations. It gave performances in numerous theater festivals in Poland and abroad, including in Germany, Russia and Sweden. It is during festivals that a theater can most effectively fulfill its role of a community integrator.

The «Theatrum orbis Terrarum» National Student Theater Festival (SOFT), held since 2000, became a regular feature on the local art scene at the university and in the city of Olsztyn. The festival is a platform for the exchange of artistic experiences, and it integrates young people from Polish and European academic centers.

SOFT is a comprehensive review of various student theater genres ranging from movement and dance performances to drama. The festival is not only a competition which promotes healthy rivalry between contestants, but most importantly, it elicits an emotional response from both the performers and the audience. The aim of the project is to overview the artistic achievements of student theater groups, inspire new forms of artistic expression, support the exchange of experiences, integrate the academic community, promote the development of student culture in the local community and alternative theater productions. The festival has been held seven times since 2000, and it has witnessed performances by nearly 100 theater and paratheater groups and more than 500 artists. Admission is free to all presentations and performances held during the three-day event.

The student theater festival fulfills multiple roles. Firstly, every stage performance held during the event addresses important issues, in particular problems that are relevant for the new generation. The actors speak of freedom, man and his attitude towards the eternal truths, they adopt a humorous approach to the daily dilemmas young people face when making new choices. Secondly, the participants have an opportunity to observe the acting skills of their older colleagues, many of whom are professional actors, during performances shown out of competition. Thirdly, the never-ending discussions about plays, acting skills and the exchange of experiences motivate the performers to search for new forms of expression and expand their creative capabilities. Fourthly, the festival integrates the

academic community, not only the actors, but also members of the audience who respond spontaneously to stage performances. Fifthly, the performers are able to express their creativity during various events that are held in different venues across Olsztyn, including stage productions, concerts, recitals, art and photography exhibitions. And sixthly, the festival provides access to youth art without draining the audiences' pockets.

During the closing ceremony, the Cezarki awards are handed out to the best theater groups, actors and directors.



Cezar Student Theater «Seven I»

Conclusions. The theater provides viewers with an opportunity to directly experience art. It is an adventure which motivates the performers to search for new means of expression and explore new horizons. This journey takes both the actors and the audiences to uncharted, mysterious and magical places. The theater integrates the actors' community, the viewers, and it fosters communication between both groups. In a world dominated by the mass media, direct contact with art takes on a new significance, and the theater disseminates the ideas of humanism and emphasizes the importance of interpersonal communication. The theater's multiple roles are most effectively fulfilled during festivals which bring together performers from various academic communities.

LITERATURE

1. Czarnowski S. Kultura / S. Czarnowski. – Warszawa, 2005.
2. Gajda J. Antropologia kulturowa / J. Gajda // Część I. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze. – Toruń, 2005.
3. Grad J. Badanie uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury / J. Grad. – Poznań, 1997.
4. Hertz A. Zadania społeczne teatru / A. Hertz // Wprowadzenie do nauki o teatrze ; ed. by J. Degler. – Wrocław, 1978.
5. Kamiński A. Studia i szkice pedagogiczne / A. Kamiński. – Warszawa, 1978.
6. Kłoskowska A. Społeczne ramy kultury / A. Kłoskowska. – Warszawa, 1972.
7. Krasnodębska A. Orientacje aksjologiczne młodzieży akademickiej: z badań nad studentami uczelni opolskich / A. Krasnodębska. – Opole, 1997.
8. Limon J. Trzy teatry. Scena – telewizja – radio / J. Limon. – Gdańsk, 2003.
9. Majcherak J. A. Człowiek jako osoba we wspólnocie kulturowej / J. A. Majcherak // Jakość życia studentów ; ed. by A. Rumiński. – Kraków, 2004.
10. Markocki Z. Nauki społeczne w edukacji obywatelskiej / Z. Markocki // Edukacja kulturalna w społeczeństwie obywatelskim ; ed. by J. Żebrowski. – Gdańsk, 1997.
11. Sroczyński W. Implikacje badawcze pojęcia «aktywność kulturalna» / W. Sroczyński // Problemy badania i rozwijania aktywności kulturalnej studentów ; ed. by E. Hajduk, W. Sroczyński. – Zielona Góra, 1998.
12. Wysińska E. Słownik Współczesny Teatru / E. Wysińska, M. Semil. – Warszawa, 1980.
13. Witalewska H. Teatr i my / H. Witalewska. – Warszawa, 1987.

РЕЗЮМЕ

Цезарий Курковский. Студенческая культура как средство интеграции академического сообщества.

В статье рассмотрено понятие студенческой культуры как формы интеграции академического сообщества. Сконцентрировано внимание на одной из форм культурной активности студентов, которой является деятельность театральных коллективов, в частности, Студенческого Театра «Цезарь». Представлена характеристика деятельности Студенческого Национального Театрального Фестиваля «Theatrum orbis Terrarum», проходящего в Ольштыне, как пример интеграции академических, художественных кругов в национальном и интернациональном масштабе.

Ключевые слова: студенческая культура, интеграция академического сообщества, культурная активность, студенческий театр, театральный фестиваль

SUMMARY

C. Kurkowski. Student culture as a means of integrating the academic community.

The article deals with the concept of student culture as a form of integration of the academic community. Attention is focused on one of the forms of cultural activity of the students, which is the work of the theater companies, including the Student Theatre «Caesar». The characteristic activities of the Student National Theatre Festival «Theatrum orbis Terrarum», held in Olsztyn is presented, as an example of the integration of academic, artistic circles at the national and international level.

Key words: student culture, integration of the academic community, cultural activities, a student theater, a theater festival.

УДК 37.036:792.8

Г. Ю. Ніколаї, М. С. Колесник
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІНТЕРКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА БЛИЗЬКОМУ СХОДІ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЇ

У статті висвітлюється інтеркультурне виховання дітей на заняттях хореографії в країнах Близького Сходу. Як приклад виступає Ліванський театр «Caracalla», що безумовно поєднує в собі вікові традиції аутентичного арабського танцю та сучасні тенденції розвитку світової хореографії. Дається визначення поняття «інтеркультурного» виховання. Обґрунтовується значення та важливість формування основ інтеркультурного виховання, залучаючи дітей до культур інших народів, використовуючи технології виховання засобами хореографії.

Ключові слова: інтеркультурне виховання, країни Близького Сходу, засоби хореографії, технологія виховання, Ліванський театр – студія танцю «Caracalla».

Постановка проблеми. Глобалізація суспільного життя, взаємодія та взаємопроникнення культур зумовили необхідність формування особистості, здатної безконфліктно діяти на новому етапі соціокультурного розвитку людства. Проблема інтеркультурних впливів мистецтва постає особливо гостро на Близькому Сході, де арабський світ традиційно відмежовується від європейського [5]. Хореографія як вид мистецтва відіграє одну з ключових ролей в інтеркультурному вихованні, формує в дитині естетичний смак, розуміння та відчуття краси музики й рухів, дає змогу для самовираження та самоствердження в багатоетнічному танцювальному колективі. Мова рухів може відігравати велику

об'єднуючу функцію, бути ідеальною для спілкування між представниками різних культур та етносів. Тому на викладача, що використовує саме методи інтеркультурного виховання, накладається дуже велика відповідальність: йому потрібно самому досконало знати свою рідну культуру, бути ідеальним взірцем, представником своєї культури, а також добре вивчити культуру інших народів, знати мову, тонкощі поведінки, добре розуміти й аналізувати відмінності та схожості між культурами.

Аналіз актуальних досліджень. На пострадянському просторі окремі аспекти інтеркультурної освіти були предметом наукових досліджень як українських (Г. Балл, В. Болгаріна, Л. Волик, О. Глузман, О. Грива, І. Зязюн, В. Каврайський, О. Ковальчук, М. Красовицький, Н. Лавриченко, І. Лощенова, О. Мілютіна, Н. Терентьева, Л. Черток, Н. Якса), так і російських науковців (Б. Вульфсон, М. Макаєв, С. Наушабаєва, Т. Рюлькер, та ін). Аналіз та узагальнення як вітчизняної, так і зарубіжної наукової думки дозволяє стверджувати, що найчастіше використовується терміни полікультурна освіта й виховання. Так, у роботах О. Аракеляна, Дж. Бенкса, В. Біблера, О. Джуринського, Г. Дмитрієва, З. Малькової з'ясовується сутність полікультурної освіти. Розвідки С. Арутюнова, Н. Бордовської, Ю. Бромлея, Дж. Гарсія, В. Єршова, А. Реана, Л. Супрункової стосуються обґрунтування мети, змісту й функцій полікультурної освіти, Г. Волкова, Н. Дем'яненко, М. Дяченка, В. Євтуха, А. Карміна, В. Кукушина, Н. Нежуриної-Кузничної – обґрунтування етнопедagogічних та етнопсихологічних засад полікультурного виховання як соціокультурного феномена, П. Рамсея – аспектів стимулювання й мотивації в полікультурному вихованні учнів, Д. Хупса – уведення до наукового обігу поняття «міжкультурна освіта», М. Беннетта – визначення основ становлення полікультурної компетенції особистості.

Мета дослідження – висвітлити особливості та розкрити технологію інтеркультурного виховання дітей засобами хореографії на Близькому Сході.

Виклад основного матеріалу. Полілог різних культур у сфері естетичного виховання й мистецької освіти школярів і молоді визначається як необхідна складова єдиного освітнього простору країн Євросоюзу [2, 12–13]. Навчання хореографії в культурних центрах Близького сходу передбачає засвоєння норм інтеркультурного спілкування, передачу та сприйняття соціокультурної інформації. Величезні пласти соціокультурної інформації містяться у світовій мережі Інтернет та є доступними, актуальними й аутентичними.

Сутність інтеркультурного виховання полягає «у стимулюванні особистості до пізнання й розуміння себе, рідної культури, свого коріння, що органічно поєднується з умінням не замикатись у сфері власних цінностей, а прагнути відкрити та зрозуміти іншого в контексті культурних традицій його народу» [1, 40]. Міжкультурне спілкування є процесом комунікативної взаємодії між індивідами, що є носіями різних культур і мають власний мовний код, конвенцію поведінки, ціннісні установки, звичаї та традиції.

Арабський регіон завдяки співіснуванню різних релігійних конфесій і політичних структур є надскладним щодо інтеркультурного виховання [4], тому адаптація дітей на хореографічних заняттях повинна проходити поступово. Механізмом, що дозволяє опановувати дітям різних національностей танцювальне мистецтво в одному колективі, стає запропонована нами технологія інтеркультурного виховання засобами хореографії:

1 фаза. Адаптація та активізація. Найголовнішим завданням цієї фази є відкрити в дитині ставлення до самої себе, товариша, групи та класу за допомогою ігрових моментів, використовуючи народні, дитячі, сучасні чи традиційні пісні, де досліджуються голос, рух, спів. У подальшому змінювати швидкість, інтенсивність і динаміку. Дуже

природньо, спонтанно та поступово діти наближуються, торкаються, дають один іншому руки, роблять коло, обмінюються з партнером, посміхаються, вітають один одного, стрибають чи топотять на місці під час звучання мелодійної теми. Вокалізація дітей допомагає звільнити й деблокувати музичні та ритмічні таланти, щоб вони почули та пізнали свої здібності.

2 фаза. Фундаменталізація. На цьому етапі необхідно розвивати творчі здібності за допомогою імпровізації, відтворення, фантазії, драматургії, завжди у зв'язку з музичним контекстом, голосом і звуками. Робота над такими факторами, як Час, Простір, Ритм, Динаміка та Відносини, вивчаючи різні напрями, траєкторії та швидкості виконання.

Викладач повинен орієнтувати та мотивувати дітей до вивчення певних традиційних танців різних культурних регіонів, що включає спів мелодії, зв'язок танцю з регіоном, походження певних рухів, знання контекстуальних і символічних характеристик (походження, значення, костюми, прикраси), хореографічних особливостей (дослідження простору, коло, ряди, колони, характерні рухи, па), специфічних ритмічних структур (сильна чи слаба доля, інтенсивність), а також форми побудови танцю (тримання за руки, перехрещені руки, без контакту, пліч-о-пліч, друг проти друга). На цьому етапі можна спостерігати спонтанне утворення пар, груп, тому що діти хочуть танцювати, тому що вони розуміють – разом у них виходить краще.

Використання ігрових моделей, створення історій, специфічних для кожного танцю, відтворення та поділення на частини вивченого матеріалу, залежно від здібностей дітей, орієнтує поступову еволюцію різноманітних тематик навчального процесу. Дуже важливо використовувати оригінальні хореографічні відео й музичні матеріали, постійно оновлювати ці методичні матеріали, що виражають специфічні форми та тонкощі виконання танцю певного культурного регіону.

Увага приділяється музичному супроводу, співу, звукам і вигукам, що супроводжують хореографію, є невід'ємною частиною цілого, що виражається дуже природно. Добре використовувати також атрибутику й обговорювати її призначення.

Необхідністю для спілкування дітей між собою є також створення моментів, коли діти можуть висловити свої уподобання з приводу кольорів, запахів, фасонів костюмів, що стосується формування естетичного смаку. Усі вступають у контакт і вчаться довіряти, ставати автономними, завдяки взаємозалежності, яка будується та дає їм впевненості. У них формується самоповага й повага до інших, що бере до уваги їхні розбіжності та специфічності. Вони погоджуються розділити звичаї, ідеї та положення та разом будують нові моделі.

3 фаза. Концептуалізація. У цій фазі релаксація та роздуми приводять до реалізації особистості в яскравих хореографічних образах, що мають концептуальний характер. Ця фаза досягається завдяки експериментальній діяльності з виразом міміки чи танцювальних рухів, де вивчається відношення жестів і музичного супроводу. Найкраще для цього використовувати повільні темпи та мелодійну музику, обговорювати емоційні відчуття, навчатися слухати внутрішню музику у тиші та передавати рухами внутрішній світ. Це прохід у філософію руху та танцю, формування власного стилю, розкриття творчого потенціалу. На всіх фазах навчання рекомендовано використовувати відповідальне, критичне й експериментальне мислення педагога, у класі повинна бути атмосфера взаємоповаги та довіри, заняття мають проходити з високою дозою розваг і задоволення.

Технологія інтеркультурного виховання засобами хореографії, також передбачає використання певних організаційних форм.

1. *Залікові звітні виступи для батьків і викладачів.* Це створює високу мотивованість дітей для подальших занять, самовдосконалення та розвитку. Підготовка до виступів об'єднує дітей, створює особливу атмосферу в досягненні єдиної мети – гарно виступити та отримати оцінку їхньої праці. Діти починають розуміти власну взаємозалежність і відповідальність один за одного.

2. *Майстер-класи із залученням іноземних хореографів чи викладачів непрофільних стилів.* Ніщо так не об'єднує, як опанування чогось нового для всіх. Перед проведенням майстер-класу необхідно

провести навчальну бесіду, розказати дітям про викладача, про даний стиль танцю, створити інтригуючу атмосферу та викликати зацікавленість. Чим більше дитина отримує інформації – тим більше її кругозір та освіченість, тим вище культурний рівень і вірогідність розкрити власний творчий потенціал.

3. *Міжнародні конкурси та фестивалі.* Участь у таких заходах дає можливість дітям відчувати себе представниками свого культурного регіону, можливість поспілкуватися з дітьми-представниками інших етносів і культурних регіонів, не тільки почути, а й побачити своїми очима відмінності та спільні риси між культурами й націями, звичаями та манерою поведінки. Це виховує в дітях національну самосвідомість та разом з тим повагу до інших народностей.

4. *Обмін учасниками між хореографічними компаніями.* Дана форма дає змогу дітям поглиблено вивчити особливості іншого культурного регіону, більш глибоко опанувати тонкощі поведінки, манеру танцю, хореографію, звичаї, почати вивчати мову та історію даного регіону, а також сприяє розвитку комунікативних інтеркультурних навичок.

Розглянута технологія та організаційні форми інтеркультурного виховання дітей засобами хореографії були розроблені та апробовані нами під час викладацької діяльності у дитячій студії **Ліванського театру «Caracalla»** [3]. Мова йде про хореографічну студію, де навчається більше 1000 дітей, серед яких є представники різних етнічних і релігійних груп (ліванці, сірійці, палестинці, росіяни, українці тощо). Філософія виховання дітей базується на засвоєнні зразків іноетнічних танцювальних культур (від національного арабського фольклору до сучасного танцю-модерн), знайомство з якими сприяє порозумінню дітей в інтернаціональному хореографічному колективі.

Традиційний арабський танець стає інтегрувальним елементом, що об'єднує різні інокультури з культурою Близького Сходу (у даному випадку Ліванською). Ліванська дитяча хореографічна студія при театрі «Caracalla» заслуговує на звання найкращого взірця інтеркультурного

виховання дітей засобами хореографії. Театр завоював любов і повагу на усьому просторі Далекого Сходу та Південної Африки, створюючи грандіозні масштабні проекти та спектаклі, беручи на себе місію поширення арабської культури, об'єднання етнічних спільнот і релігійних конфесій через мистецтво та руху в напрямі культурної світової інтеграції. Гастролі театру «Caracalla» проходять не тільки в арабських країнах, але й у Європі, Америці, Канаді, в країнах Далекого Сходу (https://www.youtube.com/watch?v=NwuuEI_aNYE).

У якості педагогів у студії працюють танцюристи театральної трупи, більшість серед яких – вихідці з України. Декілька ліванських педагогів – є випускники цієї ж студії, які вирішили присвятити себе творчій роботі в театрі. Студія заснована на базі театру та має 3 танцювальні зали й велику сцену, що дозволяє проводити декілька класів одночасно. Класи викладаються за такими стилями: «Classic ballet», «Teen jazz», «Oriental dance», «Caracalla style», «Contemporary», «Hip-hop», «Floor-bar», «Folklore dance», тощо.

У студії існує три рівні підготовки дітей.

1 рівень (Teen jazz1) – початковий рівень. Діти займаються одну годину 2 рази на тиждень. Вони вивчають основи хореографії, увага приділяється розминці, розтяжці, ритміці.

2 рівень (Teen jazz2) – середній рівень, 1–2 рік навчання. Заняття на даному етапі переходять до спарених уроків і можуть тривати 2 години 3 рази на тиждень. Дітей навчають основам класичного танцю (екзерсіз біля станка на базі російської балетної школи – 1 година), друга година використовується для навчання сучасних і популярних стилів танцю, відпрацювання постановок, концертних номерів.

3 рівень (Teen jazz 3) – інтенсивний рівень. Частіше за все, це підлітки 14–17 років, які вже достатньо тривало займаються хореографією. Навчання складає 2–3 години, 3 рази на тиждень. Діти більш глибоко займаються класикою (станок, середина, стрибки), вивчають більш складні хореографічні елементи сучасного танцю, відпрацьовують концертні номери та можуть брати участь у виступах разом із танцівниками театру в комерційних проектах.

При цьому діти можуть відвідувати будь-які інші класи, що не стосуються базового навчання, більш глибоко вивчати стиль, що їм подобається, брати майстер-класи. Цікавою відмінністю є те, що групи можуть формуватися без урахування віку дітей, а тільки їхні вміння та здібності впливають на те, у яку групу вони можуть перейти. Хоч, частіше за все, на кожному рівні складності як раз і формуються вікові групи.

Кожний навчальний рік закінчується великим концертом, який розтягується на 3 дні через велику кількість дітей. На цей концерт продаються квитки за символічну плату, частіше за все їх розкуповують батьки та родичі. До такої значної події студія готується весь навчальний рік. Батькам заборонено бути присутніми на заняттях і цей момент дуже хвилюючий – побачити свою дитину на великій сцені театру.

Кожна група, починаючи із середнього рівня підготовки, та дітей віком від 10 років повинна підготувати два номери. Один номер у національному стилі, частіше за все, це стиль Caracalla, що являє собою варіант сценічного фольклорного ліванського танцю, поєднаного з класикою та контемпорарі. Другий номер може бути будь-якого іншого популярного стилю, який дає повну свободу для фантазії та експериментів постановника (це може бути джаз, рок-н-рол, хіп-хоп чи постановка мюзиклу в кращих бродвейських традиціях). Іноді групи об'єднуються й роблять великий спільний проект, тоді глядачі можуть побачити цілу класичну чи фольклорну виставу, де беруть участь усі вікові групи і зал аплодує стоячи маленьким і підростаючим акторам.

Заключні імпрези відіграють значну роль у формуванні толерантності до інших культур як у дітей, так і у батьків. Під час дитячих концертів у театрі відчувається атмосфера любові, емоціонального творчого піднесення, що об'єднує будь-які релігійні конфесії та етнічні спільноти.

Висновки. Хореографія як вид мистецтва відіграє одну з ключових ролей в інтеркультурному вихованні, формує в дитині естетичний смак, розуміння та відчуття краси музики й рухів, дає

змогу для самовираження та самоствердження в багатоетнічному танцювальному колективі. Арабський регіон завдяки співіснуванню різних релігійних конфесій та етносів є надскладним щодо інтеркультурного виховання, тому об'єднання дітей у єдиний колектив на хореографічних заняттях повинно проходити поступово. Означені ідеї були покладені в основу технології інтеркультурного виховання засобами хореографії, яка має такі фази: адаптація, активізація, фундаменталізація та концептуалізація.

Технологія інтеркультурного виховання засобами хореографії передбачає використання таких організаційних форм: залікові звітні виступи для батьків і вчителів, майстер-класи із залученням іноземних хореографів чи викладачів непрофільних стилів, міжнародні конкурси та фестивалі, обмін учасниками між хореографічними компаніями. Діяльність Ліванської хореографічної студії при театрі «Caracalla» сприяє зближенню етнічних груп і релігійних конфесій засобами мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ніколаї Г. Ю. Інтеркультурний вимір наукового музично-педагогічного простору в Польщі та Україні / Г. Ю. Ніколаї // Часопис мистецької освіти : зб.наук. праць. – Харків : ХНПУ імені Сковороди, 2013. – С. 35–41.

2. Böhle R.C. Generelle Aspekte einer Interkulturellen Ästhetischen Erziehung. Aufgaben und Konzepte der Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft. / R.C. Böhle // Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. – Frankfurt/M., 1993. – S. 12–28.

3. Caracalla Dance Theatre [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.caracalladance.com/>.

4. لاك رك مي لحلاذب مع الاولاء عزجلا قريه سمو ف يرض

5. لاك رك مي لحلاذب مع اي ناا لا عزجلا قريه سمو ف يرض

РЕЗЮМЕ

Г. Ю. Николаи, М. С. Колесник. Интеркультурное воспитание детей на Ближнем Востоке средствами хореографии.

Хореография как вид искусства играет одну из ключевых ролей в интеркультурном воспитании, формирует в ребенке эстетический вкус, понимание и ощущение красоты музыки и движений, дает возможность для самовыражения и самоутверждения в полиэтническом танцевальном коллективе. Арабский регион благодаря сосуществованию различных религиозных конфессий и этносов является сверхсложным по отношению к интеркультурному воспитанию, поэтому объединение детей в единый коллектив на хореографических занятиях должно проходить постепенно. Указанные идеи были положены в основу технологии интеркультурного воспитания средствами хореографии, которая имеет такие фазы: адаптации, активизации, фундаментализации и концептуализации.

Технология интеркультурного воспитания средствами хореографии предполагает использование таких организационных форм: зачетные выступления для родителей и учителей, мастер-классы с привлечением иностранных хореографов или преподавателей непрофильных стилей, международные конкурсы и фестивали, обмен участниками между хореографическими компаниями. Деятельность Ливанской хореографической студии при театре «Caracalla» способствует сближению этнических групп и религиозных конфессий средствами искусства.

Ключевые слова: *интеркультурное воспитание, страны Ближнего Востока, средства хореографии, технология воспитания, Ливанский театр-студия танца «Caracalla».*

SUMMARY

H. Nikolai, M. Kolesnik. Intercultural education of the children in the Middle East by means of choreography.

The article highlights the problem of cultural education of the children in the classroom choreography in the Middle East. Lebanese theatre «Caracalla» serves as an example that of course combines the ancient traditions of authentic Arabic dance and the modern trends in the development of the world choreography. The concept of «intercultural education» is defined. The author proves the value and importance of the basic principles of intercultural education, attracting children to other cultures, using technology education by means of choreography.

The Arab region has a very high specificity, due to various religious and political faiths, so adaptation of children should be gradual, in this regard, the article reveals the technology of education by means of choreography: 1 phase – adaptation and revitalization; 2 phase – fundamentalization; 3 phase – conceptualization.

Key words: intercultural education, the Middle East, the choreography capabilities, education technology, Lebanese theatre-Studio of dance «Caracalla».

РОЗДІЛ IV. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПРАКТИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 378.147.111+174:78

Wiesław Bednarek

Akademia Muzyczna im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy
(Polska)

Веслав Беднарек

Музичної академії ім. Фелікса Нововейського в Бидгощі
(Польща)

PRÓBA WSPÓŁCZESNEGO SPOJRZENIA NA RELACJĘ «MISTRZ – UCZEŃ» СПРОБА СУЧАСНОГО ПОГЛЯДУ НА ВЗАЄМОВІДНОСИНИ «МАЙСТЕР–УЧЕНЬ»

У статті розглядається проблема взаємовідносин майстра та учня в історичній ретроспективі та реаліях сьогодення. Обґрунтовується сутність і визначається специфіка взаємодії в координатах «майстер учень» у сфері мистецтва, зокрема вокального. Підкреслюється важливість потреби й наснаги в удосконаленні та самовдосконаленні. Показано негативний вплив ліберальної ідеології на мистецьку освіту щодо втрати системи фундаментальних цінностей. Проаналізовано взаємовідносини майстра-педагога та студента в умовах сучасного навчально-виховного процесу в музичних академіях. Висвітлено негативні наслідки соціальної деградації професії вчителя й наголошено на потребі повернення високих ідеалів у відношеннях «майстер-учень».

Ключові слова: вокальне мистецтво, взаємовідносини «майстер–учень», мистецька освіта, музична академія.

Relacja «mistrz – uczeń» jest tak wrośnięta w rzeczywistość człowieka, że nieczęsto zastanawiamy się nad jej współczesnym obrazem. Zarówno sama relacja, jak i jej ewoluująca forma, uzyskują szczególną wymowę w odniesieniu do tych, którzy w najwyższym stopniu intencjonalności, zajmują się kształceniem innych osób. Próba odpowiedzi na pytanie o miejsce tej relacji w dzisiejszej kulturze, będzie jednym z podstawowych wątków tego referatu. Zaczniemy zatem od próby zdefiniowania przedmiotowej relacji. Słownik języka polskiego ujmuje to następująco: «**Mistrz** oznacza człowieka przewyższającego innych biegłością i umiejętnością w jakiejś dziedzinie; człowieka, którego obiera się za wzór, nauczyciela; i wreszcie – rzemieślnika uprawnionego do samodzielnego wykonywania swojego zawodu» (<http://gu.us.edu.pl/node/194851>). W najbardziej rozpowszechnionej encyklopedii internetowej – Wikipedii, redagowanej przez samych internautów, znajdziemy następującą definicję: «**Mistrz** – tytuł przyznawany osobie, która osiągnęła najwyższy stopień wiedzy lub umiejętności w danej dziedzinie; ciesząca się swoistym autorytetem i będąca wzorem do naśladowania (nauczyciel, guru) dzięki czemu posiada pozycję/stanowisko, które wyróżnia ją spośród ogółu» (<http://pl.wikipedia.org/wiki/Mistrz>).

W ogólnie stosowanej praktyce językowej pojęcie czy kategoria mistrzostwa funkcjonuje w sposób dominujący w znaczeniu formalnym, w odniesieniu do wybitnych rzemieślników i sportowców, mniej formalnie – w stosunku do artystów, głównie wykonawców, wirtuozów. Określenia tego używamy również, kiedy chcemy podkreślić czyjeś najwyższe kompetencje czy kwalifikacje i niekwestionowany potencjał, niezbędny do oceniania innych. Nie należy oczywiście zapominać o mistrzach zakonnych, uosabiających hierarchiczność, a także masońskich – określających stopień wtajemniczenia. Najogólniej, najbardziej nieformalnie, poprzez to określenie wyraża się podziw, szacunek, estymę i uznanie doskonałości. Choć model mistrz – uczeń, moglibyśmy doszukać się znacznie wcześniej, to zadowólm się nawiązaniem do czasów Sokratesa i jego ucznia Platona, bez wspomnienia o których, nie mogłaby się odbyć żadna poważna debata filozoficzna. Jest rzeczą charakterystyczną, że choć w naszej kulturze ciągle

przywołuje się Sokratesa jako synonim mistrza, to samo powiązanie mistrza z nauczycielem występuje coraz rzadziej. To już nie te czasy, kiedy średniowieczni studenci jeździli po Europie od Akademii do Uniwersytetu właśnie ze względu na konkretnego nauczyciela-mistrza, mniej uwagi zwracając na sam sztyld uczelni.

Dziś, niektóre aspekty dawnych relacji mistrz-uczeń mogą wywoływać głębokie zdziwienie, a nawet niedowierzanie, jak choćby wymogi stawiane swoim uczniom przez Pitagorasa. Jakąż rangę i znaczenie miał więc wtedy mistrz, jeśli kandydaci na uczniów Pitagorasa godzili się na tak drakońskie warunki jak: 5 lat milczenia, niezwykle rygory obyczajowe i katorżnicza wręcz nauka nad samym sobą, bez żadnej gwarancji, że ostatecznie zostanie się przez mistrza wybranym do grona jego uczniów. Oczywiście, w miarę upływu czasu takie niezwykle uwarunkowania relacji mistrz-uczeń ewoluowały i ztracały wspomnianą powyżej ostrość i restrykcyjność. Tak mówi o tym Katarzyna Olbrycht w swoim opracowaniu na temat przedmiotowej relacji: «Znacznie upraszczając można powiedzieć, że do XVIII wieku ludzie poszukiwali mistrzów w określonej dziedzinie i mistrzów życia – ponieważ poszukiwali doskonałości. Odnosili ją do umiejętności wykonywania i postępowania, do kanonów, celu życia, Boga, a od XVIII w – natury i cywilizacji. Doskonałość jako dokonanie, wypełnienie, całkowitość pozbawiona jakichkolwiek braków mogła być osiągnana przez człowieka jedynie w jakimś stopniu, częściowo, poprzez doskonalenie» (<http://gu.us.edu.pl/node/194851>).

Relacja mistrz – uczeń jest częstym motywem dla twórców. Pozostając tylko w kręgu kanonu literatury światowej, wspomnieć należy choćby o *Boskiej Komedii* Dantego Alighieri, w której przewodnikiem Dantego po piekle i czyśćcu jest Wergiliusz, uznawany przez autora za swojego mistrza, i największego poetę łacińskiego. Wypełniwszy, w swoim odczuciu, rolę mistrza, Wergiliusz tak mówi do Dantego: «Nie oczekuj więcej mych słów i mych wskazówek, twój umysł stał się wolny, prosty i zdrowy, byłoby więc błędem nie postępować zgodnie z nim, dlatego też koronuje cię i nakładam mitrę władcy samego siebie» (<http://www.epoki-literackie.pl/motywy->

literackie/89-motyw-uczni-a-i-mistrza.html). Jest to wypowiedź wielce charakterystyczna, gdyż w dobie zatracania istoty tej relacji, a co najmniej – jej głębokiej deformacji, często wyrażanej bufonadą, megalomaństwem czy po prostu odhumanizowaniem wzorca osobowego jakim jest mistrz, ukazuje kierunek, w którym powinno podążać współczesne myślenie, by całkowicie nie zatracić ideałów wynikających z przedmiotowego modelu. Oczywiście, dla świata chrześcijańskiego, model ten najjaskrawiej przejawia się na kartach Biblii, gdzie Chrystus nie tylko naucza, ale daje poprzez swoje życie wzory postępowania. O ile ten wers z Ewangelii wg św. Jana może postawiać pole do nadinterpretacji: «Wy Mnie nazywacie "Nauczycielem" i „Panem” i dobrze mówicie, bo nim jestem» (<http://www.voxdomini.com.pl/valt/p-ew/04-j-13.htm>) – to już następne, rozwiewają wszelkie wątpliwości: «Jeżeli więc Ja, Pan i Nauczyciel, umyłem wam nogi, to i wyście powinni sobie nawzajem umywać nogi. Dałem wam bowiem przykład, abyście i wy tak czynili, jak Ja wam uczyniłem. Zaprawdę, zaprawdę, powiadam wam: Sługa nie jest większy od swego pana ani wysłannik od tego, który go posłał» (Ibidem).

W *Legendach arturiańskich* (zbiór opowieści związanych z legendarnym królem Arturem i rycerzami Okrągłego Stołu), mistrzem młodego Artura jest Merlin – mędrzec, mag i czarnoksiężnik, który przygotowuje go do sprawowania władzy, pozostając doradcą i po jej przejęciu [3]. W *Świętoszku* Moliera napotykamy na antytezę mistrza w osobie Tartuffe'a, oszusta, faryzeusza, fałszywego nabożnisia, pod wpływem którego, Orgon – ślepo mu oddany – sam staje się synonimem bigoterii, unieszczęśliwiając swoją rodzinę, a w konsekwencji siebie samego. Z wielkiej, światowej literatury, w której wyeksponowany jest motyw mistrz – uczeń, należy jeszcze wymienić *Mistrza i Małgorzatę* Michaiła Bułhakowa czy *Imię Róży* Umberto Ecco.

Najlepszym jednak przykładem tej relacji, szczególnie w kontekście tematyki niniejszej konferencji, wydaje się być współczesne nam *Stowarzyszenie umarłych poetów*, książka Nancy Kleinbaum, napisana, co ciekawe na podstawie scenariusza do głośnego filmu Petera Weira z 1989

roku, o tym samym tytule, ze znakomitą kreacją Robina Williamsa. Dochodzi tam do bolesnego zderzenia doktryny akademickiej, wyrażonej zresztą szczytnymi hasłami: *Tradycja, Honor, Dyscyplina i Doskonałość* – z ludzkimi, młodzieńczymi marzeniami, symbolizowaną z kolei zasadą *Carpe diem* – chwytaj dzień, chwytaj chwilę. Ta znakomita pozycja jest doskonałym tworzywem do rozważań nad ewolucją relacji mistrz - uczeń, jej współczesną formą i perspektywami. Paradoksalnie, jeszcze 25 lat temu przytoczone powyżej cztery wzniosłe hasła stały się w systemie edukacji synonimem jego bezduszości. Można sobie zadać pytanie czy prezentowany, angielsko-konserwatywny model edukacji przegrał z liberalnymi trendami współczesnej pedagogiki. Na pewno nie u wszystkich. Tak się składa, że renoma i co najważniejsze – rzeczywiste efekty surowego, pryncypialnego procesu wychowawczo-dydaktycznego są ciągle w cenie, nawet u ideowych liberałów.

Zastanówmy się więc nad przystawianiem podstawowych aspektów przedmiotowej relacji do współczesnych stosunków dydaktyczno-wychowawczych. Jednym z przejawów tych stosunków jest wspomniany już powyżej wymóg, potrzeba i chęć doskonalenia. Wielki polski filozof prof. Władysław Tatarkiewicz, w swojej rozprawie *O doskonałości* stwierdza że: «dziś zarzucono już doskonałość jako szczególną wartość i cel, ograniczając się do uwzględniania w postulatach etycznych doskonalenia moralnego. Jeśli od mistrzów oczekuje się „doskonałości”, to raczej w znaczeniu najwyższej jakości wytworu, stosunkowo łatwiejszej do ocenienia, niż jakości postępowania i życia, które próbuje się regulować kodeksami etycznymi» (<http://gu.us.edu.pl/node/194851>). Francuski poeta i filozof Paul Valery stwierdził: «Dążyć do doskonałości, przeznaczać dziełu nieograniczony czas pracy, stawiać sobie, jak Goethe, cel nieziszczalny, są to wszystko zamierzenia, które usuwa układ nowoczesnego życia» (Ibidem). Dwie powyższe wypowiedzi są spójne z postmodernistycznymi teoriami, które podały w wątpliwość sens doszukiwania się w tym względzie określonej całości czy amplifikacji, traktując tożsamość jak niespójnego i niekonsekwentnego mieszkańca, w którym nie ma miejsca na doskonałość.

Konsekwencją tego był wniosek, że byt relacji mistrz – uczeń nie jest już możliwy. Ciekawe, że ideowi wyznawcy tego kierunku filozoficznego, sami nazywani mistrzami, i tak przez swoich uczniów i zwolenników traktowani, niezbyt przeciw temu protestują.

Następnym wymiarem przedmiotowej relacji jest jej wymiar społeczny, a ściślej – psychospołeczny. W tym przypadku autorytet mistrza jest głównie funkcją sprawowanej przez niego władzy. Naukowcy zajmujący się tą dziedziną wyróżniają autorytet formalny bądź nieformalny, uznany lub wymuszony czy narzucony. Max Weber ujmował tę relację jako stosunek panowania, i w zależności od typu legitymizacji klasyfikował go jako: tradycyjny, charyzmatyczny bądź biurokratyczny. Wybitny polski socjolog i filozof, jeden z twórców koncepcji ponowoczesności – Zygmunt Baumann, w swojej *Socjologii* pisze: «/.. /odbiorcy przeciętni, pozbawieni specyficznego wykształcenia, nie są w stanie zbadać wiarygodności informacji, którym mogą tylko zawierzyć, ufni w mądrość i prawdomówność osób oraz organizacji (kościół, uniwersytetów, centrów badawczych) dostarczających wiadomości wraz z gwarancją ich rzetelności. Oba /.. / rodzaje legitymizacji – tradycyjna i charyzmatyczna - mają jedną cechę wspólną: domagają się, aby ludzie wyrzekali się prawa do własnych wyborów i przekazywali je innym jednostkowym bądź zbiorowym podmiotem Wyrzeczenie to nader często łączy się ze zrzuceniem z siebie odpowiedzialności» [1]. To uciekanie od odpowiedzialności leży u podstaw dzisiejszego postrzegania mistrza. W odczuciu społecznym stał on się raczej manipulatorem zdobywającym władzę nad uciekającymi od odpowiedzialności, niżli autorytetem ze standardowej definicji. Katarzyna Olbrycht w swoim przedmiotowym opracowaniu stwierdza, że: «łącząc zjawisko autorytetu raczej z panowaniem i manipulacyjną władzą niż dobrowolnie przyjmowanym wpływem, współczesna kultura dyskredytuje już samo poszukiwanie autorytetów, bądź zakładanie pozytywnej ich roli w rozwoju człowieka» (<http://gu.us.edu.pl/node/194851>).

Nikt rozsądny nie będzie dziś polemizował z tezą, iż żyjemy w dobie upadku autorytetu. Jednakże, przejście od tej konstatacji do przekonania, iż jest to, zdeterminowana rozwojem cywilizacji – konieczność, musi budzić uzasadnione wątpliwości, a nawet sprzeciw. Świadomość niebezpieczeństw kryjących się za takim myśleniem przewija się w liście polskiego pedagoga St. Morawskiego do Zjazdu Pedagogów Polskich: «Kultura elitarna, obciążona przeświadczeniem, że są uczeni kapłani, którzy we wszystkim orientują się najlepiej i do nich należy wskazywanie drogi „maluczkim”, jest wysoce szkodliwa. Jednocześnie wyrzucanie elit na śmietnik historyczny i poddanie się dyktatowi kultury masowej, premiującej trywialność, łatwość i swojskość wszelkich produktów grozi spłaszczeniem człowieczeństwa do zasady doraźnego, maksymalnie przyjemnego używania dóbr» (Ibidem).

Wydaje się, że kolejnym wymiarem omawianej relacji mistrz - uczeń jest wzajemny stosunek osoby funkcjonującej w roli wzorca osobowego i osoby naśladowującej ten wzorzec. W tym momencie musimy nawiązać do koncepcji człowieka i wartości. Teoria kryzysu kultury zachodniej, wyrażona już ponad 100 lat temu przez Fridricha Nietzschego, uwzględniająca jego etykę nadczłowieka i postulat sanacyjnego przewartościowania pryncypiów, uderza w model relacji mistrz - uczeń, wyrażony przez model: prorok – wyznawca. Poprzez obrazoburcze dla chrześcijan, skierowane do swych uczniów słowa Zaratustry, Nietzsche mówi: «Jeszczeście samych siebie nie szukali, a oto jużście mnie znaleźli. /... /Uwielbiacie mnie, lecz cóż się stanie, gdy to wasze uwielbienie któregoś dnia runie? Baczcież, aby was posąg nie przygniótł» (<http://gu.us.edu.pl/node/194851> autor K. Olbrycht). Z podejściem Nietzschego nie zgadzał się inny niemiecki filozof, przedstawiciel nurtu fenomenologicznego – Max Scheler, który antidotum na kryzys zachodniej kultury, widział w przywróceniu wartości poprzez otwarcie się człowieka na wzory osobowe – otwarcie pełne oddania i miłości. Charakterystyczną cechą koncepcji Schelera było zmarginalizowanie roli mentalnego wzorca personalnego. Scheler pisze: «Człowiek, jeśli chce być „wykształcony”, musi chociaż raz w życiu zatracić się w czymś całościowym i autentycznym, wolnym i szlachetnym. /... / Takiego wzoru nie „wybiera

się”. Jest się przezeń owładniętym, gdy nas wzywa do siebie i pociąga, niedostrzegalnie przygarniając do swej piersi. Wzory osobowe o charakterze narodowym, zawodowym, moralnym, artystycznym, wreszcie zaś nieliczne wzory osobowe samego najczystszeo i najdoskonalszego kształcenia człowieka, owi nieliczni na tej ziemi ludzie święci, czyści i zupełni – oto szczeble, a zarazem drogowskazy, które unaocniają każdemu człowiekowi i ujaśniają jego powołanie, z którymi się porównujemy, aby móc z trudem odnaleźć samych siebie, swą duchową jaźń, i które uczą nas poznawać nasze prawdziwe siły i nimi się posługiwać» (<http://forma-emocji.blogspot.com/2013/03/mistrz-i-uczennica.html>).

Należy zadać sobie pytanie: jakie są dzisiejsze perspektywy przedmiotowej relacji we współczesnym kształceniu uniwersyteckim. Zauroczenie pedagogiką werystyczno-tolerancyjną, opozycja przeciwko wszelkim systemom władzy nad «obiektem edukacji», wykluczenie opresji i represji jako elementów wartościujących i dyscyplinujących, wreszcie deprecjacja autorytetów osobowych jako rezultat zachłyśnięcia się specyficznymi pojmowanymi funkcjami demokracji i liberalizmu – to trendy współczesnych procesów dydaktycznych. Mimo badań podważających ten kierunek, w liberalnym dialogu «gadających głów» coraz częściej słychać pseudointelektualny bełkot przekrzykujących, i naraz wypowiadających się interlokutorów - adwersarzy. Wszechogarniająca poprawność polityczna, będąca symbolem bieżących prądów kulturowych, wymusiła i usankcjonowała «dialog bez sędziego», którego efektem może być duchowa anarchia. Charakterystyczne jest, że ta szalona ekspansja myśli liberalnej nie spełnia oczekiwań społecznych. Pozostając tylko na polskim, «edukacyjnym podwórku», trzeba stwierdzić, że wiele inicjatyw zmierza do sanacji stosunków mistrz – uczeń, i przywrócenia tej relacji – właściwego, dla naszych czasów wymiaru. Zaczynając od tych oddolnych, odnotujmy inicjatywę polskich uczniów na Śląsku, którzy ustanawiając dla najlepszych nauczycieli Nagrodę Złotego Kaganka, jedną z kategorii nazwali – mistrz – tak formułując kryteria owego «mistrzostwa»: «wszystkie szlachetne cechy, które powodują, że nauczyciel uznawany jest za postać wybitną» (<http://gu.us/edu.pl/node/194851/>. Cyt. Za K. Olbrycht).

Nauczyciele polscy również dążą do przywrócenia w szkole relacji mistrz-uczeń. Jeden z rozdziałów zbioru zasad etycznych «Dobre obyczaje w nauce», zaproponowany przez Komitet Etyki przy Prezydium PAN, został zatytułowany – «Pracownik nauki jako mistrz».

Podsumowując rozważania o przyszłości relacji mistrz – uczeń na szczeblu akademickim, posłużmy się konkluzją zawartą w znakomitym, przedmiotowym opracowaniu Katarzyny Olbrycht, z którego korzystałem w niniejszym referacie:

«Jeśli zgadzamy się na kontynuowanie tradycji uniwersytetu jako wspólnoty uczonych i uczących się zawiązanej w poszukiwaniu i dla poszukiwania prawdy, relacja mistrz - uczeń wydaje się podstawowa, nie do zastąpienia. Każdy uczony zaangażowany autentycznie w swoją pracę wnosi inne podejście, inne pomysły, inne rozwiązania, wnosi siebie. Poszukiwanie obiektywnych wartości pozwala zaakceptować potrzebę doskonalenia się i szukania coraz doskonalszych metod odkrywania prawdy o świecie i człowieku – także drogą kontaktów z innymi ludźmi, zorientowanymi na podobne wartości podstawowe, poprzez głęboki dialog osobowy, spotkanie osób. Koncepcja człowieka spełniającego się w sposób wolny, poprzez realizację wartości wyższych, przyjmuje wpływ mistrza na ucznia jako pomoc na pewnym etapie drogi, nie zaś jako niewolę. Droga do mistrzostwa od początku, nawet ta formalna, wiodła przez «wyzwoliny». Istotą tej relacji jest rola mistrza dążącego do wyzwolenia ucznia i rola ucznia zgadzającego się na mocny wpływ mistrza w imię przyszłego wyzwolenia do własnej drogi i odpowiedzialności za wartości uznane za wspólne. Jasna definicja tej sytuacji, wzajemna uczciwość i szacunek chronią przed groźbą wzajemnego uzależnienia czy manipulacji. Są naturalną podstawą uznania autorytetu mistrza przez ucznia ale i otwarcia mistrza na wartości wnoszone przez ucznia» (<http://gu.us.edu.pl/node/194851>. Cyt. Za K. Olbrycht).

Trzeba stwierdzić, że oprócz tych idealnych wzorców relacji mistrz-uczeń, występowała w nich, i zapewne występuje – «proza życia», determinowana ludzkimi namiętnościami. Jednym z najbardziej spektakularnych przykładów takiej relacji jest historia Camille Claudel,

uczennicy wielkiego rzeźbiarza Augusta Rodina, którą miłość do swego guru doprowadziła do obłędu, chociaż według wielu znawców, jako artystka przerosła swego mistrza.

W tym miejscu zadajmy sobie pytanie: czy współczesny człowiek potrzebuje jeszcze mistrza. Na to pytanie odpowiada kategorycznie francuski filozof Emile Durkheim (francuski filozof, socjolog i pedagog – najwybitniejszy przedstawiciel socjologizmu): «Człowiek współczesny woła o mistrza» (<http://forma-emocji.blogspot.com/2013/03/mistrz-i-uczennica.htm>). Co prawda słowa te padły ponad 100 lat temu, ale wydają się ciągle niezwykle aktualne – właśnie na przekór dzisiejszemu wieszczaniu o upadku «mistrza». Problem leży bowiem w tym, że, dokonujący się na naszych oczach upadek wartości nie jest funkcją ogólnospołecznego działania, czy nawet oczekiwania, ale wynikiem zmasowanego ataku myśli liberalnej, będącej, jak zwykle w takich przypadkach, na usługach «pieniądza». obrońcy wszelkich praw ludzi i zwierząt, zrzeszeni w finansowanych przez przeróżne lobby organizacjach, blokują fundamentalne inicjatywy państw – «pro publico bono», walcząc o zwiększenie komfortu więziennych cel zwyrodniałych morderców, a nie dostrzegając potrzeb ludzi, błagających choćby o minimum egzystencji i należytej godności. Nie jest prawdą, że człowiek nie potrzebuje wzorów, a przyszłość procesu nauczania leży w tzw. e-learningu [2]. Internet jest wspaniałą formą komunikacji, nabywania wiedzy i poznawania świata, ale także wielkim intelektualnym śmietnikiem, do którego każdy psychopata może wrzucić swoje «złote myśli» – zatruwając niestety myśli innych.

We współczesnej dydaktyce pozostała jednak pewna strefa, w prostej linii nawiązująca do manufakturalnego sposobu nauczania. W szkolnictwie artystycznym, także na poziomie akademickim, zachował się bowiem wzorzec mistrz – uczeń, przejawiający się w indywidualnych lekcjach. Dotyczy to przede wszystkim nauki gry na instrumentach a także nauki śpiewu solowego. Jako wieloletni solista polskiej Opery Narodowej², obecnie pedagog śpiewu w Akademii Muzycznej, jestem częścią tej relacji. Muszę stwierdzić, że w ciągu

² Teatr Wielki – Opera Narodowa W Warszawie.

35 lat, jakie upłynęły od zakończenia moich studiów wokalnych, liberalne podejście do systemu fundamentalnych wartości spowodowało ogromne spustoszenie – także w szkolnictwie artystycznym. Nie chcę przez to powiedzieć, że dzisiaj młodzi ludzie są gorsi, głupsi, czy mniej utalentowani. Są oni po prostu ofiarami wszelkiej maści obrońców praw i godności człowieka. Wydawałoby się, że adept śpiewu powinien mieć prawo do tego, aby każdy dzień spożytkować na nabywanie potencjału, niezbędnego do właściwego wykonywania przeszłej pracy. Kiedy ja studiowałem, nikomu nie przychodziło do głowy, że powinienem być na Radach Wydziału, i czuwać, aby grono pedagogiczne nie knuło przeciwko mnie. Nikt mi też nie kazał wypełniać anonimowej ankiety na temat mojej profesorki, gdyż ważna była Jej opinia o mnie, a nie odwrotnie.

Kiedy pedagog, chcąc uświadomić studentowi istotę procesu oddechowego, chciał go dotknąć w okolicę żeber, to robił to w dobrej wierze, bez strachu, że zostanie oskarżony o naruszenie nietykalności cielesnej, godności człowieka, a nawet seksualne molestowanie. Nie miałem tych «praw», nigdy za nimi nie tęskniłem, a mimo to wspominam swoją Panią Profesor z serdecznością, gdyż była dla mnie dobrym pedagogiem i człowiekiem.

Dzisiaj, kiedy oglądam w Internecie szkolne lekcje, podczas których uczniowie w bestialski sposób znęcają się nad swoimi nauczycielami, będąc potem, w najgorszym razie, przeniesionymi do innej szkoły – wołam – nie!. To nie są żadne współczesne trendy, żadna postępowość – to jest zwykłe zbydlęcenie. Dlatego jestem zwolennikiem przywrócenia w dydaktyce relacji mistrz – uczeń, i nadanie jej formy, przylegającej do prawdziwych oczekiwań społecznych. W tym miejscu nie można oczywiście abstrahować od faktycznej deprecjacji zawodu nauczycielskiego, spowodowanej przez socjalną degradację tej profesji. Nie jest to zjawisko światowe, ale w wielu krajach, niestety, ciągle występuje. Jest w Polsce takie określenie: «nauczyciel starej daty», albo «przedwojenny nauczyciel». Symbolizuje ono tęsknotę za pewnym wzorcem, uosabiającym takie cechy jak: olbrzymia, «oświeceniowa» wręcz wiedza, oraz niezachwiany autorytet moralny. Sam miałem szczęście być

uczniem kilku takich nauczycieli. Dziś, kiedy ich wspominam, i za nimi tęsknię, myślę o nich: mądrzy, dobrzy ludzie. Wydaje mi się, że w batalii o przywrócenie właściwego wymiaru relacji mistrz - uczeń, my pedagodzy nie mamy innej możliwości, jak starać się być – mądrymi, dobrymi ludźmi – wtedy nasi uczniowie, stopniowo będą się stawali takimi jak my.

BIBLIOGRAFIA

1. Baumann Z. Socjologia / Z. Baumann, Tłum. J. Łoziński, Zysk i S-ka. – Rozdz. VI «Władza i wybór». – Poznań, 1996.
2. E-learning – nauczanie z wykorzystaniem sieci komputerowych i Internetu [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pl.wikipedia.org/wiki/E-learning>.
3. Legendy arturiańskie [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pl.wikipedia.org/wiki/Legendy_arturia%C5%84skie.

РЕЗЮМЕ

Веслав Беднарек. Попытка современного воззрения на взаимоотношения «мастер-ученик»

В статье рассматривается проблема взаимоотношений мастера и ученика в исторической ретроспективе и реалиях сегодняшнего дня. Обосновывается сущность и определяется специфика взаимодействия в координатах «мастер-ученик» в сфере искусства, в частности вокального. Подчеркивается важность потребности и вдохновения в совершенствовании и самосовершенствовании. Показано негативное влияние либеральной идеологии на художественное образование по потери системы фундаментальных ценностей. Проанализированы взаимоотношения мастера-педагога и студента в условиях современного учебно-воспитательного процесса в музыкальных академиях. Освещены негативные последствия социальной деградации профессии учителя и подчеркнута необходимость возвращения высоких идеалов в отношениях «мастер-ученик».

Ключевые слова: вокальное искусство, взаимоотношения «мастер-ученик», художественное образование, музыкальная академия.

SUMMARY

V. Bednarek. The attempt of modern point of view on the relationships of «master-pupil».

In the paper the problem of the relationship of a master and pupil in the historical retrospective and the realities of the day is highlighted. The author proves the essence which is determined by the specificity of interaction in the coordinates of «master-pupil» in arts, particularly vocal. The importance of the needs and inspiration in improving and self-improvement is stressed. The negative impact of liberal ideology on art education loss of the system's fundamental values is shown. The relationship of the master-teacher and student in the modern educational process in music academies is analyzed. The negative consequences of social degradation of the teaching profession are highlighted and the need to return to the high ideals in the relation of the «master-pupil» is stressed.

Key words: vocal art, a relationship, «master-pupil», art education, Academy of music.

УДК 37.013.42:376.1-057.874

Mirosława Brasławska-Haque

Lubelska Szkoła Wyższa w Rykach
(Polska)

Мирослава Браславська-Хак

Любельська Вища Школа в Риках
(Польща)

**AKCEPTACJA DZIECI NIEPEŁNOSPRAWNYCH PRZEZ ICH
PEŁNOSPRAWNYCH RÓWIEŚNIKÓW
СПРИЙНЯТТЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЇХ
ОДНОЛІТКАМИ В НОРМІ**

У статті висвітлено думку багатьох сучасних педагогів і психологів соціальна інтеграція здорових людей та інвалідів, яка має починатися ще в дитинстві. Показано, що в цьому віці діти із задоволенням приймають усе нове, діти дошкільного віку схильні до наслідування. Проаналізовано дослідження щодо соціальної інтеграції людей з обмеженими можливостями, які стосуються дітей шкільного віку або дорослих. Доведено необхідність вирішення проблеми взаємовідносин здорових дітей та інвалідів. З'ясовано питання про те, чи функціонують стереотипи й забобони щодо людей з обмеженими можливостями й серед дітей дошкільного віку, які виховуються як у інтеграційних дитячих садах, так і громадських.

Ключові слова: інвалідність, інклюзивна освіта, заходи, стереотипи, прийняття, інтеграція в суспільство дітей з обмеженими можливостями.

Naturalne zróżnicowanie psychofizyczne jednostek tworzących zbiorowości społeczne, zdaniem Krystyny Błeszyńskiej sprawia, iż nie są one homogeniczne ani pod względem wyglądu, ani sposobu funkcjonowania swoich członków. Określenie, do jakiego stopnia czyjaś

odmienność mieści się w granicach uznawanej normy nie jest łatwe. Najczęściej za normalne uchodzą cechy spostrzegane jako typowe dla większości obserwowanych obiektów, np.: standardowe cechy wyglądu, sprawności oraz sposobu funkcjonowania [4]. Bezpośrednia styczność z osobą o cechach wyraźnie odbiegających od tego obrazu powoduje przykre napięcie, poczucie dyskomfortu psychicznego, a nawet lęk.

Badania prowadzone na gruncie psychologii społecznej dowodzą, iż uroda i harmonijna budowa ciała postrzegane bywają jako cechy korzystnie rzutujące na całościową percepcję i ocenę danej jednostki [3]. Wzbudzając pozytywne postawy otoczenia, ułatwiają ponadto proces przystosowania społecznego i relacje z innymi ludźmi [2]. Osoby niepełnosprawne z rzadka bywają uważane za ładne. Występujące u nich choroby, dysfunkcje i deformacje często zniechęcają innych do nawiązywania z nimi kontaktów [1].

Powyższe stwierdzenia skłoniły autorkę do zadania pytania, czy stereotypy i uprzedzenia wobec osób niepełnosprawnych funkcjonują również wśród dzieci. Aby odpowiedzieć na to pytanie, jak również w celu określenia akceptacji społecznej dzieci w zależności od kategorii ich niepełnosprawności zastosowano technikę badawczą «Siedem zdjęć» (pomysł autorki). Przed badanym dzieckiem układano siedem zdjęć nieznanym mu wcześniej dzieci. Zdjęcia te przedstawiały kolejno:

- dziewczynkę niedosłyszącą (zdjęcie nr 1);
- dziewczynkę z Zespołem Downa (zdjęcie nr 2);
- dziewczynkę pełnosprawną (zdjęcie nr 3);
- chłopca z czterokończynowym porażeniem mózgowym (zdjęcie nr 4);
- chłopca niedowidzącego (zdjęcie nr 5);
- chłopca upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim (zdjęcie nr 6);
- chłopca pełnosprawnego (zdjęcie nr 7),

Dzieci po uważnym obejrzeniu zdjęć miały dokonać trzech pozytywnych wyborów rówieśników, z którymi by się na pewno zaprzyjaźnili i trzech negatywnych wyborów rówieśników, z którymi na

певно by się nie zaprzyjaźnili. Następnie zliczono, jak często każde zdjęcie zostało wybrane.

Badaniami objęto jednorazowo 112 dzieci sześciolletnich. Dzieci pełnosprawne z 3 grup integracyjnych stanowiły grupę A (50 osób). Dzieci pełnosprawne z dwóch oddziałów ogólnodostępnych stanowiły grupę B (50 osób), wszystkie dzieci niepełnosprawne z 3 grup integracyjnych, posiadające orzeczenie o niepełnosprawności stanowiły grupę C (12 osób). W badaniach uczestniczyli zarówno chłopcy jak i dziewczęta.

W tabeli 1 zaprezentowano dane dotyczące liczebności w grupach A, B i C, z których wynika, że grupy A i B są równoliczne (po 50 badanych), a mniej liczną jest grupa C (10,8% badanych). Wśród badanych w grupie A nieco więcej było dziewczynek (54%) niż chłopców, zaś w grupach B i C dominowali chłopcy (60% i 67%).

Tabela 1

Płeć badanych dzieci

Płeć	Grupy		
	A	B	C
Dziewczęta	27	20	4
%	54%	40%	33%
Chłopcy	23	30	8
%	46%	60%	67%
Razem:	50	50	12
	100%	100%	100%

Tabela 2 ilustruje rozkład wieku badanych dzieci. Grupy A i B są do siebie bardzo zbliżone. Zdecydowana większość dzieci (85,7%) miała 6 lat. Około 11% badanych miało 5 lat. W grupie C przeważały dzieci sześć – i siedmioletnie.

Tabela 2

Rozkład wieku badanych dzieci w poszczególnych grupach

Grupa		A	B	C	Razem
N		50	50	2	
Wiek badanych	5 lat N %	7 14%	2 4%	3 25%	12 10,7 %
	6 lat N %	42 84%	48 96%	6 50%	96 85,7%
	7 lat N %	1 2%	0 0%	3 25%	4 3,6%
Razem: N %		50 100%	50 100%	12 100%	112 100%

W tabeli 3 zamieszczono dane dotyczące ilości lat uczęszczania do przedszkola. Największa liczba dzieci uczęszcza drugi (42,8%) i trzeci (32,1%) rok do przedszkola. Najmniej liczną grupę stanowią dzieci uczęszczające do przedszkola czwarty rok (10,8%).

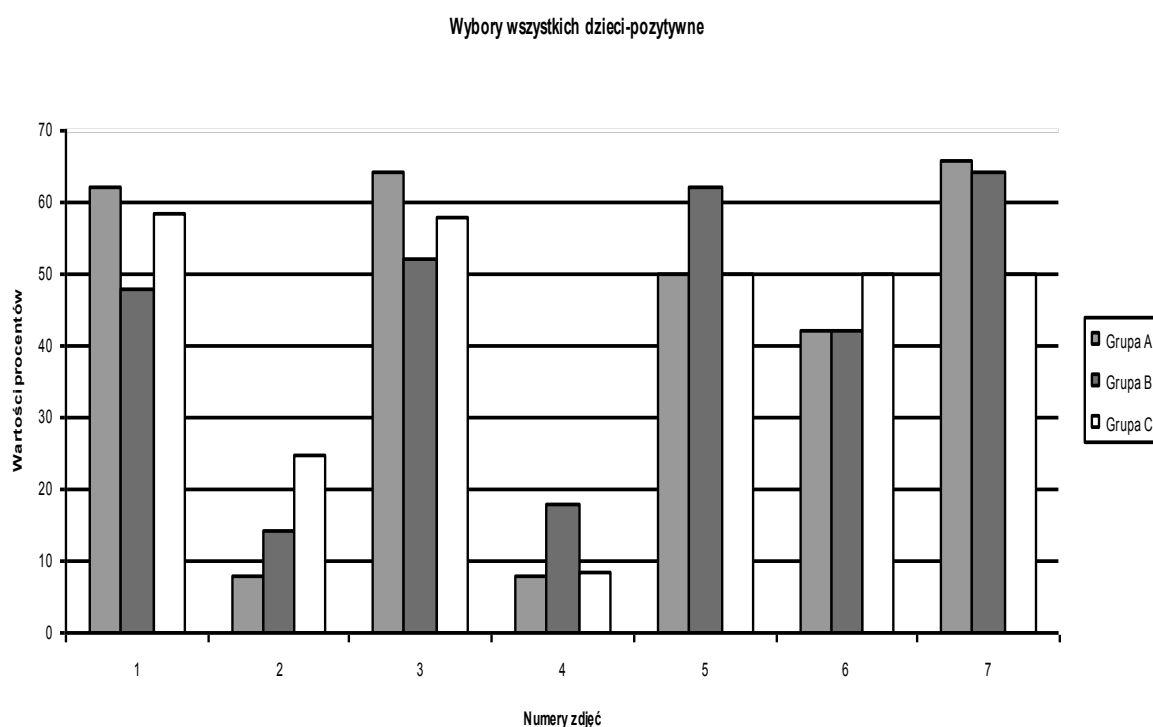
Tabela 3

Ilość lat uczęszczania do przedszkola

Grupa		A	B	C	Razem
N		50	50	12	112
Liczba dzieci uczęszczających do przedszkola:	pierwszy rok %	5 10%	10 20%	1 8%	16 14,3%
	drugi rok %	20 40%	22 44%	6 50%	48 42,8%
	trzeci rok %	17 34%	15 30%	4 34%	36 32,1%
	czwarty rok %	8 16%	3 6%	1 8%	12 10,8%

Pod względem długości pobytu dzieci w przedszkolu, grupy A i C są do siebie podobne. W grupie A dzieci z krótszym i dłuższym stażem w przedszkolu było tyle samo (po 50 %), zaś w grupie C dzieci z krótszym stażem było 57,1%, a z dłuższym 42,9%. Nieco inaczej było w grupie B. Znajdowało się w niej więcej, niż w grupach A i C dzieci uczęszczających pierwszy i drugi rok do przedszkola (64%) oraz mniej, niż w grupach integracyjnych, dzieci uczęszczających do przedszkola dłużej (36%).

Różnice między grupami oraz pomiędzy chłopcami i dziewczynkami zbadano nieparametrycznym testem 2. Zróznicowanie wyborów pozytywnych dzieci ze względu na płeć w poszczególnych grupach zamieszczono w tabeli 4, a graficznie na wykresie 1.



Wykres 1. Rozkład procentowy wyborów pozytywnych poszczególnych zdjęć w każdej z grup

Okazało się, że w zakresie wyborów pozytywnych grupy różnią się częstotliwością wyborów tylko zdjęcia przedstawiającego dziewczynkę z Zespołem Downa. Wyjątkowo niepopularne zdjęcia wybierane przez dzieci z

poszczególnych grup to zdjęcia nr 2 (dziewczynka z Zespołem Downa) i nr 4 (chłopiec z czterokończynowym porażeniem mózgowym). Dzieci niepełnosprawne znacznie częściej wybierały zdjęcie nr 2 niż ich pełnosprawni koledzy z grup A jak i B. Najrzadziej wybierano to zdjęcie w grupie A.

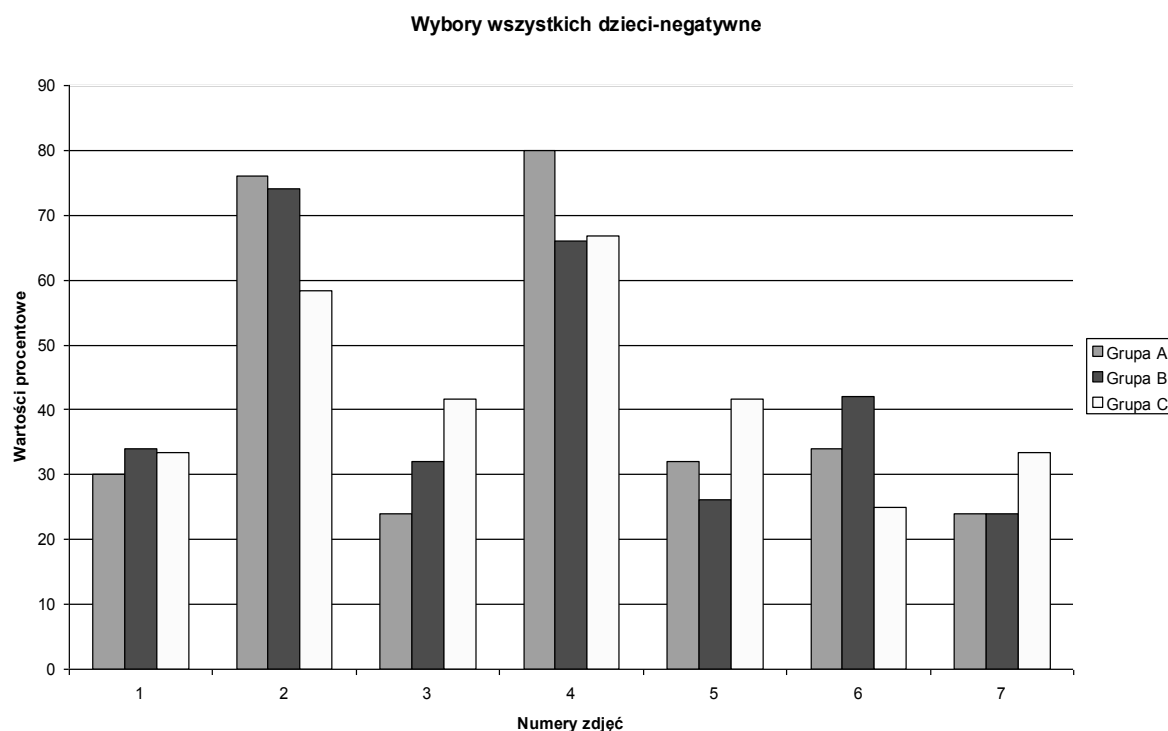
Najczęściej przez wszystkie grupy były wybierane zdjęcia nr 1 (dziewczynka niedosłysząca), nr 3 (dziewczynka pełnosprawna), nr 5 (chłopiec niedowidzący) oraz nr 7 (chłopiec pełnosprawny). Średnio wybierało je aż 2/3 badanych dzieci z każdej grupy.

Płeć różnicuje wybory dzieci głównie w grupie A. Wybory te dotyczą czterech zdjęć: nr 1 (dziewczynka niedosłysząca) ($p < 0,00$), nr 5 (chłopiec niedowidzący) ($p < 0,00$), nr 6 (chłopiec upośledzony umysłowo w stopniu lekkim) ($p < 0,05$), nr 7 (chłopiec pełnosprawny) ($p < 0,00$). Dziewczeta głównie wybierały zdjęcie dziewczynki niedosłyszącej (zdjęcie nr 1) i chłopca upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim (zdjęcie nr 6). Zdjęcie nr 1 wybrało ponad 80% dziewcząt i ok. 40% chłopców, a zdjęcie nr 6 wybrała ok. połowa dziewczynek i 1/3 chłopców. Chłopcy wybierali głównie zdjęcia chłopców: niedowidzącego (zdjęcie nr 5) oraz pełnosprawnego (zdjęcie nr 7). Zdjęcie nr 5 wybrało 2/3 chłopców i 1/3 dziewcząt, zaś zdjęcie nr 7 ponad 80% chłopców i połowa dziewczynek.

W grupie B płeć różnicuje tylko wybór zdjęcia nr 3 przedstawiającego dziewczynkę pełnosprawną. Wybrało je $\frac{3}{4}$ dziewcząt i 1/3 chłopców ($p < 0,01$).

Zróznicowanie wyborów negatywnych dzieci ze względu na płeć w poszczególnych grupach zamieszczono w tabeli 5, a graficznie na wykresie 2.

Okazało się, że grupy różnią się istotnie częstotliwością wyborów trzech zdjęć. Wybory te dotyczyły zdjęć: dziewczynki z Zespołem Downa (zdjęcie nr 2), dziewczynki pełnosprawnej (zdjęcie nr 3), chłopca z czterokończynowym porażeniem mózgowym (zdjęcie nr 4).



Wykres 2. Rozkład procentowy wyborów negatywnych poszczególnych zdjęć w każdej z grup

Istotne statystycznie różnice pomiędzy grupą A i B odnotowano w częstości wyboru chłopca z czterokończynowym porażeniem mózgowym przedstawionym na zdjęciu nr 4 ($p < 0,04$). Grupa A częściej niż grupa B wybierała to zdjęcie. Aż 80% dzieci z grupy A deklarowało, że na pewno nie zaprzyjaźniłoby się z przedstawionym na zdjęciu nr 4 chłopcem.

W grupie A ($p < 0,05$) i B ($p < 0,00$) zdecydowanie częściej niż w grupie C odrzucano zdjęcie dziewczynki z Zespołem Downa (zdjęcie nr 2). Na to zdjęcie wskazało 80% dzieci w grupie A i B oraz 60% dzieci w grupie C. Dzieci niepełnosprawne (grupa C) częściej ($p < 0,05$) niż dzieci z grupy A wybierały zdjęcie dziewczynki pełnosprawnej (zdjęcie nr 3).

Najczęściej w poszczególnych grupach były odrzucane zdjęcia: dziewczynki z Zespołem Downa (zdjęcie nr 2) i chłopca z czterokończynowym porażeniem mózgowym (zdjęcie nr 4).

Tabela 4

Płeć a wybory pozytywne rówieśników przedstawionych na zdjęciach

Nr zdjęć ia	Grupa A						Grupa B						Grupa C						A-B		A-C		B-C	
	Chł. N=2 3	Dz. N=2 7	Raze m	Ró żni ca	χ^2	P	Chł. N=3 0	Dz. N=2 0	Raze m	Ró żni ca	χ^2	P	Chł. N=8	Dz. N=4	Raze m	Ró żni ca	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	P	χ^2	p
	N %	N %	N %	w %			N %	N %	N %	w %			N %	N %	N %	w %								
1.	11 39,1	20 81,5	31 62	42, 4	9,74	0,00	13 43	11 51	24 48	8,0	0,65	0,42 (n.i.)	4 50	3 75	7 58,3	25, 0	0,71	0,39 (n.i.)	1,98	0,15	0,17	0,68	1,00	0,31
2	3 8,7	1 7,4	4 8	1,3	0,03	0,86 (n.i.)	5 17	2 10	7 14	7,0	0,45	0,49 (n.i.)	1 13	2 50	3 25	37, 0	1,92	0,16 (n.i.)	0,92	0,33	5,74	0,01	2,25	0,13
3	14 52,2	18 74,1	32 64	21, 9	2,59	0,10 (n.i.)	11 37	15 75	26 52	38, 0	7,31	0,01	4 50	3 75	7 58	25, 0	0,71	0,39 (n.i.)	1,48	0,22	0,38	0,39	0,36	0,54
4	3 13,0	1 3,7	4 8	9,3	1,51	0,22 (n.i.)	6 20	3 15	9 18	5,0	0,20	0,65 (n.i.)	1 13	0 0	1 8,3	13, 0	0,85	0,35 (n.i.)	2,21	0,13	0,00	1,00	2,21	0,14
5	17 69,6	8 33,3	25 50	36, 6	6,67	0,00	21 70	10 50	31 62	20, 0	2,02	0,15 (n.i.)	5 63	1 25	6 50	38, 0	1,55	0,21 (n.i.)	1,46	0,22	0,00	1,00	1,46	0,22
6	8 34,8	13 48,1	21 42	13, 3	3,65	0,05	14 47	7 35	21 42	12, 0	0,67	0,41 (n.i.)	5 63	1 25	6 50	38, 0	1,55	0,21 (n.i.)	0,00	1,00	0,64	0,42	0,64	0,42
7	19 82,6	14 51,9	33 66	30, 7	10,28	0,00	20 67	12 60	32 64	8,0 0	0,23	0,63 (n.i.)	4 50	2 50	6 50	0,0	0,00	1,00 (n.i.)	0,40	0,83	2,63	0,10	2,00	0,15

df = 1

Suma wyborów wynosi 300% ponieważ każdy badany miał dokonać trzech wyborów.

1. – zdjęcie dziewczynki niedosłyszącej

2. – zdjęcie dziewczynki z Zespołem Downa

3. – zdjęcie dziewczynki pełnosprawnej

4. – zdjęcie chłopca z czterokończynowym porażeniem mózgowym

5. – zdjęcie chłopca niedowidzącego

6. – zdjęcie chłopca upośledzonego umysłowo

7. – zdjęcie chłopca pełnosprawnego

Tabela 5

Płeć a wybory negatywne rówieśników przedstawionych na zdjęciach

Nr zdję- cia	Grupa A						Grupa B						Grupa C						A-B		A-C		B-C	
	Chł. N=2 3	Dz. N=2 7	Raze m	Róż- nica w %	χ^2	p	Chł. N=3 0	Dz. N=2 0	Raze m	Róż- nica w %			Chł. N=8	Dz. N=4	Raze m	Róż- nica w %								
	N %	N %	N %				N %	N %	N %	w %	χ^2	P	N %	N %	N %	w %	χ^2	P	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
1.	13 56,5	2 7,4	15 30	49,1	15,3 3	0,001	12 40	4 20	16 32	20,0	2,29	0,13 (n.i.)	3 37,5	1 25,0	4 33,3	12,5	0,19	0,66 (n.i.)	0,05	0,82 (n.i.)	0,18	0,66 (n.i.)	0,0 5	0,83 (n.i.)
2	17 73,9	21 77,8	38 76	3,9	0,1	0,75 (n.i.)	24 80	16 80	40 80	0,0	0,0	1,0 (n.i.)	5 62,5	2 50	7 58,3	12,5	0,17	0,68 (n.i.)	0,23	0,62 (n.i.)	3,66	0,05	5,6 6	0,01
3	8 34,8	4 14,8	12 24	20,0	2,73	0,09 (n.i.)	14 46,6	6 30	20 40	16,6	1,4	0,23 (n.i.)	4 50	1 25,5	5 41,7	24,5	0,71	0,39 (n.i.)	2,94	0,08 (n.i.)	3,69	0,05	0,0 4	0,83 (n.i.)
4	16 69,6	24 88,9	40 80	19,3	2,94	0,08 (n.i.)	17 56,6	14 70	31 62	13,4	0,35	0,55 (n.i.)	5 62,5	3 75	8 66,7	12,5	0,0	1,0 (n.i.)	3,94	0,04	2,49	0,11 (n.i.)	0,1 7	0,67 (n.i.)
5	3 13	13 48,1	16 32	35,1	7,48	0,006	8 26,6	5 25	13 26	1,6	0,17	0,89 (n.i.)	3 37,5	2 50	5 41,7	12,5	0,17	0,68 (n.i.)	0,44	0,50 (n.i.)	1,07	0,30 (n.i.)	2,9 5	0,08 (n.i.)
6	11 47,8	6 22,2	17 34	25,6	3,65	0,05	9 30	12 60	21 42	30	4,46	0,03	2 25	1 25	3 25	0,0	0,0	1,0 (n.i.)	0,68	0,40 (n.i.)	0,76	0,38 (n.i.)	2,8 2	0,09 (n.i.)
7	1 4,35	11 40,7	12 24	36,4	10,3 8	0,001	6 20	3 15	9 18	5,0	0,20	0,65 (n.i.)	2 25	2 50	4 33,3	25	0,73	0,39 (n.i.)	0,30	0,86 (n.i.)	1,21	0,27 (n.i.)	3,3 3	0,06 (n.i.)

df = 1

Suma wyborów wynosi 300% ponieważ każdy z badanych miał dokonać trzech wyborów.

1. – zdjęcie dziewczynki niedosłyszącej
2. – zdjęcie dziewczynki z Zespołem Downa
3. – zdjęcie dziewczynki pełnosprawnej
4. – zdjęcie chłopca z cztero kończynowym porażeniem mózgowym
5. – zdjęcie chłopca niedowidzącego
6. – zdjęcie chłopca upośledzonego umysłowo
7. – zdjęcie chłopca pełnosprawnego

W grupie A i B płeć różnicuje wybory dzieci. W grupie B dotyczy to zdjęcia chłopca upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim (zdjęcie nr 6) ($p < 0,03$) (gdzie dwukrotnie więcej dziewcząt niż chłopców wybiera to zdjęcie); zaś w grupie A zdjęć: dziewczynki niedosłyszającej (zdjęcie nr 1) ($p < 0,00$), chłopca niedowidzącego (zdjęcie nr 5) ($p < 0,01$), chłopca upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim (zdjęcie nr 6) ($p < 0,05$) oraz chłopca pełnosprawnego (zdjęcie nr 7) ($p < 0,00$). Chłopcy z grupy A częściej niż dziewczęta wybierali zdjęcia dziewczynki niedosłyszającej (56% i 7% zdjęcie nr 1) i chłopca upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim (48% i 22% zdjęcie nr 6). Dziewczęta natomiast częściej niż chłopcy wybierały chłopca niedowidzącego (48% i 13% zdjęcie nr 5) oraz chłopca pełnosprawnego (41% i 4% zdjęcie nr 7).

W grupie C nie odnotowano różnic w wyborach negatywnych w zależności od płci badanych dzieci. Najrzadziej we wszystkich grupach wybierani byli: dziewczynka pełnosprawna (zdjęcie nr 3), chłopiec niedowidzący (zdjęcie nr 5), chłopiec pełnosprawny (zdjęcie nr 7).

W tabelach 6 i 7 zamieszczono mierzone testem 2 zróżnicowanie ze względu na wybory pozytywne i negatywne poszczególnych zdjęć dzieci w badanych grupach a ilość lat uczęszczania do przedszkola. W oparciu o wartości 2, dla wyborów pozytywnych istotne różnice stwierdzono jedynie w grupie A, zaś dla wyborów negatywnych w grupach A i B.

Odnoszone w grupie A różnice dotyczyły pozytywnego wyboru zdjęcia chłopca niedowidzącego (zdjęcie nr 5, $p < 0,05$) oraz zdjęcia chłopca upośledzonego umysłowo (zdjęcie nr 6, $p < 0,01$). Dzieci uczęszczające do przedszkola dłużej rzadziej wybierały zdjęcie chłopca niedowidzącego i częściej zdjęcie chłopca upośledzonego umysłowo niż dzieci uczęszczające krócej do przedszkola.

Stwierdzone różnice w zakresie wyborów negatywnych w grupie A dotyczą zdjęć: chłopca z czterokończynowym porażeniem mózgowym ($p < 0,04$) oraz chłopca upośledzonego umysłowo ($p < 0,04$).

Tabela 6

Wybory pozytywne a ilość lat w przedszkolu

Nr zdjęć	Grupa A						Grupa B						Grupa C					
	1-2 N=25	3-4 N=25	Razem	Różnica w %	χ^2	p	1-2 N=32	3-4 N=18	Razem	Różnica w %	χ^2	p	1-2 N=7	3-4 N=5	Razem	Różnica w %	χ^2	p
	N %	N %	N %				N %	N %	N %				N %	N %	N %			
1.	14 56	17 68	31 62	12,00	1,39	0,24 (n.i.)	14 43,80	10 55,55	24 48	11,75	0,64	0,42 (n.i.)	5 71,42	2 40	7 58,30	31,42	1,08	0,29 (n.i.)
2	2 8	2 8	4 8	0,00	0,00	1,00 (n.i.)	4 12,50	3 16,66	7 14	4,16	0,04	0,84 (n.i.)	1 14,28	2 40	3 25	25,72	0,71	0,39 (n.i.)
3	15 60	17 68	32 64	8,00	0,76	0,38 (n.i.)	16 50	10 55,55	26 52	5,55	0,20	0,65 (n.i.)	3 42,85	4 80	7 58	37,15	1,92	0,16 (n.i.)
4	3 12	1 4	4 8	8,00	0,44	0,51 (n.i.)	8 25	1 5,55	9 18	19,45	2,02	0,15 (n.i.)	1 14,28	0 0	1 8,30	14,28	0,85	0,35 (n.i.)
5	17 64	8 36	25 50	28,00	3,95	0,05	21 65,62	10 55,55	31 62	10,07	0,85	0,35 (n.i.)	4 57,14	2 40	6 50	17,14	0,34	0,56 (n.i.)
6	4 16	17 68	21 42	52,00	6,48	0,01	12 37,55	9 50	21 42	12,45	0,49	0,48 (n.i.)	3 42,85	3 60	6 50	17,15	0,34	0,56 (n.i.)
7	20 80	13 52	33 66	28,00	2,64	0,09 (n.i.)	21 65,62	11 61,11	32 64	4,51	0,02	0,88 (n.i.)	4 57,14	2 40	6 50	17,14	0,34	0,56 (n.i.)

Suma wyborów wynosi 300% ponieważ każdy z badanych miał dokonać trzech wyborów.

1. – zdjęcie dziewczynki niedosłyszącej

2. – zdjęcie dziewczynki z Zespołem Downa

3. – zdjęcie dziewczynki pełnosprawnej

4. – zdjęcie chłopca z czterokończynowym porażeniem

mózgowym

5. – zdjęcie chłopca niedowidzącego

6. – zdjęcie chłopca upośledzonego umysłowo

7. – zdjęcie chłopca pełnosprawnego

Tabela 7

Wybory negatywne a ilość lat w przedszkolu

Nr zdjęć	Grupa A						Grupa B						Grupa C					
	1-2 N=25	3-4 N=25	Razem	Różnica w %	χ^2	p	1-2 N=32	3-4 N=18	Razem	Różnica w %	χ^2	p	1-2 N=7	3-4 N=5	Razem	Różnica w %	χ^2	p
	N %	N %	N %				N %	N %	N %				N %	N %	N %			
1.	9 36	6 24	15 30	12,00	0,86	0,35 (n.i.)	10 31,25	6 38,88	16 32	7,63	0,30	0,59 (n.i.)	2 28,57	2 40	4 33,3	11,43	1,03	0,31 (n.i.)
2	18 72	20 80	38 76	8,00	0,11	0,73 (n.i.)	24 75	16 88,90	40 80	13,90	0,05	0,83 (n.i.)	5 71,42	2 40	7 58,3	31,42	1,08	0,29 (n.i.)
3	7 28	5 20	12 24	8,00	0,44	0,51 (n.i.)	14 43,75	6 33,33	20 40	10,42	5,63	0,05	2 28,57	3 60	5 41,7	31,43	1,02	0,31 (n.i.)
4	17 68	23 92	40 80	24,00	4,41	0,04	22 68,75	9 50	31 62	18,75	0,35	0,55 (n.i.)	5 71,42	3 60	8 66,7	11,42	0,06	0,80 (n.i.)
5	8 32	8 32	16 32	0,00	0,00	1,00 (n.i.)	7 21,87	6 33,88	13 26	12,01	0,78	0,89 (n.i.)	3 42,85	2 40	5 41,7	2,85	0,17	0,68 (n.i.)
6	12 48	5 20	17 34	28,00	4,37	0,04	14 43,75	7 38,88	21 42	4,87	0,84	0,91 (n.i.)	2 28,57	1 20	3 25	8,57	0,78	0,38 (n.i.)
7	4 16	8 32	12 24	16,00	1,75	0,19 (n.i.)	5 15,62	4 22,22	9 18	6,60	1,34	0,25 (n.i.)	2 28,57	2 40	4 33,3	11,43	1,71	0,19 (n.i.)

Suma wyborów wynosi 300% ponieważ każdy z badanych miał dokonać trzech wyborów.

1. – zdjęcie dziewczynki niedosłyszącej

2. – zdjęcie dziewczynki z Zespołem Downa

3. – zdjęcie dziewczynki pełnosprawnej

4. – zdjęcie chłopca z czterokończynowym porażeniem mózgowym

5. – zdjęcie chłopca niedowidzącego

6. – zdjęcie chłopca upośledzonego umysłowo

7. – zdjęcie chłopca pełnosprawnego

Dzieci przebywające dłużej w przedszkolu częściej deklarują, że nie zaprzyjaźniłyby się z chłopcem z czterokończynowym porażeniem mózgowym niż dzieci przebywające krócej. Natomiast więcej dzieci o krótszym stażu przedszkolnym nie zaprzyjaźniłoby się z chłopcem upośledzonym umysłowo.

W grupie B różnica ($p < 0,05$) była widoczna w zakresie wyboru negatywnego zdjęcia dziewczynki pełnosprawnej (zdjęcie nr 3). Częściej to zdjęcie wybierały dzieci uczęszczające dłużej do przedszkola. W grupie C nie odnotowano różnic w zakresie wyborów negatywnych w zależności od ilości lat uczęszczania do przedszkola.

Podsumowując, dzieci z badanych grup najchętniej zaprzyjaźniłyby się z dziećmi zdrowymi bądź z mało widoczną niepełnosprawnością. Na ogół chłopcy wybierali chłopców, a dziewczynki wybierały dziewczynki. Odrzucane były dzieci z wyraźnie widoczną niepełnosprawnością.

Jeśli chodzi o wybory negatywne, jako dzieci, z którymi na pewno nie można się zaprzyjaźnić, na ogół od razu byli wybierani: dziewczynka z zespołem Downa i chłopiec z czterokończynowym porażeniem mózgowym, a trzecie dziecko było wybierane na zasadzie przeciwieństwa płci z dzieckiem badanym (i na ogół spośród dzieci z niepełnosprawnością mniej widoczną). Przy czym dzieci z grupy A znacznie częściej wybierały te zdjęcia niż ich rówieśnicy z grup B i C. Dzieci uczęszczające dłużej do przedszkola częściej odrzucały swoich niepełnosprawnych kolegów. Zauważono, że dzieci kształcone w systemie integracyjnym mimo, iż mają dużo doświadczenia w kontaktach z dziećmi niepełnosprawnymi to ewidentnie je odrzucają. Trudno powiedzieć, dlaczego tak się dzieje. Być może jest to kwestia większej świadomości dzieci pełnosprawnych kształconych w systemie integracyjnym, co do istoty niepełnosprawności i związanych z nią ograniczeń i utrudnień.

Niepełnosprawność intelektualna oraz niepełnosprawność wyraźnie widoczna zdecydowanie bardziej utrudnia dzieciom włączenie się w społeczność grupy i osiągnięcie pozytywnych relacji emocjonalnych z innymi dziećmi, niż niepełnosprawność motoryczna, mało widoczna na zdjęciu.

Unikanie kontaktu z rówieśnikami niepełnosprawnymi może być spowodowane sprzecznością istniejąca między negatywnymi reakcjami, jakie może wyzwać spostrzegana ich odmienność a wymogami wychowawczymi, nakazującymi ich akceptację. Psychologiczne badania w zakresie spostrzegania innych osób dowiodły, że spostrzegane w drugiej osobie podobieństwo sprzyja sympatii i wyzwala motywację do nawiązania kontaktu, a spostrzegana odmienność wyzwala niepokój, potrzebę dystansu i często negatywne emocje [1].

Mądre dzieciństwo stanowi wspaniałe wyposażenie w życiu dorosłym. Stąd tak ważne jest by wyrabiać w dziecku, zarówno sprawnym, jak i niepełnosprawnym, postawę opartą na zapewnieniu, że jest ono wyjątkowe i niepowtarzalne. Dziecko z natury dobre i wrażliwe jest też podatne na wpływy dorosłych. Nie wystarczy odpowiednia postawa nauczycieli i kolegów w grupie integracyjnej. Istotne jest także postępowanie rodziców zarówno dzieci zdrowych, jak i niepełnosprawnych. Występujące w danym środowisku, wzory ustosunkowywania się do osób niepełnosprawnych często determinują postawy dzieci [5].

Nauczyciele i rodzice powinni posiadać ponadto odpowiedni zasób wiedzy na temat rozwoju oraz wychowania i kształcenia dzieci niepełnosprawnych, odpowiedni poziom kompetencji opiekuńczych, niezbędnych w pracy i kontaktach z określoną kategorią osób niepełnosprawnych, pozytywne postawy emocjonalne wobec osób niepełnosprawnych, a także wrażliwość na ich potrzeby i umiejętność ich zaspakajania. Należy pamiętać, że rodzice w systemie kształcenia dzieci niepełnosprawnych stanowią istotne ogniwo integracji i normalizacji życia osoby odbiegającej od normy [5, 77–90]. Być może warto byłoby zaplanować systematyczne poszerzanie i doskonalenie kompetencji wychowawczych zarówno rodziców jak i nauczycieli.

W związku z tym dalsze badania nad integracją społeczną dzieci niepełnosprawnych mogłyby dotyczyć następujących kwestii:

a) znaczenia środowiska rodzinnego, a w szczególności takich zmiennych jak postawy rodziców, więzi społeczne i statusu socjoekonomicznego dla relacji interpersonalnych dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych.

b) znaczenia środowiska przedszkolnego, głównie postaw nauczycieli i podejmowanych przez nich oddziaływań wychowawczych dla relacji interpersonalnych dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych.

c) projektowania badań mających na celu weryfikację efektywności programów autorskich, na których swoją pracę opierają grupy integracyjne.

BIBLIOGRAFIA

1. Błęszyńska K. Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych / K. Błęszyńska. – Warszawa, 2001.

2. Katz I. Stigma. A social psychological analysis / I. Katz. – New Jersey, 1981.

3. Skarżyńska K. Spostrzeganie ludzi / K. Skarżyńska. – Warszawa, 2001.

4. Sowa J. Kulturowe założenia pojęcia normalności w psychiatrii / J. Sowa. – Warszawa, 1984.

5. Tchórzewska W. Integracyjna edukacja dzieci w młodszym wieku szkolnym. Teoretyczne założenia kształcenia integracyjnego / W. Tchórzewska // Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole. – Lublin, 2005.

РЕЗЮМЕ

Мирослава Браславская-Хак. Восприятие детей с особыми потребностями их сверстниками в норме.

В статье освещено мнение многих современных педагогов и психологов о том, что социальная интеграция здоровых людей и инвалидов должна начинаться еще в детстве. Показано, что в этом возрасте дети с удовольствием принимают все новое; дети

дошкольного возраста склонны к подражанию. Проанализированы исследования по социальной интеграции людей с ограниченными возможностями, которые касаются детей школьного возраста или взрослых. Доказана необходимость решения проблемы взаимоотношений здоровых детей и инвалидов. Выяснен вопрос о том, функционируют ли стереотипы и предрассудки в отношении людей с ограниченными возможностями и среди детей дошкольного возраста, воспитывающихся как в интеграционных детских садах, так и общественных.

Ключевые слова: *инвалидность, инклюзивное образование, мероприятия, стереотипы, принятия, интеграция в общество детей с ограниченными возможностями.*

SUMMARY

Myroslava Braslavska-Haque. The acceptance of children with special needs by their peers in norm.

According to many contemporary educators and psychologists, the social integration of healthy people with disabled should start in the childhood. At this age, children will be happy to accept what is new, different. They are susceptible and willing to imitate. Most of the researches on the social integration of people with disabilities relates to the school-age children or adults. There is little research on the relationship of children without disabilities and disabled. These facts induced the author to ask the question whether the stereotypes and prejudices against the people with disabilities also function among the preschool-aged children, educated in both the pre-integration and public.

Key words: *disability, inclusive education, the stereotypes, acceptance, social inclusion, disabled children.*

УДК 316.614:65.011.3

Katarzyna Białobrzaska

University of Warmia and Mazury in Olsztyn
(Poland)

Катажина Бялобжеска

Варміно-Мазурський університет в Ольштині
(Польща)

**ART THERAPY AS A FORM OF EDUCATING AND
INTEGRATING CHILDREN AND THE YOUTH IN RISK
SOCIETY**

**АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ФОРМА ВИХОВАННЯ ТА ІНТЕГРУВАННЯ
ДІТЕЙ І МОЛОДІ В СУСПІЛЬСТВО РИЗИКУ**

У статті зроблено спробу описати детермінанти підтримки та надання допомоги дітям і молоді в суспільстві ризику засобами арт-терапії. Автор розглядає арт-терапію як вид психотерапії, що набирає популярності, усе частіше використовуються в немедичному середовищі, у тому числі в роботі з дітьми та молоддю, які потребують підтримки в психолого-педагогічних установах, громадських центрах, терапевтичними агентами, які беруть участь у реабілітації та вихованні соціально дезадаптованих осіб тощо. У статті підкреслюється необхідність професіоналізації при наближенні до ключових питань арт-терапії в контексті теорії та практики.

Ключові слова: арт-терапія, суспільство ризику, неблагополучні сім'ї.

Introduction. During the twentieth century it was believed that the solution to all the problems of political, social and economic nature lies within the development of science and technology. History, however, has verified this thesis. The turn of the millennium brought on new, previously unidentified threats resulting from that very change. Threats, which due to their pace and scope, have become unpredictable. As a result, the societies

living during the turn of the century turned into a risk society in almost all areas of life. It would suffice just to mention negative population growth, impoverishment of societies, the loss of sense of personal, public, social and professional safety, as well as the uncertainty and the unpredictability, both being drawn by the future [1]. Production of the ubiquitous risk causes the model of consumer society and welfare state «to make way for flexible capitalism, which is currently promoting logic of the instability, uncertainty, as well as short-termism and selective choices» (Mayor, 2001, p. 13). How, then, in such a «fluid» reality can we save humanity expressed by «the ability of an individual to consciously form the course of life and personal development?» The salvation of humanity may be fulfilled solely in a society capable of development, which is «characterized by relations based on mutual support of essential components (individuals, groups, institutions, organizations, associations, communities, etc.) in different schemes (global and local in particular), whose effects of activity provide conditions for individual and collective security and provide its members with relatively stable standards of existence (i.e. psychophysical, social, spiritual and cultural)» (Mayor, 2001, p. 13.)

In this day and age, more and more often theses are drawn about the fact that art gives you a chance to save and preserve the true humanity, because aesthetic experience forms the basis of any educational effects [5, 19]. Dealing with art, as well as with creating process produce the sense of inner freedom. Moreover, self-realization helps establish communication and integration with the social environment. Both direct and indirect contact with art help with expressing feelings and emotions, correcting behavioural disorders or recovery of mental balance. Artistic activity provides people with new ideas, creative solutions indispensable in various life situations, helpful in understanding themselves and the world surrounding each human being. In this context, art therapy appears to be of particular importance as one of the forms of psychotherapeutic aid to people.

Art therapy - definitional dilemma.

The term art therapy first appeared in the English language literature and it was used by A. Hill in the early 1940s. The name was popularized much later in Polish literature. Art therapy concept consists of two components: art and therapy, which indicates that this activity is based on two equivalent components: the art (works), and therapy. According to the definition of The British Association of Art Therapists (BAAT) art therapy is a form of psychotherapy which treats artistic media as primary means of communication. Within supportive environment, which is conducive to the therapeutic relationship, the partaker of an art therapy session can create images and objects in order to explore and share the meanings that can be read from them. As a consequence, individuals can better understand themselves and the nature of their problems and difficulties. This in turn can lead to a positive and lasting change in their perception of themselves, current relationships and the generally understood quality of life.

The American Art Therapy Association emphasizes that art therapy is a career (profession), which uses creative process to raise the level of physical, mental and emotional well-being of people of all ages. Art therapy is based on the assumption that the creative process used for self-expression helps people resolve conflicts and problems, develop interpersonal skills, manage their own behaviour, reduce stress, boost self-esteem and self-awareness, as well as gain insight. Art therapy interpreted this way integrates various fields of human development; it combines visual arts (drawing, painting, sculpture and other visual forms) and knowledge about the creative process with models of personal counselling and psychotherapy.

In fact, no one questions therapeutic values of contact with art but a discord appears in the context of perception and definition of the term «art therapy», especially unfounded, unauthorized inclusion of forms of artistic activity into its scope of application in order to promote development and improve the quality of human life. Type of activities, that are not strict art therapy, such as creativity training, aesthetic education, composition training, training of creative thinking, interpersonal sensitivity training or

personal development training, etc., are often inaccurately recognized as art therapy. What is more, art therapy does not include mere creative activities that make use of different artistic techniques and combinations thereof, which commonly take place within various forms of education. It can be noted, though, that such over-extension of the concept of art therapy can be perceived by studying the extensive literature on the subject.

Precise definition of art therapy, which does not allow any free interpretation, is presented by M. Stasiakiewicz (2006): «Art therapy is a type of psychotherapy, i.e. a specialized method of helping people. It involves intentional application of pre-programmed psychological effects, among which the creation and reception of art are those most prominent. The purpose of these effects is the removal or reduction of disturbances in mental, somatic and social functioning, which is associated with unlocking development opportunities. Therapeutic relationship, which forms between a psychotherapist and a patient / client, constitutes an essential healing factor in art therapy and in other types of psychotherapy as well. However, what determines the specificity of art therapy, distinguishes it from other forms of psychotherapeutic help, is the use of reception of art and artistic-creative activity of a patient / client for medicinal purposes, activity implemented under the guidance of a therapist and / or in cooperation with him in any chosen field of art. Therefore, the existence of a specific relationship between the therapist and the client / patient in the course of creating and / or reception of art constitutes the specificity of art therapy as a method of psychotherapy» [3, 479–480].

Fine relationship with a therapist is considered a necessity for a therapy to be successful, relation based on mutual understanding, support and honesty. Art therapy session usually consists of two parts: a practical and a reflective one. Both these components of such meeting are inseparable. Art therapist is required to create optimal environment equipped with the qualities of a safe space in a physical, legal, medical, psychological, and cultural sense, and as a specialist, such a person should stand out with high level of knowledge, skills and competences.

Similarly to other psychotherapeutic methods art therapy can be performed basing on a variety of theoretical foundations, such as psychoanalytic, humanistic-existential, behavioural-cognitive, systemic or eclectic. In all organizational forms, i.e. individual, group and family sessions.

Wide repertoire of art therapy interactions contributed to the distinction of two meanings of the art therapy concept: a narrow one, as a therapy using arts and bearing the name of a plastic art therapy, otherwise known as painting therapy [4], and a wider meaning covering music therapy, choreotherapy, bibliotherapy, and further therapeutic measures using theatre, film and visual arts, such as painting, sculpture, graphics and other [5]. This article adopts a broader meaning of the term, treating the therapy through art as a term encompassing a variety of ways to use art for therapeutic effects.

According to members of the Association of Therapists and Art therapists-*Linie* (<http://www.linie.org.pl/>) we can distinguish numerous effects and benefits coming from art therapy. As a result of the creative process a person experiences:

- increased level of knowledge about themselves,
- release and recovery of the accumulated emotions,
- increase in awareness of motives behind their own actions and behaviour,
- stress level decrease,
- activation of the sphere of non-verbal communication, expression and spontaneity,
- enhanced sense of agency and security.

Art therapy allows you to:

- develop own creative activities,
- non-verbal communication,
- express own experiences and feelings,
- understand and satisfy needs,
- perceive the world multisensory,
- accept yourself and others more effectively,

- develop positive habits and reactions,
- relax and rest [6].

Art therapy - to help children and the youth.

Family as an educational environment is subjected to numerous transformations which often lead to a lessened sense of security or even increase the feeling of threat among its members.

Referring back to the concept of the risk society it should be noted that these days many families create an actual or potential threat to proper functioning of their members, especially children, who become the main subject of educational and supportive actions. Such family is known as a dysfunctional family or a family with issues. In English literature, such a dysfunctional family is referred to as *family at risk*. In the theory of threats context we can distinguish objective factors that disturb the safe operation of a family, including domestic violence, addiction, divorce, migration (including euro-orphans, etc.), 3B syndrome (Eng. poverty, unemployment, homelessness). Declining sense of security is also affected by subjective factors, such as the ratio and the evaluation of changes occurring in the family, including changes in social roles, hierarchy of values, growing individualism and personal freedom of family members, fading of traditional social norms and family structures.

At this point we should emphasize that childhood and adolescence are periods in human development when the most intense of changes take place, the changes that fundamentally and irreversibly affect our way of life. During the adolescence transformations of biological (pubescence and adolescence), mental (cognitive reorganization) and social (socialization) nature overlap and mutually condition each other.

Transformations and aberrations occurring not only within family, but also within other educational environments, such as peer group, school, local neighbourhood, often generate a lot of problems that require therapeutic action. Therapy through art is now becoming one of the ways to reach out to individuals and groups who require assistance and support. Art therapy is used to work with mentally ill, mentally disabled, as well as in treatment of

the elderly and chronically ill. It is a form of therapeutic activity of wide application in non-medical environment, including working with children and the youth requiring support. Psychological and pedagogical facilities for the rehabilitation and education of socially maladjusted individuals and ordinary educational centres have become places where different forms of artistic expression can be found [7, 178]. Art therapy has been applied separately in working with children and the youth who have emotional problems or learning difficulties.

The following table presents courses of action proposed by B. Kasprzak [8, 83] which should be chosen while forecasting and conducting classes in the field of art therapy. These guidelines closely correspond to problems and needs of children and young people undergoing therapy through art. The author developed the classification of needs and courses of action implemented by art therapy basing on the experience of working with children and youth suffering from emotional and behavioural difficulties at school, as well as family problems.

Table 1

**Creative activities in the treatment of children –
problems, needs and guidelines [8, 83]**

Problems	Needs and guidelines
impaired self-esteem, lack of self-confidence	reinforcement, self-acceptance, self-esteem, support, a sense of security, peers' acceptance
behaviour disorder: aggression, ADHD, hyperactivity, lack of concentration, confusion	energy transferred for organized, constructive actions, clearing one's mind, relaxation
difficulty at school: impaired hand-eye coordination, dyslexia, dysgraphia, school backwardness, anxiety, school phobias	strengthening of motivation, inducing energy and passion, acceptance and raising self-esteem, manual and intellectual development, sense of security, relaxation
significant interpersonal difficulties: inhibition, closing, autistic features, loneliness, isolation, feeling of rejection	increasing self-esteem and self-confidence, acceptance, unlocking emotions, opening to others, integration and identification with a group, positive communication with peers

tendency to dominate, conflictuality, discriminating others	acceptance, directing attention towards the other person and their needs, cooperation
problems: broken families, alcoholism	strengthening of self-image, acceptance, positive relations, relationship with a group
depression, suicidal thoughts, crisis of values, sense of meaninglessness, psychosomatic problems – twitches, incontinence, anxiety	strengthening of self-esteem and own identity, sense of purpose, acceptance, motivation, activity, passion, creativity, positive role models, bond with the group, group affiliation

Extensive use of art therapy can be seen in the process of rehabilitation. As emphasized by M. Konopczyński [9], the founder of the so-called creative rehabilitation: «its main aim is to lead to the creation and successful completion of two processes»:

1. Inducing the development of creative and cognitive processes of socially maladjusted individuals, in order to reorganize the content of the information contained in the operation network and network of values, thereby conducting the cognitive scripts to change and falsified hostile attributions;
2. Change of the external social image of units, in order to enable them to perform other social roles.

Various types of art therapy are often used during the implementation of abovementioned objectives of creative rehabilitation. In isolation conditions the art therapy activity is of particular significance, constituting counterweight to the pejorative subcultural values and contributing positively to the development of appropriate attitudes, personality enrichment, stimulation of self-development, etc.

In turn, functions of art therapy include those described below:

- relaxing function – mainly manifested in creation of conditions facilitating relaxation, provides people with good mood, joy, detachment from everyday worries, it brings leisure, feeling good, happiness, the sense of freedom, liberty, peace, facilitates recreation, gives you the opportunity to break away from current problems;

- educational function – providing extra news, knowledge, allowing us to better understand the processes taking place around us, learning new forms of action, ways to react, expanding the repertoire of behaviours in everyday life, setting new goals;
- corrective function – supports conversion of less valuable or even harmful mechanisms into more valuable, for example, changing negative attitude. In terms of revalidation it gives us the ability to correct disorders in behaviour, thinking, emotions and feelings, to change negative thinking and behaviour towards improved adaptation;
- expressive function – affects the disclosure of repressed emotions, and its purifying nature helps relieve unfavourable tension; it affects the disclosure of repressed emotions, relief of unfavourable tension, manifestation of the whole world of own experiences and feelings kept inside;
- compensatory function is designed to meet the unfulfilled needs of individuals, its mission is also to enable experiencing, living out the states and emotions, which were renounced for various reasons;
- cognitive function teaches naming, expressing and recognizing emotions and desires, broadens sensory awareness, improves the reception of stimuli sensitivity, unlocks creativity, teaches naming, expressing and recognizing emotions;
- regulatory function – allows you to satisfy the need for self-realization and compensation. In terms of personal development – it enables expansion, personality development, meeting the need for self-realization, development of personality, knowledge and self-acceptance.

Conclusions. Childhood and growing up in a risk society is often a challenge beyond the capacity of young people, who are often unable to obtain support and assistance from the family, or within other educational environments, such as peer groups, school, local neighbourhood. More and more people require action of a therapeutic nature. Therapy through art becomes an interesting alternative for aiding individuals and groups

demanding wider support. We should bear in mind, however, that art therapy enters a very delicate matter, namely the human psyche and only professional attitude can entitle it to such interfere with human life. Professionalism, ethics and responsibility should be consistently included in the work of art therapists.

This article is also a reflection on the possibilities and consequences of dynamic development of this rapidly developing forms of psychotherapy in Poland. Scientific surveys show, on the one hand, the popularity of art therapy and its fairly common application within non-medical environment, and on the other hand they show its effectiveness while working with individuals or social groups including children and the youth coming from risk families.

Art therapy activities can be carried out using different types of media and adopt various forms. Regardless of whether the methods described in this article are mainly means to diagnostic assessment or therapeutic work, global results of art therapy depend largely on their effectiveness. Therefore, the art therapy methods and tools are being increasingly evaluated with a view to improve them. Professional approach to the key issues related to the further development of the profession also seems to be of great importance, as it is related to professional training of certified art therapists, development of methods and tools, careful separation from creative activities that are not art therapy.

LITERATURE

1. Białobrzaska K. O potrzebie doskonalenia umiejętności w przekraczaniu barier w pracy z rodzinami ryzyka / K. Białobrzaska, C. Kurkowski // Pro Publico Bono : scientific journal. – 2010. – № 5.
2. Kawula S. Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro / S. Kawula. – Toruń, 2012.
3. Stasiakiewicz M. P. Arteterapia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy teorii i praktyki / M. P. Stasiakiewicz // Dylematy edukacji artystycznej, Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka ; ed. by W. Limont, K. Nielek-Zawadzka. – Kraków, 2006. – Vol. 2.

4. Janicki A. Twórczość artystyczna w świetle teorii psychologicznych / A. Janicki // Arteterapia – Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu nr 52. – Wrocław, 1989.

5. Konieczna E. J. Arteterapia w teorii i praktyce / E. J. Konieczna. – Kraków, 2004.

6. Godlewska. Arteterapia jako forma przekazu doświadczeń dzieci z rodzin dysfunkcyjnych / Godlewska // Zagrożone człowieczeństwo, tom I, Zagrożenia w obszarze rodziny dzieciństwa i okresu dorastania. – Kraków, 2012.

7. Sikorski W. Arteterapia / W. Sikorski // Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Tom 1 ; T. Pilch (ed.). – Warszawa, 2003.

8. Kasprzak B. Działania twórcze w terapii dzieci i młodzieży z zaburzeniami emocjonalnymi / B. Kasprzak // Arteterapia w medycynie i edukacji ; W. Karolak, B. Kaczorowska (ed.). – Łódź, 2008.

9. Konopczyński M. Twórcza resocjalizacja. Kształtowanie nowych tożsamości / M. Konopczyński // Resocjalizacja, Teoria i praktyka pedagogiczna ; B. Urban, J. M. Stanik (ed.). – Warszawa, 2007.

РЕЗЮМЕ

Катажина Бялобжеска. Арт-терапия как форма воспитания и интегрирования детей и молодежи в общество риска.

В статье сделана попытка описать детерминанты поддержки и оказания помощи детям и молодежи в обществе риска средствами арт-терапии. Автор рассматривает арт-терапию как вид психотерапии, который набирает популярность, все чаще используются в немедицинской среде, в том числе в работе с детьми и молодежью, которые нуждаются в психолого-педагогических учреждениях, общественных центрах, терапевтическими агентами, которые участвуют в реабилитации и воспитании социально дезадаптированных лиц и т.д. В статье подчеркивается необходимость профессионализации при приближении к ключевым вопросам арт-терапии в контексте теории и практики.

Ключевые слова: арт-терапия, общество риска, неблагополучные семьи.

SUMMARY

Katarzyna Bialobrzeska. Art therapy as a form of education and integration of children and the youth in risk society.

This article attempts to describe the determinants of supporting and assisting the children and young people in risk society by means of art therapy. Therapy through art has been depicted here as a type of psychotherapy gaining popularity, increasingly used in non-medical environment, including working with children and the youth requiring support in the psychological-pedagogical facilities, the community centres, the therapeutic agents involved in the rehabilitation and education of asocially individuals, etc. The article highlights the need for professionalization while approaching the key issues of art therapy in the context of theory and practice.

Key words: art therapy, therapy through art, risk society, a risk family.

УДК 378.013+016:78.071.2

М. Б. Петренко, Н. О. Бережна
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗМІСТ ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ХОРОВОГО СПІВУ

У статті актуалізовано проблему формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі хорового співу. Згідно специфіки співацько-хорової діяльності розроблено основні характеристики досліджуваної уваги, яка становить цілісну регульовану систему ситуативних проявів емоційної, волювої, ансамблевої, саморегулюючої характеристик у єдності з передумовою, операційною та післяопераційною, її складовими, що становить зміст досліджуваного феномену.

Ключові слова: виконавська увага, хоровий спів, учителі музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Сьогодні необхідною є підготовка висококваліфікованих фахівців музичного мистецтва, у зв'язку з чим актуалізується досвід продуктивної підготовки майбутніх учителів музично-педагогічного профілю. З цієї позиції особливого значення набуває проблема формування виконавської уваги студентів. Зазначений ресурс людської психіки забезпечує продуктивність музично-виконавських результатів, збирає у фокус психічні сили особистості та спрямовує їх на розв'язання проблем; дає змогу поглибити бачення, деталізувати музичні явища й успішно здійснити виконавський процес. Визначення вагомості уваги як важливої музично-виконавської якості зумовлює необхідність її цілеспрямованого розвитку в процесі музично-педагогічної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Категорію уваги повно й різносторонньо досліджено у фізіології (П. Анохін, П. Блонський, І. Павлов, О. Ухтомський), психофізіології (В. Зінченко, М. Ланге, Б. Ломов), психології (Б. Ананьев, П. Гальперін, М. Добринін, Р. Лаптієва, М. Ли́ла, Е. Мілерян, Р. Міттельман, С. Рубінштейн, Б. Теплов), педагогіці (Ю. Бабанський, М. Левітов, К. Ушинський). Музичною педагогікою категорія уваги вивчена значно менше, дослідницький пошук у цьому напрямі обмежується окремими віднайденнями, у яких учені-музиканти частково й опосередковано торкаються проблем розвитку уваги виконавців-інструменталістів (Л. Баренбойм, І. Гофман, Г. Коган, В. Муцмахер, Г. Прокоф'єв, С. Савшинський), виконавців-диригентів (Г. Єржемський, П. Ковалик, А. Козир, Р. Кофман, П. Ніколаєнко, А. Пазовський, К. Птиця, В. Ражніков, Т. Смирнова, П. Чесноков). Однак, попри значущість кола розглянутих питань, проблема формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі хорового співу не набула висвітлення в науковій літературі: відсутнє теоретико-методологічне обґрунтування сутності, змісту та структури означеного феномену.

Мета статті – визначити зміст виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі хорового співу.

Виклад основного матеріалу. Змістове наповнення виконавської уваги ми вбачаємо в розкритті основних характеристик досліджуваного феномену, що проявляються у виконавській співацько-хоровій діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Досвід провідних педагогів-музикантів (Л. Арчажникова, Л. Баренбойм, Г. Коган, Л. Маккіннон, В. Муцмахер, Г. Прокоф'єв, С. Савшинський, М. Фейгін, А. Щапов), науковців у сфері теорії та методики диригентсько-хорової підготовки студентів (Н. Абрамова, А. Болгарський, А. Козир, П. Ніколаєнко, Т. Смирнова), результати психолого-педагогічних досліджень на предмет вивчення феномену уваги та розробки її класифікацій у навчально-педагогічній (П. Гальперін, Ф. Гоноболін, М. Добринін, Є. Мілер'ян), професійній

(І. Зязюн, В. Кан-Калік, К. Станіславський, І. Страхов, Б. Теплов), художній (В. Страхов), музично-виконавській діяльності (М. Жижина, В. Пустовіт, Д. Юник) дають підстави для визначення характерних проявів виконавської уваги, в основі яких закладені: темпоральний характер уваги, зумовлений її динамікою (В. Страхов); інтелектуальний характер уваги, який визначає внутрішню логіку уваги в управлінні діяльністю (Б. Ананьєв, І. Страхов); емоційно-вольове спрямування щодо довільності виконання діяльності; взаємозалежність індивідуальної і колективної уваги у виконавському процесі; спрямованість особистості на перебіг власної внутрішньої діяльності.

Виходячи з темпоральної концепції В. Страхова, у визначенні динаміки виконавської уваги майбутніх учителів музики необхідно звернутися до основних характеристик її проявів, які охоплюють увесь фазово-стадіальний стан уваги у процесі виконання хорового твору: з моменту психологічної готовності (передубага); безпосереднього виконання твору (фаза висхідної уваги, позитивного зрушення уваги, оперативної рухливості уваги), результатів виконання твору (післяопераційна увага). У зв'язку з цим, можемо виділити три домінуючі форми виконавської уваги студентів у процесі хорового співу, які забезпечують її динаміку: *передубагу, операційну увагу, післяопераційну увагу* [1].

Передубага характеризується «поступовим підвищенням інтенсивності зосередженості на предметі виконуваної діяльності» [2, 34]. Це початкова стадія зосередженості особистості, яка проявляється в загальній психологічній готовності до виконання твору. Відомий диригент і педагог Г. Шерхен вказує на необхідності спеціального вивчення стану внутрішньої готовності хориста «до початку виконання (хорового твору) і подолання всіх труднощів, які виникають у цьому процесі» [3, 236]. Така готовність зобов'язує хористів максимально зосередитися перед початком виконання твору.

Операційна увага у своїй динамічній особливості характеризується: фазою висхідної уваги – станом наростаючого

поглиблення зосередженості в її продуктивній діловій спрямованості; позитивним зрушенням уваги, яке характеризується швидким підвищенням її заглибленості та стійкості; спадом уваги, який проявляється зниженням концентрації зосередженості й відволіканням особистості від цілеспрямованої діяльності. Необхідно зазначити, що спад уваги В. Страхов пов'язує зі змінами багатьох її характеристик: зниженням інтелектуальної активності, послабленням раціональної вольової регуляції зосередженості, порушенням єдності мислення й зосередженості, змінами емоційно-динамічної характеристики діяльності виконавця [4, 13]. Натомість, позитивне зрушення операційної уваги майбутніх учителів музичного мистецтва, може відбуватися на основі успішного виконання окремих технічних і художніх завдань, позитивної оцінки з боку педагога та зміною власного ставлення до виконавсько-хорової діяльності.

Надзвичайно цінним для студентів в оволодінні хоровою майстерністю є вміння швидко орієнтуватись і вчасно реагувати на зміни, котрі відбуваються у процесі хорового виконання. Можливість формування такої здатності здійснюється завдяки оперативній рухливості уваги – однієї з найнеобхідніших динамічних властивостей операційної уваги в умовах неочікуваних змін у діяльності, швидкості виконуваних дій та інших проявів мобільності. Від рівня операційної виконавської уваги майбутніх педагогів-музикантів залежить якість їх хорової діяльності.

Заключний етап виконавської уваги в її динамічному характері проявляється в *післяопераційній увазі*, яка характеризується зосередженням на результатах виконавської діяльності після її закінчення, оскільки під час самого процесу – хоровому співі, деякі моменти хоча й фіксувались увагою виконавця, але на їх осмислення й корекцію «не вистачало часу». Специфіка даного виду виконавської уваги полягає в мисленому відтворенні виконавцем завершальної діяльності, визначенні допущених помилок, оцінці процесу й результату виконання, а також висновків стосовно подальшого вдосконалення.

Визначення наступних характеристик виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва, зумовлено специфікою хорового співу. Згідно даного положення виокремлюємо характеристики виконавської уваги, які в різних ситуативних модифікаціях проявляються на всіх динамічних стадіях співацько-хорової виконавської діяльності: *емоційна, вольова, ансамблева, саморегулююча*, що потребує подальшого обґрунтування.

Однією з основних характеристик виконавської уваги майбутніх учителів під час хорового співу є *емоційна увага*, оскільки музично-виконавська діяльність відрізняється високим рівнем емоційної насиченості. Відомо, що будь-який музичний твір містить емоційний підтекст, закладений композитором, що впливає на особистісні переживання виконавця. Керуючись емоційно-виразним підтекстом музичного твору, виконавець мимовільно включається у сферу почуттів автора. Водночас, виконавець зосереджує увагу на емоційних переживаннях стосовно своєї виконавської діяльності, які відрізняються фрагментарним характером у процесі концертного виступу. Такий прояв емоційної уваги спрямований на внутрішній світ виконавця – переживання емоційного стану щодо виконуваної діяльності, яка набуває своєї актуальності під час відповідальних виступів.

Розвиток емоційної уваги майбутніх учителів музичного мистецтва впливає на успішність їх виконавської хорової діяльності, оскільки «емоційні переживання (емоції, почуття, настрої, афекти, стреси, пристрасті) супроводжують не тільки художні, але й усі інші пізнавальні акти, активізують сприймання, пам'ять, мислення, уяву, впливають на особистісні прояви (інтереси, потреби, мотиви)» [5, 94].

Успішність здійснення хорової діяльності забезпечує вольовий характер виконавської уваги, проблема формування якої неодноразово актуалізувалася музично-педагогічною наукою. Погляди педагога й диригента Ф. Блуменфельда щодо компонентів виконавської обдарованості музикантів зумовлюють наявність «гарячого емоційного відгуку на мистецтво й волю до його втілення» [6, 83]. У результаті багаторічних спостережень стосовно розвитку художньої виконавської

волі, Г. Прокоф'єв зауважує про «необхідність вироблення прямого інтересу учня до своєї виконавської діяльності» [7, 434], що передбачає формування *вольової уваги* виконавця.

Визначаючи місце вольової уваги в структурі характеристик виконавської уваги майбутніх педагогів, необхідно зазначити, що генетично вона розвивається на основі емоційної, але відрізняється свідомою спрямованістю та цілеспрямованими вольовими зусиллями особистості. Для вольової уваги особливо важливими є достатній рівень розвитку вольових якостей виконавця.

Оскільки, хоровий спів є різновидом колективної діяльності, у визначенні складників виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно долучитися до виокремлення особливої характеристики уваги, яка б розкривала специфіку взаємодії учасників виконавського процесу, що виявляється в «спільних діях, узгодженості індивідуальних намірів і установок з художніми цілями, виробленні єдиної виконавської стратегії й тактики відтворення авторського задуму» [8, 43]. Основою такої взаємодії є узгодженість індивідуальної уваги учасників виконавського процесу з колективною. Відтак, колективна увага, зумовлена єдністю та взаємозв'язком спільної зосередженості виконавців, проявляється в результаті об'єднання та пристосування характерних властивостей індивідуальної уваги кожного хориста в цілісну організацію, спрямовану на виконання хорового твору.

Увага хориста набуває ансамблевого характеру, оскільки в процесі виступу він є безпосереднім учасником спільної виконавської дії. Ураховуючи даний аспект, ми схильні до визначення та включення до складників виконавської уваги *ансамблевої уваги*, як основної характеристики, яка зберігає властивості колективної уваги й охоплює всі можливі структурні модифікації взаємоспрямованої виконавської уваги в системі «хорист-вокальна партія», «хорист-хор» тощо. Регулююча функція уваги хориста полягає в забезпеченні злагоджених дій виконавського процесу, що потребує здібності до

розподілу уваги між великою кількістю об'єктів, які складають цілісну структуру творчої взаємодії. Увага хорового виконавця набуває ансамблевого характеру, оскільки у процесі виступу він є безпосереднім учасником спільної виконавської дії.

Важливого значення у формуванні виконавської уваги студентів у процесі хорового співу набуває властивість особистості спрямовувати увагу на повноцінне втілення задумів композитора, що потребує саморегуляції зовнішніх впливів і власних психологічних станів. У процесі виконання набуває важливості сформованість *саморегулюючої уваги*, яка виражається в умінні виконавця сприймати, мислити й діяти в даний відрізок часу за наявності кількох спрямувань. Вона тісно пов'язана з рефлексією.

У процесі функціонування саморегулюючої уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва під час виконання, «можливість рефлексивної саморегуляції розкриває розмежування функцій особистості: Я- контролера і Я – виконавця, яке показує, що результатом дослідження себе стає переосмислення власних відносин із довколишнім предметно-соціальним світом та вибір способів дій, спрямованих на зміну власного Я» [5, 68]. Процес становлення саморегулюючої уваги студентів забезпечує переважно інтелектуально-вольова регуляція, що у своєму вольовому прояві коригує емоційні стани виконавців в умовах публічного виступу, тим самим підвищуючи дієвість аналізу виконання.

Висновки. Отже, розкриття змістового наповнення виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі хорового співу характеризує виконавську увагу як цілісну регульовану систему ситуативних проявів модифікаційної варіантності *емоційної, вольової, ансамблевої, саморегулюючої* характеристик уваги в діалектичній єдності з *передумом, операційною та післяопераційною* її складовими, що забезпечує оптимальне функціонування досліджуваного феномену.

ЛІТЕРАТУРА

1. Страхов И. В. Психологические критерии воспитанности внимания / И. В. Страхов // Вопросы психологии внимания ; [ред. А.И.Обухова]. – Саратов : СГПИ, «Полиграфист», 1974. – Вып VI. – С. 12–23.
2. Страхов В. И. Коллективное внимание как проблема психологии / В. И. Страхов // Психология внимания и мышления : [метод. разработка для учителей и студентов] / общ. ред. В. И. Стрхова. – Саратов : СГПИ, 1980. – С. 23–44.
3. Шерхен Г. Учебник дирижировании / Герман Шерхен // Дирижерское исполнительство: практика, история, этика ; [ред.-сост. Лео Гинзбург]. – М. : Музыка, 1975. – С. 208–263.
4. Страхов В. И. Внимание в структуре личности : учеб.-метод. пособие для студ. пед. ин-тов / Владимир Иванович Страхов. – Саратов : СГПИ, 1969. – 19 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
6. Баренбойм Л. Ф. М. Блуменфельд / Л. Баренбойм // Вопросы музыкально-исполнительского искусства : второй сб. статей ; [ред. Л.Гинзбург, А.Соловцов]. – М. : Гос. муз. изд-во, 1958. – С. 68–125.
7. Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя / Григорий Петрович Прокофьев ; [ред. Б.М.Теплова]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 480 с.
8. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Георгий Львович Ержемский. – М. : Музыка, 1988. – 78 с.

РЕЗЮМЕ

М. Б. Петренко, Н. А. Бережная. Содержание исполнительского внимания будущих учителей музыкального искусства в процессе хорового пения.

В статье актуализирована проблема формирования исполнительского внимания будущих учителей музыкального искусства в процессе хорового пения.

Опыт ведущих преподавателей-музыкантов, ученых в области теории и методики дирижерско-хоровой подготовки студентов, результаты психолого-педагогических исследований, касающиеся изучения феномена внимания в учебно-педагогической, профессиональной, художественной, музыкально-исполнительской деятельности, дают возможность обоснования характерных проявлений исполнительского внимания, в основании которых заложены: темпоральный характер внимания, обусловленный ее динамикой; интеллектуальный характер внимания, который определяет внутреннюю логику внимания в управлении деятельностью; эмоционально-волевое начало произвольного совершения деятельности; взаимозависимость индивидуального и коллективного внимания в исполнительском процессе; направленность личности на совершаемую внутреннюю деятельность.

Согласно специфики певческо-хоровой деятельности разработаны основные характеристики исполнительского внимания будущих учителей музыкального искусства. Исследуемое явление представляет собой целостную регулируемую систему ситуативно-приоритетных проявлений модификационной вариантности эмоциональной, волевой, логической, творческой, ансамблевой, саморегулирующей характеристик в единстве с предвниманием, операционной и послеоперационной ее составляющими, что представляет содержание исследуемого феномена.

Ключевые слова: исполнительское внимание, хоровое пение, учителя музыкального искусства.

SUMMARY

M. Petrenko, N. Berezhnaya. The content of the performing attention of future teachers of music art in the process of choral singing.

The article describes the problem of formation of performing attention of future teachers of music art in the process of choral singing.

The experience of the leading teachers-musicians, scientists in the field of theory and methods of choir conducting of training of the students, the results of psychological-pedagogical studies concerning the study of the phenomenon of attention in the educational, professional, artistic, musical and performing activities provide an opportunity justification of the characteristic manifestations of performing attention, which includes a temporal character of attention due to its dynamics; intellectual character of attention, which determines the internal logic of attention in the management; the emotional-volitional beginning of arbitrary operation; the interdependence of individual and collective attention in performing process; personal orientation on performed internal activity.

According to the specifics of vocal-choral activities the basic characteristics of performing attention of future teachers of music are developed. The phenomenon under investigation is a holistic regulated system situational-priority manifestations modification of variance, emotional, volitional, logical, creative, ensemble, self-regulating characteristics in unity with prednisone, operating and postoperative its components, what is the content of the investigated phenomenon.

Key words: performing attention, a choral singing, the teachers of musical art.

УДК 371.2:792.8:378(438)

Т. Л. Повалій

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ПОЗИТИВНОГО ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ МОДЕРНІЗАЦІЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті окреслюються стратегії розвитку хореографічної освіти в Польщі (збереження національних танцювальних традицій, розвиток сучасної хореографії, розвиток хореографії в контексті мистецької освіти); виділяються проблеми мистецької освіти в Польщі, зокрема хореографічної; розглядаються прогностичні орієнтири впровадження в нашої країні досвіду Польщі щодо модернізації хореографічної освіти (на європейському, державному та інституційному рівнях).

Ключові слова: *стратегії розвитку, модернізація хореографічної освіти в Польщі, шляхи впровадження прогресивного польського досвіду.*

Постановка проблеми. Наприкінці минулого століття в більшості країн Європейського Союзу формується нова концепція розвитку освіти, провідною метою якої стає покращання її якості, а засобами реалізації – модернізація та конкуренція. Ідея підвищення статусу мистецької освіти (у т.ч. й хореографічної) знаходиться в центрі уваги Міжнародної асоціації експертів та практиків із питань зв'язків освіти й мистецтва, створеної при ЮНЕСКО. Саме тому останніми роками відбуваються інноваційні процеси в хореографічній освітній галузі Польщі, які здійснюються за такими стратегіями: збереження національних танцювальних традицій, поширення сучасної хореографії, розвиток хореографії в контексті мистецької освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти розвитку освіти в Польщі розглядались у працях Г. Ніколаї, А. Василюк, О. Бондаренко, С. Деркач, І. Ковчиної, Ф. Андрушкевича, Л. Смірної, Ю. Соколович-Алтуніної, В. Пасічника та ін. Хореографічна освіта найчастіше визначається польськими науковцями як багаторівневий процес, що активно впливає на формування духовних якостей людини через цілеспрямовану передачу молоді соціально-історичного досвіду засобами мистецтва (Romana Agnel, Roman Arndt). Дослідники вивчають естетичні аспекти функціонування хореографічного мистецтва (Agata Siwiak, Edyta Kozak), його історію (Krzysztof Pawłowski, Karol Urbański) тощо.

Мета статті – висвітлення можливості використання прогресивного польського досвіду модернізації хореографічної освіти в аспекті досліджуваної проблеми в Україні, що конкретизовано в таких завданнях:

- окреслити стратегії розвитку хореографічної галузі в Польщі;
- розглянути прогностичні орієнтири впровадження в Україні досвіду Польщі щодо модернізації хореографічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Стратегії розвитку хореографічної освіти в Польщі сприяють її поширенню в усіх сферах культурного життя країни. Стратегія збереження національних танцювальних традицій реалізується у двох напрямках: збір характерних рухів народної хореографії й особливостей національного костюму та пов'язаних із ними звичаїв і обрядів, що збереглися в різних регіонах країни, а потім опублікування зібраних матеріалів у наукових роботах; обробка професійними танцювальними колективами різних народних танців і застосовування типових зразків фольклору в навчальних закладах.

Стратегія поширення сучасної хореографії здійснюється на всіх рівнях освіти, а особливо – на вищому, і є спрямованою на розвиток сучасного танцю: модерн, джаз, контемпорарі, хіп-хоп, сучасний бальний танець тощо. Студенти мають можливість опановувати

принципи композиції сучасного танцю, техніку виконання, драматургію висловлювання світовідчуття, а також партнерський танець.

Стратегія розвитку хореографії в контексті мистецької освіти найактивніше реалізується в загальноосвітній сфері й у сфері культури. Так, у 2008 році розпочалася робота над «Програмою розвитку культури у Варшаві до 2020 року» [4]. Головним принципом програми є побудова інтегрованої системи співробітництва культурних установ, позаурядових організацій, представництв позашкільної освіти, вищих навчальних закладів і шкіл з метою створення й реалізації програми культурної освіти дітей, молоді та дорослих, зокрема – хореографічної.

У цілому професійна хореографічна освіта в Польщі здійснюється в таких типах навчальних закладів: школи циркового мистецтва, музичні й балетні школи, артистичні музичні експериментальні школи, музичні академії та університети, державні вищі школи кіно, телебачення й театру, театральні академії та ін. Станом на 2008 рік у Польщі існувало понад 630 артистичних шкіл і вісімнадцять вишів, у яких мистецьку освіту отримує приблизно 81 тис. учнів і понад 14 тис. студентів [3].

У ході модернізації мистецької освіти, зокрема хореографічної, потрібно вирішити численні проблеми. Назвемо деякі з них.

1. Ліквідувати недоліки навчальних програм і нестачу кваліфікованих викладачів.

2. Модернізувати навчальні плани з метою їх адаптації до реалій ринку праці.

3. Покращити фінансування мистецької галузі.

Використання польського досвіду в Україні передбачає врахування соціально-економічних і суспільно-політичних факторів, які визначають розвиток усіх соціальних систем держави, у тому числі хореографічної освіти. Вхідження країни до ЄС надасть можливість навчальним закладам одержати від європейських фондів

кошти на розвиток соціальної інфраструктури, матеріально-технічної бази, покращення науково-методичного забезпечення.

На етапі входження української освіти до європейського освітнього простору важливим є формулювання власного стратегічного шляху розвитку на майбутнє. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, у якому здійснюється підготовка спеціалістів хореографічного профілю, оприлюднив на офіційному сайті «Програму розвитку міжнародної діяльності МДПУ на період 2011–2013 рр.» та «Стратегічні напрямки розвитку науково-дослідної роботи університету»:

- покращення показників системи підготовки фахівців вищої кваліфікації;
- збільшення обсягів фінансування науково-дослідної роботи науковців університету за рахунок видатків державного бюджету;
- збільшення обсягів фінансування науково-дослідної роботи за рахунок госпрозрахункових договорів, грантів, програм фінансової підтримки;
- активізація презентативності результатів наукових досліджень;
- активізація студентської науково-дослідної роботи;
- активізація видавничої діяльності університету.

На офіційному веб-ресурсі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини оприлюднено документ, яким встановлено напрями розвитку освіти й науки у виші – «Концепція розвитку міжнародної діяльності на 2008–2015 рр.». Для її реалізації університетом проводиться робота за такими напрямками: підписання широкомасштабних угод про співробітництво з провідними українськими та зарубіжними вищими навчальними закладами з питань спільної розробки методів вирішення освітніх проблем; розширення контактів у сфері спільного виконання науково-практичних проектів (шляхом створення спільних творчих колективів); створення умов для наукового стажування науково-педагогічних працівників УДПУ за кордоном; забезпечення

умов для науково-педагогічної діяльності працівників УДПУ в зарубіжних навчальних закладах; створення умов для публікування результатів наукових досліджень у зарубіжних виданнях і створення спільних із партнерськими інституціями видань; проведення науково-практичних конференцій, семінарів, тренінгів, круглих столів.

Українська Конституція, на відміну від польського Основного Закону, не гарантує автономії навчальних закладів, демократизація й децентралізація системи управління освітою тільки декларується. Хоча модернізація вітчизняної системи освіти нині є актуальною, системної роботи щодо розробки належної стратегії не ведеться. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», затвердженій Всеукраїнським з'їздом працівників освіти у 2011 р., йдеться про необхідність прийняття законів «Про вищу освіту» та «Про систему професійних кваліфікацій», про термінову потребу в затвердженні переліку професій педагогічних і науково-педагогічних робітників. Водночас у Польщі подібні завдання виконані в повному обсязі або перебувають на завершальному етапі.

Щоб вирішити протиріччя між економічними потребами держави, запитами суспільства й насущним станом хореографічної освіти, потрібно докласти зусиль для створення новітньої системи модернізації і поглиблення співпраці центральних і місцевих органів влади у вирішенні проблем діяльності й розвитку хореографічної освіти. Серед причин виникнення зазначених протиріччя виокремимо:

- існування потреби підготовки кваліфікованих робітничих кадрів та спеціалістів з вищою освітою для ринку праці України;
- брак фінансування інноваційної діяльності;
- відсутність видатків з державного бюджету на оновлення матеріально-технічної бази мистецьких навчальних закладів і наукових установ;
- невизначеність пріоритетних напрямів розвитку хореографічної освіти та науки на державному рівні;

- відсутність результативної системи запровадження наукових розробок у виробництво;
- брак відповідних соціально-побутових умов, що зумовлює відсутність у випускників вищих мистецьких навчальних закладів та працівників хореографічної галузі мотивації до досягнення високого результату.

В Україні запровадження нових напрямів і спеціальностей може відбуватися лише шляхом змін і доповнень у постановах Кабінету Міністрів «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» від 2006 р. [1] і «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» від 2010 р. [2]. Отже, зміст хореографічної освіти в Україні на національному рівні визначається нормативно-правовими документами, натомість у Польщі відбулася передача повноважень стосовно визначення змісту підготовки фахівців хореографії з національного на інституційний рівень.

В Україні оптимізація чисельності науково-педагогічних працівників мистецьких навчальних закладів і наукових установ планується саме на національному рівні, у той час як у Польщі схожі питання вирішуються на інституційному рівні. Польські навчальні заклади активно співпрацюють з вищими іншими державами у навчальній та позанавчальній галузі, що підтверджується участю студентів у програмах міжнародних обмінів, літніх таборах, міжнародних конкурсах і фестивалях тощо. У порівняльному контексті зауважимо, що в навчальних закладах України теж існує схожий досвід, але він ще не придбав помітного поширення.

З огляду на інтенсивність та своєчасність реформування вітчизняної системи освіти вважаємо за доцільне використати досвід Польщі щодо модернізації хореографічної освіти та пропонуємо такі прогностичні орієнтири впровадження:

- *на європейському рівні* – активізація співпраці з міжнародними освітніми організаціями, вишами Європи та представництвами (посольствами) певних країн на території України; спрямування діяльності навчальних закладів на міжкультурне виховання та сприяння розвитку міжнародних зв'язків шляхом участі в програмах культурних обмінів, міжнародних мистецьких конкурсах і фестивалях.

- *на державному рівні* – підготовка належних законодавчих і нормативно-правових постанов, неодмінних для успішного виконання вишами України програм академічної мобільності; розробка загальнонаціональних культурно-освітніх програм для навчальних закладів щодо розвитку національної культури, виховання патріота своєї країни та поліпшення творчих здібностей студентської молоді; розроблення загальних стратегій модернізації навчальних закладів країни відповідно до їх фахової спрямованості; адміністративна підтримка міжнародних проектів і запровадження відповідних стратегій.

- *на інституційному рівні* – опрацювання системи мотиваційних заохочень для навчальних закладів, що забезпечить активну участь працівників та студентів у міжнародних освітніх і наукових програмах, міжнародних конкурсах на здобуття грантів тощо; проведення сумісних наукових і науково-технічних розвідок з іноземними лабораторіями й вищими навчальними закладами; розроблення та впровадження відповідних навчальних програм, цільових курсів; модернізація навчальних планів з метою їх адаптації до реалій ринку праці.

Висновки. 1. Аналіз польської наукової літератури засвідчив наявність низки стратегій, що дали поштовх до початку модернізації хореографічної освіти в Польщі: збереження національних танцювальних традицій, поширення сучасної хореографії, розвиток хореографії в контексті мистецької освіти.

2. Серед прогностичних орієнтирів упровадження в Україні досвіду Польщі щодо модернізації хореографічної освіти найважливішими слід вважати: активізацію співпраці з міжнародними освітніми організаціями (європейський рівень), підготовку належних

законодавчих і нормативно-правових документів і розроблення загальних стратегій розвитку вітчизняних вишів (державний рівень), створення системи обміну викладачами та студентами між навчальними закладами (інституційний рівень).

Зазначимо, що в статті розглянуто окремі аспекти використання позитивного польського досвіду модернізації хореографічної освіти в Україні. Результати комплексного дослідження будуть висвітлені в наших наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-%D0%BF>.

2. Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-%D0%BF>.

3. Pawłowski K. Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego [Електронний ресурс] / K. Pawłowski. – Режим доступу :

<http://www.kongreskultury.pl/library/File/>

RaportSzkolnictwo/szkolnictwo_art_raport_w.pelna(1).pdf.

4. Program rozwoju kultury w Warszawie do roku 2020 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://kulturalna.um.warszawa.pl/pi/55711_1.pdf.

РЕЗЮМЕ

Т. Л. Повалий. Перспективы использования позитивного польского опыта модернизации хореографического образования в Украине.

В статье определяются стратегии развития хореографического образования в Польше (сохранение национальных танцевальных традиций, распространение современной хореографии, развитие хореографии в контексте художественного образования); выделяются проблемы художественного образования в Польше, в частности хореографического (недостатки учебных программ и нехватка квалифицированных педагогов; необходимость постоянной модернизации учебных планов с целью их адаптации к реалиям рынка труда; пробелы финансирования в области культуры); рассматриваются прогностические ориентиры внедрения в нашей стране опыта Польши по модернизации хореографического образования: на европейском уровне (активизация сотрудничества с международными образовательными организациями и учебными заведениями; направления деятельности учебных заведений на межкультурное воспитание и содействие развитию международных связей путем участия в программах культурного обмена, международных художественных конкурсах и фестивалях), на государственном уровне (подготовка надлежащих законодательных и нормативно-правовых постановлений и разработки общих стратегий развития учебных заведений страны в соответствии с их профессиональными направленностями), на институциональном уровне (проведение совместных научных и научно-технических исследований с иностранными лабораториями и высшими учебными заведениями; разработка и внедрение соответствующих учебных программ, целевых курсов с целью содействия развитию мобильности).

Ключевые слова: стратегии развития, модернизация хореографического образования в Польше, пути внедрения прогрессивного польского опыта.

SUMMARY

T. Povalii. The prospects of using polish positive experience of modernization of choreographic education in Ukraine.

The article defines the strategy of the development of choreographic education in Poland (the preservation of national dance traditions, the spread of modern choreography, the development of choreography in the context of art education). The problems of artistic education in Poland, in particular choreographic (the shortcomings of the curricula and a shortage of the qualified teachers; the need for constant modernization of curricula due to its adaptation to the realities of the labour-market; the funding gaps in the field of culture) are highlighted. The prognostic guidelines of the implementation of Polish experience on modernization of choreographic education in our country are considered: at the European level (activation of cooperation with international educational institutions and schools; the directions of activity of educational institutions for intercultural education and the promotion of international relations through the participation in cultural exchange programs, international art contests and festivals); at the state level (preparation of appropriate legislative and regulatory rules and the development of common strategies for the development of educational institutions of the country in accordance with their professional trends); at the institutional level (joint scientific and technical research with foreign laboratories and universities; development and implementation of appropriate training programs, targeted courses in order to promote mobility).

Key words: the strategy of development, modernization of choreographic education in Poland, the ways of implementing of progressive Polish experience.

УДК 786.1:378(438)

Марек Топоровський

Музична Академія ім. К. Шимановського, Катовіце
(Польща)

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СВІДОМОГО ІНТОНУВАННЯ ЧЕРЕЗ ПРАКТИКУ НАСТРОЮВАННЯ КЛАВІШНИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ІСТОРИЧНИХ СИСТЕМАХ ТЕМПЕРАЦІЙ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ПОЛЬЩІ

У статті представлено проект, основною метою якого є вдосконалення інтонаційних навичок у представників струнно-смичкових і духових інструментів за допомогою вправлення в настроюванні клавесину. Висвітлюється польсько-український вимір співпраці – презентація та майстеркурси в межах фестивалю «Майстерня барокової музики» (Львів, 2013). Ідея проекту передбачає напрацювання засобів і способів дій, що уможливлюють подальше врахування такого типу вправ у навчальній дисципліні «Формування слуху». Стаття містить також практичні вказівки стосовно реалізації основних історичних темперацій.

Ключові слова: інтервал, інтонування, сольфеджіо, стрій, мезотонічний, темперація, формування слуху.

1. Науковий проект, втілений на базі Музичної академії ім. К. Шимановського (Катовіце, Польща). З вересня 2012 року дослідницька група з працівників (проф. Марек Топоровський, док. Марек Пільх) і співпрацівників (магістр Катажина Дрогош) Кафедри клавесину та Історичних практик Музичної Академії в Катовіцах, що став можливим завдяки здобутому гранту Національного Центру Науки, реалізує проект «Створення методики формування слуху на основі аудіальної диференціації різних строїв та їх основних інтервалів за допомогою вивчення історичних темперацій і практики

настроювання клавішних інструментів. Навчання практиці свідомого інтонування на неклавішних та безладкових інструментах». Ця, доволі складна, назва окреслює проблеми строю та інтонації, що є важливими для кожного музиканта незалежно від міри його зацікавлення чи дотичності до давньої музичної практики.

Автори методики відштовхувалися від спостереження процесу інтонування в сучасних музикантів-практиків (цільовою аудиторією проекту є інструменталісти, що грають на смичкових, окрім віолі да гамба, і на духових інструментах). Найпоширенішим підходом в інтонуванні та підстроюванні інструментів є інтуїтивний. При цьому рідко хто з виконавців усвідомлює акустичну зумовленість і системність процесу строєння, гадаючи, що процес інтонації на їх інструментах підлягає принципово іншим законам, аніж процес строєння інструментів з фіксованою кількістю звуків (клавіші). На нашу думку – це надто велике спрощення.

Клавішний інструмент і практика настроювання замкнених систем дозволяють усвідомити межі, у яких відбувається ансамблеве інтонування. Окрім цього, у ході наших спостережень виявилось, що багато учнів є безпорадними в питаннях строю, не володіють жодними знаннями в галузі акустичних феноменів і не знають, як коригувати інтонаційні неточності. Досвід успішного подолання проблем, що виникають під час настроювання клавішних інструментів, можна переносити на поле ансамблевого музикування.

Ми виходимо також з того, що акустичні феномени та пов'язана з ними музична практика належить, передусім, до сфери виховання слуху, слухових навиків, тобто засадничих умінь кожного музиканта, а не естетики виконання. Ми не роздумуємо над тим, яка терція є «гарніша», а яка «негарна» (хоч далеко не завжди вдається уникнути образних описів у дискусіях). Це належить до сфери артистичного вибору й рішення кожного музиканта зокрема (чи в академічному середовищі: професора, учителя). Результати наших досліджень

підтверджують думку про гострий брак у сучасного музиканта адекватних слухових навиків: «Мені здається, що це фальшиво ... що зробити, аби стало краще?».

Дуже часто програми вивчення сольфеджіо відірвані від реальної музичної практики та сфокусовані на розвитку майже «езотеричних» умінь, потрібних лише вибраним фахівцям, але аж ніяк не сприяють формуванню слухового тезауруса, необхідного в комунікаціях музикантів різних спеціальностей. Наприклад, типова для сучасного сольфеджіо вправа – виявлення помилок у дуже складних звукових структурах є більш придатною для диригента, чи журі фортепіанного конкурсу, аніж для скрипаля, що музикує в квартеті, чи оркестрі. Натомість засадничі вміння, необхідні більшості музикантів-ансамблістів, десь загубилися! Зрештою, вміння оцінки ансамблевої інтонації стало б неоціненним для диригентів, а оцінка й контроль строю власного інструменту може стати в пригоді багатьом сучасним піаністам.

Наші дослідження, що відбулися в процесі занять, майстеркласів, курсів, підтвердили ефективність практичного викладу акустичної науки, особливо серед молоді. Заняття виявилися дуже атрактивними й цікавими, у ході такої практики можна швидко відчувати результати власної діяльності. Це – не сухий виклад, а можливість доторкнутися та сформувати звук власноруч! Наглядним є також успішне застосування здобутих навиків у практиці ансамблевої інтонації.

2. Про майстеркласи, проведені у Львові. Задум поділитися досвідом і результатами нашої діяльності в Україні виник з декількох причин. По перше, у Польщі – не зважаючи на розвинену культуру виконання давньої музики – гра на блокфлейті в межах музичного шкільництва не вивчається. А однією з наших засад було проведення дослідів із духовими інструментами. Блокфлейта, і подібні до неї безклапанні інструменти, не пристосовані до гри у строго фіксованих строях, а тому, з погляду інтонаційного, є дуже багатограничними знаряддями для пошуків.

В Україні існує школа гри на хроматичній концертній сопілці, рівень якої, з погляду виконавського, дуже високий. Частина їх репертуару – це досконала, з позиції наших потреб, музика ренесансу та бароко (один із таких творів буде спеціально обговорений у статті далі). В організації нашого курсу ми також покладалися на цінну допомогу Божени Корчинської, викладача сопілки Львівської національної музичної академії ім. М. Лисенка і Львівського державного музичного училища ім. С. Людкевича.

По-друге, в Україні я отримав цікаву пропозицію співпраці з видатним вокальним ансамблем *A Capella Leopoldis*. Впадає у вічі різниця в підходах до роботи з інтонацією: польські хори працюють, зазвичай, з фортепіано й дуже послідовно вибудовують власну інтонацію відносно до нього (настроєного, звичайно ж, рівномірно); українські хори виростають у традиції церковного співу, що відкидає опору на інструментальний акомпанемент. Хоч і треба було сподіватися значної різниці, проте досвід цієї співпраці перевершив усі мої очікування. Майже зайвим буде тут підкреслення думки про те, що практику «настроювання» вокального ансамблю під фортепіано я вважаю недоцільною. Однією з причин надто тривалого періоду «приймання» рівномірної темперації (усупереч часто повторюваній думці, вона все ж була відомою задовго до Баха й застосовувалася під час настроювання ладкових інструментів, напр. лютні) є її разюча невідповідність для використання в музиці вокальній. У діатонічних звукорядах крайня необхідність інтонування відносно малого півтону після відносно великих цілих тонів не є природною. Подібно до звукоряду, в основі якого мажорний акорд, терція розташована високо, «несиметрично» і часто є джерелом дискомфорту. У вокальній практиці дуже часто спостерігаємо, як, навіть не втаємничені в історичну проблематику, співаки несвідомо повертаються до природних основ.

3. Висвітлення проблеми в україномовних і російськомовних джерелах. Україномовні джерела, присвячені проблемі історії та практики застосування темперацій, дуже малочисленні; на мій погляд, на сьогодні вони обмежені лише трьома різними джерелами зі статтями Дмитра Титенка, що є спробою порушити проблему й упровадити цю тему в українське наукове слово. У липні 2013 р. у програмному буклеті XI Фестивалю Давньої музики у Львові опублікований мій есей, що торкається зв'язків між настроюванням клавішних інструментів та інтонуванням в ансамблях. Українські музиканти можуть також звертатися до двох, дуже цінних, російськомовних праць: оглядової праці клавесиніста Андрія Волконського [18], а також дуже цікавої збірки есеїв І. В. Розанова, що включають явища другої половини XVIII та першої XIX ст. [20]. Видається, що проблематика темперації, чи ширшої історичної мікротоніки є дуже привабливою для відкритої до нових ідей сучасного російського музикознавства. Прикладом цього може бути також дисертаційне дослідження Е. Полуніної [19].

Однак, жодна з цих праць не дає «рецептів» реалізації кожної окремої темперації. Подібну нестачу можна спостерегти й у польських джерелах. Польськомовний методичний підручник, який ми готуємо до видання, спрямований на виправлення цього недоліку. Ми виходили також з потреби уможливити вільний доступ до такої літератури групі адресатів, яка обов'язково повинна усвідомити цю проблематику та брати участь в її поширенні – учителям теорії та сольфеджіо. Безумовно, численні матеріали вільно доступні в Інтернеті. Тут варто згадати хоча б дуже практичні вказівки на сторінці австралійського клавесинного майстра Кері Бібі (Carey Beebe) [4], а також повний виклад, з відео додатком прикладів процесу настроювання, на сайті Бредлі Лемана (Bradley Lehman) [10], автора ідеї про те, що малюнки на титульній сторінці збірки «Das wohltemperierte Klavier» Й. С. Баха можуть вказувати на темперацію, яку Бах передбачав для її виконання. Тим не менше, невтаємничена особа (принаймні в нашому культурному

середовищі) часто не уявляє собі, з якого боку розпочати пошуки цієї теми, а навіть, що така проблематика взагалі існує. Саме тому потреба в опублікуванні книги в традиційному паперовому форматі, звідки можна було б почерпнути базові знання, ще й рідною мовою (!) – видається нам дуже актуальною.

Для більшої наглядності наших подальших роздумів, дозволю собі тут лаконічну (але з практичними вказівками як це зробити) презентацію кількох основних систем, уживаних у XVII і XVIII століттях. Зазначимо також, що для доброго інтонування в ансамблі дуже важливим є, насамперед, опанування засад середньотонової системи й розуміння способів, необхідних для системної модифікації строю (цей феномен є найбільш наглядним на прикладі модифікації середньотонової системи). Уживані протягом XVIII століття добрі темперації можна розуміти більш як пропозицію саме для клавішних інструментів. Мезотонічні принципи зберігалися в практиці гри на окремих інструментах аж до XIX століття! [15].

4. Пояснення деяких темпераций.

1. Мезотонічний (середньотоновий) стрій: класична версія з квінтами, зменшеними на $\frac{1}{4}$ синтонічної коми.

З практичного огляду розташування цього строю на клавіатурі – доволі просте. Базований він на натуральній, акустично чистій терції (тобто терції, що не має биття). Від певного звуку (скажімо, а) наструюємо вихідну чисту терцію f-a. Наступний етап – це визначення подальших висот, які у квінтовому колі перебувають між двома обраними на початку звуками.

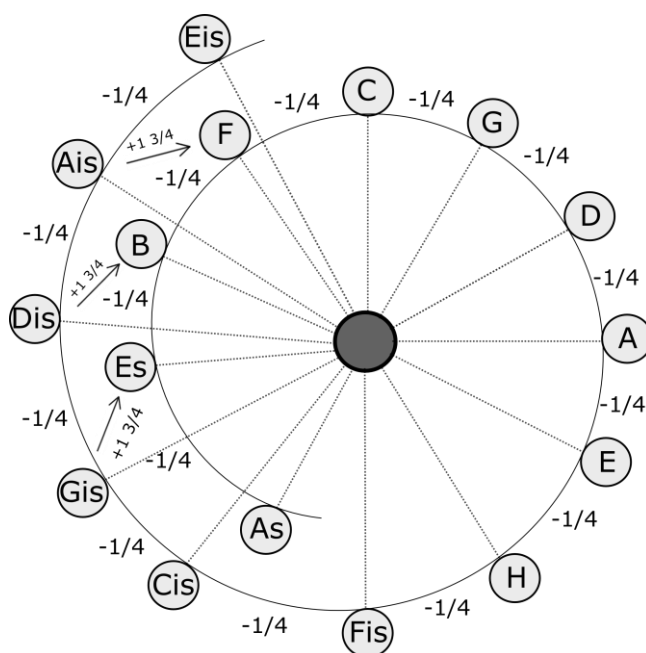
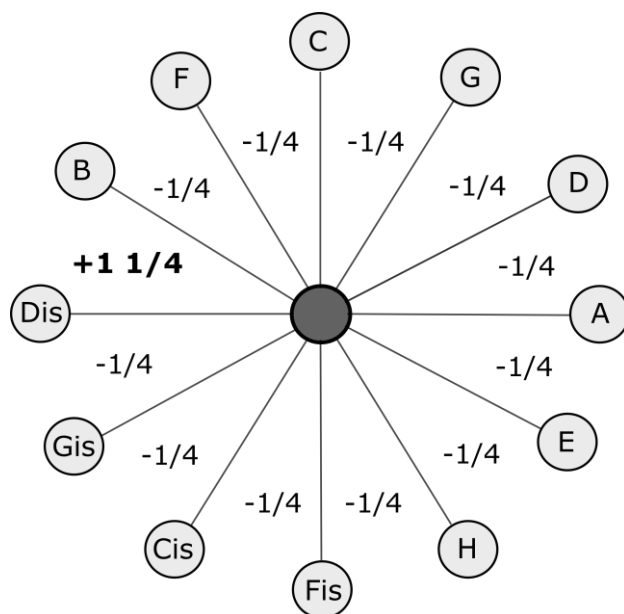
Акустично чиста велика терція є меншою (вужчою), ніж піфагорійська терція, що «складається» з 4-х чистих квінт, на великий інтервал (математичну величину), який називають синтонічною комою. У разі рівномірного розподілу цієї величини на чотири квінти можемо вести мову про їх зменшення на $\frac{1}{4}$ синтонічної коми.

Завдання здається легким. Можемо виконувати його двома способами: або наструюємо квінту f-c', потім c'-g', переносимо звук

g' октавою нижче – g, далі квінта g-d' і d'-a (причому a' має нам дати чисту октаву з a). Або ж по чергово настроюємо квінти й кварта: f-c'-g-d'-a. Мусимо, проте, пам'ятати, що у випадку акустично нечистих інтервалів, тобто інтервалів, що містять удари (коливання), частота ударів залежить від висоти окремих звуків. Наприклад, коли квінта c-g є розстроєною в такий спосіб, щоб витворювати удари частотою 2 удари на секунду, то якщо перенести її октавою вище (c'-g'), матимемо вже 4 удари на секунду. Тому у випадку настроювання квінтами треба пам'ятати, що розташовані вище квінти c'-g' і d'-a' будуть дещо «швидшими», ніж f-c і g-d. Оскільки в октавній схемі (наприклад, g-c'-g') кварта – за умови, що октава настроєна чисто, – має ту саму частоту ударів, що її верхня квінта, то й у випадку по чергового настроювання кварта g-c та a-d будуть дещо «швидшими», ніж квінти f-c і g-d.

Наступний етап – це будування подальших великих терцій (від g настроюємо h та es, від d – fis і b тощо). Правильність строю можемо перевіряти, звертаючи увагу на те, чи отримувані нами «мимохідь» наступні квінти (і кварта) схожі на ті, що їх ми отримували внаслідок поділу вихідної терції. У певний момент (маючи справу зі стандартною клавіатурою клавесину, врешті-решт досягаємо точки *pes plus ultra*³) система «не зникається». Виникає тріщина, яку зазвичай розташовуємо між звуками gis-es; її називають «вовчою квінтою» (фактично, вона є зменшеною секстою або збільшеною терцією). Таку «вовчу квінту» можна розташувати в будь-якому місці квінтового кола (що демонструє другий із поданих нижче рисунків). На третій схемі показана ситуація, у якій, маючи у своєму розпорядженні більшу кількість клавіш або інструмент, вільний від обмежень клавішних інструментів, продовжуємо процес настроювання чистих терцій. «Вовчі квінти» тут виринуть у багатьох інших місцях...

³ *Nec plus ultra* – далі нікуди (лат.).



Фактично, система замикається (з певним математичним округленням), якщо поділити октаву на 31 частину.

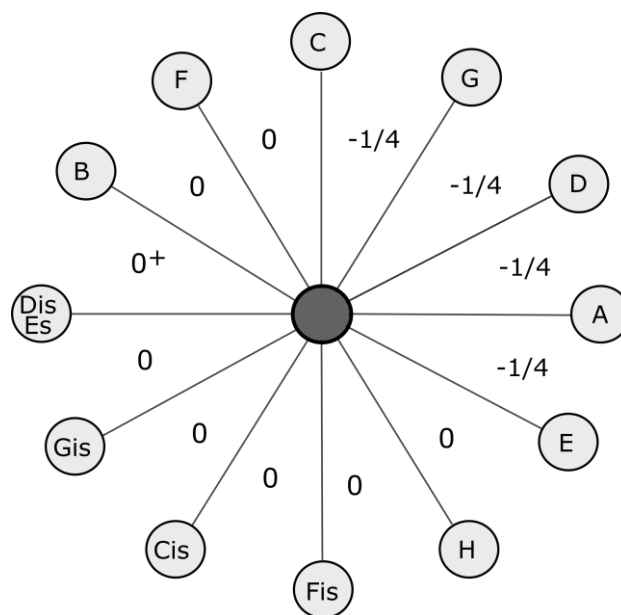
Основні «практичні» риси цього строю:

- відсутність енгармонійної еквівалентності;
- висока якість послідовностей інтервалів у рамках діатонічних звукорядів;
- чудова якість великих терцій (звісно, ідеться про «справжні» терції, а не зменшені квартали (див. далі);

- існування малих і великих півтонів, які дають можливість експресивного використання хроматичних ходів;
- черговим експресивно забарвленим інтервалом, якого немає в пізніших температурах (!), і який може свідомо використовуватися як дисонанс, є зменшена кварта (наприклад, *cis-f*).

2. Кірнбергер III.

Це температура важлива тим, що її можна легко порівняти з мезотонічним строем.



П'ять вихідних звуків (с, g, d, a, e) є спільними з мезотонічним строем (тут зручно починати настроювання від терції с'-e'). На наступному етапі, однак, настроюємо у двох напрямках акустично чисті квінти. В одній із квінт почуємо легкі удари, спричинені різницею між синтонічною та піфагорейською комами (так звана «схизма»). Але для наших розмірковувань це не має особливого значення.

Отриманий ефект вирізняється елегантною симетрією. Терції є дедалі ширшими в міру віддалення від центральної терції с-е. Можемо це «вчитати» з квінтового кола. Терції f-a та g-h «складаються» з трьох зменшених і однієї чистої квінти, тому вони дещо більші. Наступні в черзі – терції b-d та d-fis, і так далі. Варто звернути увагу, що в системі

використані також надзвичайно фальшиві піфагорійські терції, пом'якшені тим, що в мажорному акорді вони співіснують із чистими квінтами (див., наприклад, e-gis-h).

Описана температура є доволі простою, проте вона демонструє кілька фундаментальних принципів, властивих для «добрих температур» («Wohltemperierung»):

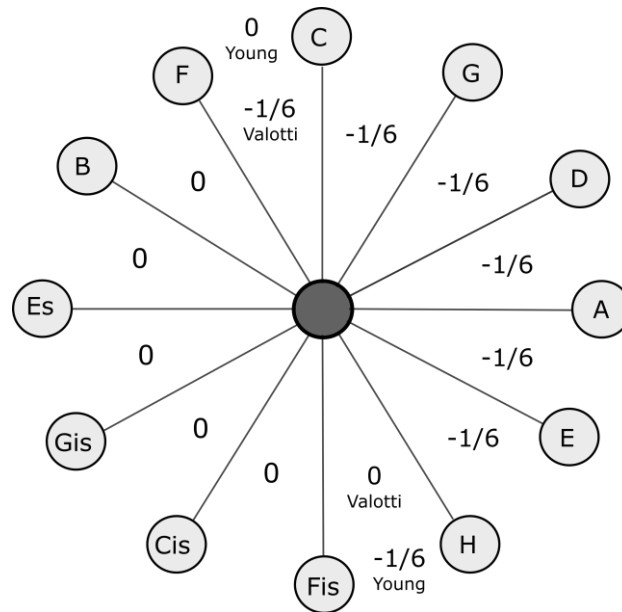
- насамперед, а іноді – більше, ніж інші (див. опис температури *Найдгардт* «für die grosse Stadt»), зменшуються діатонічні квінти; відбувається так через необхідність досягти в тональностях із меншою кількістю знаків кращі терції (ще раз варто нагадати, що терції та квінти в довільній системі є співзалежними!). Це важлива інформація для виконавців на смичкових інструментах, які грають у цьому строї;
- на відміну від мезотонічного строю (де використані два різновиди «терції» – акустично чиста велика терція та дисонансна зменшена кварта), тут застосовуються кілька різновидів терцій (у Кірнбергера їх – якщо не враховувати явища «схизми» – п'ять), зате їх можна використовувати, не створюючи радикальної дисонансності;
- це зумовлює виникнення символіки тональності (якої немає у випадку таких строїв, чи регулярних систем, як мезотонічна та рівномірно темперована). Тому про символіку тональності можемо вести мову щойно у XVIII, а не XVII столітті;
- м'який, але не нудно-монотонний хід хроматичної гами.

Головною вадою строю *Кірнбергер III* є розподіл зменшення лише на чотири квінти, через що цю температуру складно застосовувати у випадку камерного складу. Особливо цю температуру «не люблять» виконавці на смичкових інструментах. «Віддалені» тональності (з більшою кількістю знаків) мають дуже широкі терції.

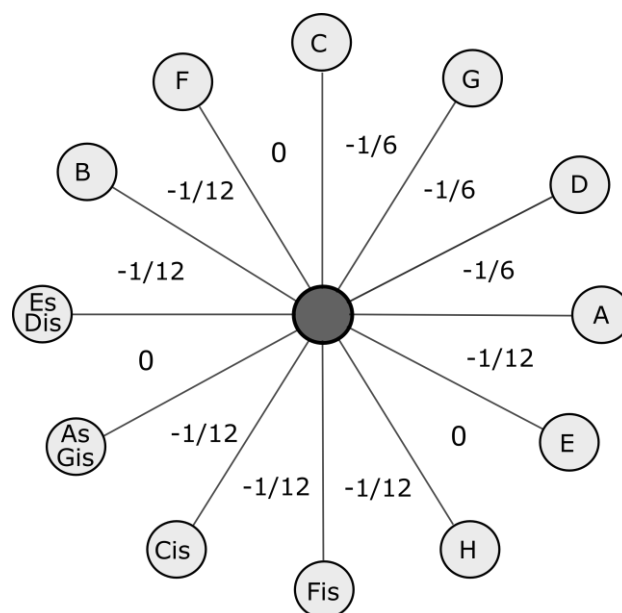
Натомість її перевага – це простота, виразне розрізнення тональностей, нарешті – дуже висока якість тональностей з малою кількістю знаків.

3. *Найдгардт* «für die grosse Stadt».

Для здійснення цієї темперації (та багатьох інших, які збережені або реконструйовані сьогодні як гіпотетичні бахівські темперації) варто спершу вивчити стрій Валотті–Янга. Кома тут розкладена на шість квінт (у версії Валотті – f-c-g-d-a-e-h, у версії Янга c– g-d-a-e-h-fis).



Пізні темперації (як-от *Найдгардт*) зберігають кілька квінт, зменшених на 1/6 коми, водночас пересуваючи кілька наступних на інші місця (Barnes) або ж ділячи їх у пропорції 1/12.



Варто пам'ятати про те, що, конструюючи такі «добрі темперації», у яких кому розкладено на більшу кількість квінт, ми чимало здобуваємо (якість квінт, якість «віддалених» тональностей), але й багато втрачаємо (у «близьких» тональностях терції вже не такі якісні). Гра в темперування – це завжди вибір пріоритетів, але треба усвідомлювати, що кожен із виборів («зміщень») має власну ціну. Дещо спрощуючи, можна сказати, що отой другий тип «добрих темпераций» є значно ближчим до рівномірної темперації. Тому його з успіхом можна застосовувати тоді, коли нам потрібна майже рівномірна температура, яка давала б широкі можливості для модуляцій, водночас зберігаючи хоча б мінімально акцентований колорит окремих тональностей.

5. Результати дослідження на прикладі твору «Хроматика» Адама Яжембського. Кожен інтерпретатор «давньої музики» мусить співвідносити себе із системою, у якій настроєний клавішний інструмент, або ж, у випадку без клавішного інструменту, свідомо визначитися із системою, у якій працюватиме. Дещо простішою є ситуація з інтерпретацією музики XVII ст. Регулярно вибудована середньотонова система дозволяла прийняття однакових засад настроювання, як для клавішних, так і для інших інструментів. Пізніше, уже у XVIII ст., коли нормою стало застосування т.зв. «добрих темпераций», у яких тональності з більшою кількістю знаків мають дуже широкі терції, що характерно звучать на клавішному інструменті (саме звідти – символіка тональності!), однак непридатні для інтонування в ансамблі, ситуація ускладнюється. Подібно, що для ансамблевого музикування в ту епоху музиканти найчастіше вдавалися до злагодженого середньотонного строю, з дещо розширеними терціями (і, як наслідок, квінтами); ансамблеві твори не демонструють, зазвичай, настільки «сміливих» тональностей, як твори клавірні. Схоже на те, що обізнаність із класичною середньотоновою системою ($\frac{1}{4}$ синтонічної коми) і розуміння, у якому керунку відбувалася модифікація середньотонових принципів у

XVIII столітті, дозволяють закласти основи для доброї орієнтації в опрацьовуванні камерної музики також XVIII століття. Це ще один аргумент на користь того, аби знайомство з давніми способи настроювання розпочати з вироблення чуття на основі середньотонових принципів, і як наслідок, – від музики XVII століття. Саме тому, для цієї статті вибір упав на твір XVII ст., у якому побачимо вплив темперації на спосіб ансамблевого інтонаційного мислення. Далі окреслимо проблеми, з якими неодмінно зіткнеться виконавець, бажаючи інтонувати за допомогою історичного способу:

1. Початок твору містить ходи на основі розкладених мажорних акордів. Виконавець, при звичаєний до сучасних принципів матиме тенденцію (часто додатково підкріплену поширеною теорією т.з. ввідних тонів) до надто високого інтонування терції. Виконавець «давній» старатиметься підстроювати терцію під бас.

Каденція (передостанній такт) містить характерний каденційний зворот 4-3; суттєвим є те, що розв'язанням дисонансу (кварти) повинна бути акустично чиста терція. Результатом є великий півтон!



2. Хроматичні ходи, утворені поперемінно з малих і великих півтонів є винятково характерними. В музиці того часу їх вживали виключно як спеціальний художній ефект з великим експресивним потенціалом. Осмислення цього ефекту вимагає контекстуального

розуміння гармонії даного моменту – наприклад, в такті 7 маємо два «невралгічні» звуки – *es* інтоноване «високо» як чиста терція до *g* і *cis*, інтоноване як чиста терція до уявного *a* (власне порожня струна).

Здається, що це складно, але пам'ятаймо, що цей музичний матеріал опирається на партію basso continuo і посилення на клавішний інструмент є необхідним, навіть обов'язковим!



4. Зменшена кварта – дисонанс, звичний винятково для середньотонового строю. У жодній пізнішій темперації цей інтервал не зустрічається й тим більше не вживається як автономний і важливий елемент (див. передостанній такт: звуки *cis-f*).



Для вірного інтування зменшеної кварта варто спробувати повправляти такий уривок:



Якщо в першому такті нам вдасться стало інтонувати чисту терцію **a-f** (між сопрано й альтом), а також **a-cis** (бас-тенор), то результатом буде **чудово** дисонуюча зменшена кварта **cis-f**. Це виникає з феномену, званого «малий дієзіс» – однієї з ком (різниця між октавою та трьома чистими терціями).

Дана вправа містить також характерний і важливий для пророблення каденційний зворот, складений із менших цілих тонів і великого півтону (передостанній такт).

Без сумніву, найбільшою трудністю може стати інтонування за мезотонічним принципом середнього фрагменту твору, опертого на хроматичні ходи.

Єдиним розумним способом є контекстуальне звернення до гармонії – виконавець мусить бачити, яким складником акорду є даний звук і до якого складника акорду належить його відносити. Не важко зауважити, що тут натикаємося на слабе місце сучасної дидактики (це великою мірою стосується ситуації в Польщі) – браку гармонічних знань – одного з найважливіших елементів свідомої інтерпретації давньої музики).

Цей огляд виразно демонструє те, що мезотонічний (середньотоновий) стрій і принципи інтонування в XVII ст. опираються на зовсім іншу систему тонів; інший вибір звуків, іншу конструкцію шкали й уможливорюють ефекти немислимі для пізніших систем строю.

6. Висновки інтонаційних дослідів на прикладі роботи з ансамблем «A Capella Leopoldis». Спільна праця була джерелом превеликої сатисфакції. Однак, найбільше здивування чекало на мене

після одного з концертів, коли співаки, зібравшись кількома особами почали співати українські народні пісні. За якусь хвилю стало зрозуміло, що цей спонтанний спів підлягає строгим інтонаційним правилам; так, що можна було б спокуситися на укладення дуже строгих правил, за якими (несвідомо) співаки інтонували.

Ця теза знайшла своє підтвердження під час слухання пісні Вербицького, виконаної ансамблем «A Capella Leopoldis» (запис наживо, зафіксований на диску «Музика Габсбурзького Львова», Львів, 2010).

Дещо спрощуючи можна сказати, що слуховим орієнтиром є для співаків стрій, опертий на чисті терції, які змінюються залежно від емоційного змісту твору. У певному сенсі така «темперація» нагадує «добру темперацію». Пісні «написані», переважно, в C-dur, d-moll, G-dur, B-dur (примітним було те, що тональності – не обов'язково в абсолютній висоті звучання – можна було досконало розпізнати!) Терція **c-e** є, зазвичай, чиста і вживана в контексті тріумфальному і радісному. Близькою до чистої є також терція **b-d**; тональність B-dur вживають переважно для м'якого характеру. Терція **g-h** часто розширена і має додаткові вібрації. Відносно широко інтонованою є терція **a-cis i e-gis**. В одній із пісень Вербицького привертає увагу дуже експресивне «застосування» ширшої терції **f-a**, але при цьому підвищеної квінти **c**! У цьому зв'язку виникає дуже цікавий емоційний ефект!

Очевидно, що у випадку з A Capella Leopoldis маємо справу з ансамблем, що спеціалізується на виконанні давньої музики, а також регулярно співпрацює з такими ж, кваліфікованими у грі на давніх інструментах, музикантами. Проведення подібних досліджень вимагало б співставлення інтонаційної практики більшої кількості ансамблів.

Однак, з моїх спостережень можна твердити, що явище натурального інтонування терції представниками різних шкіл співу й музичних стилів є значно більше поширене, ніж можна собі уявити. Звісно, якщо співаки, музиканти не намагаються силою пристосувати себе до рівномірного строю, природне відчуття звучання поведе їх у напрямі строю натурального, терцового.

7. Остаточні висновки. Презентація принципів дослідницького проекту, яка в результаті перетворилася на обмін досвідом, цінним для цілого проекту, виразно демонструє можливості, закорінених у польсько-українській музичній співпраці.

Українська перспектива в блискучий спосіб збагатила мій попередній досвід і дозволила співставити його з досвідом, зібраним у Польщі.

Неочікуваним у моїй співпраці з Україною стало те, що відбулася взаємна передача знань: я ділився знаннями й технологіями, необхідними для інтерпретації давньої музики, мої колеги з України продемонстрували зразок формування слуху на пісенному матеріалі (на натуральній шкалі), що так відрізняється від сформованого фортепіанним звучанням слуху в більшості польських музикантів.

Переклад: О. Сливинський, Б. Корчинська

ЛІТЕРАТУРА

1. Asselin P-Y. Musique et temperament / P.-Y. Asselin. – Paris : Éditions Costallat, 1985. – 236 p.
2. Barbieri P. Violin intonation: a historical survey / P. Barbieri. – Oxford University Press : Early Music Vol. 19; 1991. – P. 69–88.
3. Barbour J. M. Tuning and Temperament. A Historical Survey / J. M. Barbour. – Michigan State Press, 1951. – 260 p.
4. Beebe C. [Електронний ресурс] / Carey Beebe. – Режим доступу : <http://www.hpschd.nu/>.
5. Bremner B. Achieving 21st Century Standards of Excellence in Tuning [Електронний ресурс] / B. Bremner. – Режим доступу : <http://www.billbremner.com/articles>.
6. Golachowski S. Akustyka muzyczna / S. Golachowski, M. Drobner. – Kraków : PWM, 1953. – 260 s.
7. Haynes B. Beyond temperament: non-keyboard intonation in the 17th and 18th centuries / B. Haynes. – Oxford University Press : Early Music, 1991. – P. 356–381.
8. Isacoff S. Temperament. How Music Became a Battleground for the

Great Minds of Western Civilization / S. Isacoff. – New York : Vintage Books, 2001. – 288 p.

9. Lang K. Auf Wohlklangswellen durch der Töne Meer. Temperaturen und Stimmungen zwischen dem 11. und 19. Jahrhundert / K. Lang. – Graz : BEM 10 (Beiträge zur Elektronischen Musik), 1999. – 156 p.

10. Lehman B. [Електронний ресурс] / B. Lehmann. – Режим доступу :

<http://www-personal.umich.edu/~bpl/>.

11. Lindley M. A quest for Bach's ideal style of organ temperament [Електронний ресурс] / Mark Lindley. – Режим доступу :

<http://www.academia.edu/1504065/>.

12. Lindley M. J. S. Bach's Tunings / M. Lindley // The Musical Times. – 1985. – Vol. 126. – P. 721–726.

13. Lindley M. Nuances of Intonation: Technical and Historical Background / M. Lindley // Mainz : Beethovens Klaviervariationen op. 34, Schott, 2007. – P. 104–197.

14. Nedden M. zur Musikalische Temperatur. Stimmungslehre / M. zur Nedden. – Berlin : Humboldtuniversität, Sommersemester, 2003. – 17 p.

15. Ross D. W. How Equal Temperament Ruined Harmony (and Why Should You Care) / D.W. Ross // New York : Norton, 2008. – 208 p.

16. Swich L. Further thoughts on Bach's 1722 temperament / Luigi Swich // Oxford University Press : Early Music, 2011. – P. 401–408.

17. Veroli C. di. Unequal Temperaments and their Role in the Performance of Early Music / C. di Veroli. – Bray, Ireland, 2008. – 456 p.

18. Волконский А. М. Основы темперации. Посвящаю всем настройщикам мира / А. М. Волконский. – Москва, 1998. – 91 с.

19. Полунина Е. Н. Микрохроматика в музыкальном искусстве / Е. Н. Полунина. – Владивосток, 2010. – 218 с.

20. Розаноов И. В. Равномерная и «хорошая» темпериции / И. В. Розанов. – Санкт-Петербург : Издательство Политехнического университета, 2010. – 113 с.

РЕЗЮМЕ

Марек Топоровский. Формирование навыков осознанного интонирования через практику настройки клавишных инструментов в исторических системах темпераций: педагогический опыт Польши.

В статье представлен проект, основной целью которого является совершенствование интонационных навыков у представителей струнно-смычковых и духовых инструментов с помощью упражнения в настройке клавесина. Освещается польско-украинское измерение сотрудничества – презентация и мастеркурсы в рамках фестиваля «Мастерская барочной музыки» (Львов, 2013). Идея проекта предусматривает наработки средств и способов действий, позволяющих дальнейшее учета такого типа упражнений в учебной дисциплине «Формирование слуха». Статья содержит также практические указания относительно реализации основных исторических темпераций.

Ключевые слова: интервал, интонирование, сольфеджио, строй, мезотонический, темперация, формирование слуха.

SUMMARY

M. Toporowski. The formation of skills of conscious through the practice of intonation tuning keyboard instruments in the historic temperaments systems: pedagogical experience of Poland.

The improving the skills of music students in the field of intonation practice by means of transmitting practical knowledge of intonation and tuning systems is the aim of the research project undertook by the Department of Harpsichord and Early Performance Practice of the Academy of Music in Katowice.

The students usually try to solve their intonation problems in a rather intuitive way and are usually persuaded that this is the only way to do it.

This is rather ineffective. As the present programmes of musical education in Poland (in terms of music theory) don't include information on basic acoustical phenomena it is almost impossible for most of the students to approach the problem consciously.

The main idea of the research project is to find some possibilities of inclusion of that practical knowlegde in the sphere of ear-training and music theory taught in Polish music schools. The workshops organized within the project were focused on conscious work of tuning harpsichord. Thereafter chamber music was played and discussed in terms of musical tuning. The results seemed very promising – the pupils began to try to seek for different solutions; the communication between the instructors and students also improved because of more precise definitions now common for both. The students, very often expecting a «dry lecture», were astonished that they were given access to harpsichord and possibility of experiencing the tuning process themselves. At the certain stage time has come to try it out in another scene. The sopilka – a kind of Ukrainian chromatic recorder with a certain intonation flexibility (and possibility of doing ensemble work) promised an interesting insight; and so it was!

The article brings also «receipts» of how to tune several (more popular) historical temperaments such as quarter-comma meantone, Kirnberger III, Valotti-Young and Neidthard «für die grosse Stadt».

The author considers understanding of principle of the meantone temperament the first necessary step to form conscious intonation of ensemble music from both the 17th as well the 1st half of the 18th century. The importance of the above mentioned system is shown on the example of a famous 17-th century concerto «Chromatica» by Adam Jarzębski. The author's experience of the intonation practice of the «A Capella Leopold» choir is also included in the article.

Key words: *interval, intonation, solfeggio, operation, Mattoni, temperament, the formation of hearing.*

Katarzyna Drogosz

АВТОРИ НОМЕРУ

Беднарек Веслав – доктор хабілітований, професор надзвичайний, Музична академія ім. Ф. Нововейського в Бидгощі (Польща)

Bednarek Wiesław – dr hab., prof. nadzw. Akademia Muzyczna im. F. Nowowiejskiego w Bydgoszczy (Polska)

Бережна Наталія Олександрівна – магістр, викладач, Сумський державний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «Кадетський корпус» імені І. Г. Харитоненка (Україна)

Бех Іван Дмитрович – доктор психологічних наук, дійсний член НАПН України, директор, Інститут проблем виховання НАПН України (Україна)

Браславська-Хак Мирослава – доктор гуманітарних наук, декан педагогічного факультету, Любельська Вища Школа в Риках (Польща)

Braslawska-Haque Mirosława – dr. nauk humanistycznych, dziekan Wydziału Pedagogicznego, Lubelska Szkoła Wyższa w Rykach (Polska)

Бялобжеска Катажина – доктор гуманітарних наук, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки, Варміно-Мазурський університет в Ольштині (Польща)

Białobrzeska Katarzyna – dr. nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej na Wydziale Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie (Polska)

Дулінська Богна – доктор, Музична академія ім. Г. і К. Бацевичів у Лодзі (Польща)

Dulińska Bogna – dr., wykładowca Akademii Muzycznej im. G. I K. Bacewiczów w Łodzi (Polska)

Єремус-Левандовська Анна – доктор хабілітований, професор, Музична академія ім. І. Я. Падеревського в Познані (Польща)

Jeremus-Lewandowaka Anna – prof., dr hab., Akademia Muzyczna im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu (Polska)

Єфіменко Юлія Вікторівна – магістр, викладач кафедри мистецької педагогіки та хореографії, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (Україна)

Заболотний Іван Павлович – Заслужений діяч мистецтв України, професор кафедри методики музичного виховання, співів та хорового диригування, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (Україна)

Кісєль Мірослав – доктор хабілітований, заступник директора Інституту педагогіки з дидактичної роботи, Шльонський університет в Катовицях (Польща)

Kisiel Mirosław – dr hab. V-ce Dyrektor Instytutu Pedagogiki ds. Dydaktycznych Uniwersytet Śląski w Katowicach (Polska)

Колесник Михайло Сергійович – магістр, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (Україна)

Курковський Цезарій – доктор гуманітарних наук, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки факультету суспільних наук, Варміно-Мазурський університет в Ольштині (Польща)

Kurkowski Cezary – dr. nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej na Wydziale Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie (Polska)

Левенець Вікторія Іванівна – магістр, викладач, Комунальний заклад «Сумський палац дітей та юнацтва» (Україна)

Лещенко Марія Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України (Україна)

Ніколаї Галина Юріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мистецької педагогіки та хореографії, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (Україна)

Петренко Марина Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (Україна)

Повалій Тетяна Леонідівна – аспірант кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (Україна)

Сулаєва Наталія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (Україна)

Топоровський Марек – професор, керівник кафедри клавесину та старовинних виконавських практик, Музична академія імені К. Шимановського (Польща)

Toporowski Marek – prof., Kierownik Katedry Klawesynu i Historycznych Praktyk Wykonawczych, Akademia Muzyczna im Karola Szymanowskiego (Polska)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Заболотний І. П. Психолого-педагогічні особливості управління хором.....	3
Лещенко М. П., Сулаєва Н. В. Особистісно-орієнтовані дослідження педагогічної реальності: методологія, досвід, перспективи.....	15

РОЗДІЛ ІІ. ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Сфіменко Ю. В. Система хореографічно-педагогічної освіти в Росії.....	42
Кісель М. Музична творчість Вітольда Лютославського як фактор натхнення в культурній освіті дитини (до 200-річчя з дня народження композитора).....	52
Левенець В. І. Еволюція змісту хореографічного виховання у системі позашкільної освіти.....	68

РОЗДІЛ ІІІ. ІНТЕРКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Бех І. Д. Діалог культур у психолого-педагогічному осмисленні....	79
Дулінська Б. Міжнародна співпраця шкіл і вищих навчальних закладів як чинник розвитку музичної освіти.....	85
Сремус-Левандовська А. Інтеркультурний простір музичних фестивалів.....	98
Курковський Ц. Студентська культура як засіб інтеграції академічної спільноти.....	113
Ніколаї Г. Ю., Колесник М. С. Інтеркультурне виховання підлітків на Близькому Сході засобами хореографії.....	124

РОЗДІЛ ІV. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПРАКТИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Беднарек В. Спроба сучасного погляду на взаємовідносини «майстер – учень».....	135
Браславська-Хак М. Сприйняття дітей з особливими потребами їх однолітками в нормі.....	148
Бялобжеска К. Арттерапія як форма виховання та інтегрування дітей і молоді з родин ризику.....	164
Петренко М. Б., Бережна Н. О. Зміст виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі хорового співу.....	176
Повалій Т. Л. Перспективи використання позитивного польського досвіду модернізації хореографічної освіти в Україні.....	186
Топоровський М. Формування навичок свідомого інтонування через практику настроювання клавішних інструментів у історичних системах темперацій: педагогічний досвід Польщі.....	196
АВТОРИ НОМЕРА	216

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Заболотный И. П. Психолого-педагогические особенности управления хором.....	3
Лещенко М. П., Сулаева Н. В. Личностно-ориентированные исследования педагогической реальности: методология, опыт, перспективы.....	15

РАЗДЕЛ II. ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ефименко Ю. В. Система хореографического-педагогического образования в России.....	42
Кисель М. Музыкальное творчество Витольда Лютославского как вдохновляющее начало в культурном образовании ребенка (к 200-летию со дня рождения композитора).....	52
Левенец В. И. Эволюция содержания хореографического воспитания в системе внешкольного образования	68

РАЗДЕЛ III. ИНТЕРКУЛЬТУРНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бех И. Д. Диалог культур в психолого-педагогическом осмыслении.....	79
Дулинская Б. Международное сотрудничество школ и высших учебных заведений как фактор развития музыкального образования.....	85
Еремус-Левандовская А. Интеркультурное пространство музыкальных фестивалей.....	98
Курковский Ц. Студенческая культура как средство интеграции академического сообщества	113
Николай Г. Ю., Колесник М. С. Интеркультурное воспитание детей на Ближнем Востоке средствами хореографии	124

РАЗДЕЛ IV. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Беднарек В. Попытка современного воззрения на взаимоотношения «мастер-ученик».....	135
Браславская-Хак М. Восприятие детей с особыми потребностями их сверстниками в норме.....	148
Бялобжеска К. Арт-терапия как форма воспитания и интегрирования детей и молодежи в общество риска	164
Петренко М. Б., Бережная Н. А. Содержание исполнительского внимания будущих учителей музыкального искусства в процессе хорового пения.....	176
Повалий Т. Л. Перспективы использования позитивного польского опыта модернизации хореографического образования в Украине	186
Топоровский М. Формирование навыков осознанного интонирования через практику настройки клавишных инструментов в исторических системах темпераций: педагогический опыт Польши	196
АВТОРЫ НОМЕРА	216

CONTENT

SECTION I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF ART EDUCATION

Zabolotny I. The psychological and pedagogical peculiarities of the management of the choir	3
Leshchenko M., Sulayeva N. The student-centered pedagogical reality research: methodology, experience and perspective	15

SECTION II. HISTORICAL RETROSPECTIVE OF ART EDUCATION

Efimenko Yu. The system of choreographic-pedagogical education in Russia	42
Kisel M. Witold Lutoslawski's musical creativity as an inspiring start in the cultural education of a child (to the 200-th anniversary of the composer's birth).....	52
Levenets V. The evolution of choreographic education in the system of school education	68

SECTION III. INTERCULTURAL DIMENSION OF ART EDUCATION

Bekh I. The dialogue of cultures in psychological-pedagogical comprehension	79
Dulinska B. The international cooperation of schools and higher education institutions as a factor in the development of musical education	85
Yeremus-Lewandowska A. Intercultural space of music festivals	98
Kurkowski C. Student culture as a means of integrating the academic community	113
Nikolai H., Kolesnik M. Intercultural education of the children in the Middle East by means of choreography	124

SECTION IV. INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND TEACHING PRACTICES OF ART DISCIPLINES

Bednarek V. The attempt of modern point of view on the relationships of «master-pupil».....	135
Braslavsk-Haque M. The acceptance of children with special needs by their peers in norm.....	148
Bialobrzeska K. Art therapy as a form of education and integration of children and the youth in risk society	164
Petrenko M., Berezhnaya N. The content of the performing attention of future teachers of music art in the process of choral singing.	
Povalii T. The prospects of using polish positive experience of modernization of choreographic education in Ukraine	176
Toporovskiy M. The formation of skills of conscious through the practice of intonation tuning keyboard instruments in the historic temperaments systems: pedagogical experience of Poland	196
THE AUTHORS OF THE EDITION	216

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ**

Збірник наукових праць

Вип. 2(2), 2013

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*

Здано на виробництво 12.12.2013. Підп. до друку 26.12.2013.
Формат 60х84/16. Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний.
Друк цифровий. Ум. друк. арк. 12,9. Ум. фарб.-відб. 12,9.
Обл.-вид. арк. 9,46. Тираж 300 пр.

Видавець і виготовлювач:
ВВП «Мрія». 40000, Суми, Кузнечна, 2.
Тел.: 22-13-23, 67-92-15

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2765 від 15.02.2007.