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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ

МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Наукове видання

Виходить два рази на рік

Вип. 2 (12), 2018

Суми – 2018

УДК 37.016:7](082)
А 43

Затверджено МОН України як наукове фахове видання з педагогічних наук (Наказ № 1328 від 21.12.2015)

Редакційна колегія:
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
Анна Валюга – доктор хабілітований (Польща);
Н. П. Гуральник – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Анна Єремус-Левандовська – доктор хабілітований, професор (Польща);
О. К. Зав'ялова – доктор мистецтвознавства, професор (Україна);
Мірослав Кісєль– доктор хабілітований (Польща);
Т. П. Королева – кандидат педагогічних наук, доцент (Білорусь);
Н. Є. Миропольска – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Анетта Пастернак – доктор хабілітований (Польща);
О. Є. Реброва – доктор педагогічних наук, професор (Україна).
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Н. А. Сегеда – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Н. Є. Татаринцева – доктор педагогічних наук, доцент (Росія);
Г. Г. Філіпчук – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Ярослав Хаціньський – доктор музикології (Польща);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна)

А 43 Актуальні питання мистецької освіти та виховання : наукове видання : вип. 2 (12) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2018. – 270 с.

Current issues of art education : science journal : vol. 2 (12) / ed. by H. Nikolai. – Sumy : PPE Tsoma S.P., 2018. – 270 p.

ISBN 978-617-7487-46-2

У науковому виданні відображено результати актуальних досліджень проблем мистецької педагогіки в методологічному, історичному і міжнародному вимірах стосовно фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, вокальної підготовки фахівців у системі вищої освіти, методики викладання мистецьких дисциплін, наукових пошуків у сфері хореографії та образотворчого мистецтва.

УДК 37.016:7](082)

© ФОП Цьома С.П., 2018
ISBN 978-617-7487-46-2
© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТА ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ: МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР

УДК 78.071.1(438)(092)

Mirosław Kisiel
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Polska

STANISŁAW MONIUSZKO AND HIS MUSIC IN THE POLISH EDUCATIONAL AND POPULAR CULTURAL SPACE

The article presents Stanisław Moniuszko's view on music in the contemporary cultural and educational context. The bicentennial of the birthday of the composer gave an opportunity to actualize artistic heritage of one of the Polish national bards and became an occasion for seeking ways of bringing younger generation closer to the values that flew from music of past ages.

The results of the analysis of the textbooks used in the main schools of Poland in recent decades have been presented. Moniuszko's music perception is estimated based on the numerous statements of students and teachers.

During the era of intense social and cultural changes, the composer's view of a perfect society based on the principles of solidarity deserves attention. In his work, Moniuszko advocated the idea of combining various social and cultural strata. The composer was captured by the ideal of a community in which there would be a place of heterogeneity, as well as a supporter of a society based on the transcendentalities of Love and Beauty. It is shown that these ideas filled music of the composer with national values.

Key words: *Stanisław Moniuszko, life and work, Polish educational and popular cultural space.*

STANISŁAW MONIUSZKO I JEGO MUZYKA W POLSKIEJ PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ I POPULARNO-KULTURALNEJ

W pracy zaprezentowany został temat ukazujący muzykę Stanisława Moniuszki, widzianą przez pryzmat polskiej przestrzeni edukacyjnej i popularno-kulturalnej. Dwusetna rocznica urodzin kompozytora stała się okazją do przybliżenia spuścizny artystycznej jednego z polskich wieszczów narodowych oraz szansą do zastanowienia się nad sensem przybliżania młodemu słuchaczowi wartości płynących z muzyki minionych epok.

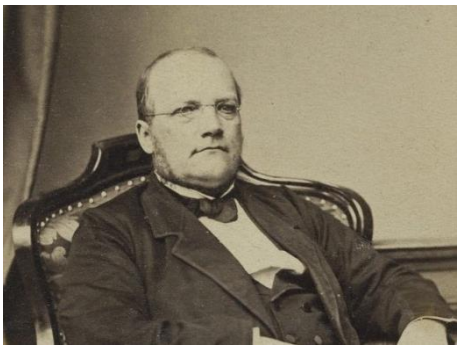
W materiale przytoczono dane uzyskane w procesie analizy podręczników do muzyki funkcjonujących w polskiej szkole podstawowej, a wydawanych

na przestrzeni kilku dekad. Dokonano także oceny recepcji muzyki Moniuszki na bazie licznych wypowiedzi uczniów i nauczycieli.

W dobie intensywnych przemian społecznych i kulturowych na uwagę zasługuje lansowana przez kompozytora wizja społeczeństwa, w której naczelne miejsce zajmowała idea solidaryzmu. Moniuszko w swoich działaniach propagował idee jednania się ze sobą różnych warstw społecznych i kulturowych. Wyraźnie zafascynowany był ideą wspólnoty, w której znalazło się miejsce dla różnorodności. Był zwolennikiem społeczności opartej na wartościach, których naczelną rolę odgrywały miłość i piękno, a konkretyzacją tej idei stała się muzyka nasycona wartościami narodowymi.

Słowa kluczowe: *Stanisław Moniuszko, życie i twórczość, polska przestrzeń edukacyjna i popularno-kulturalna.*

Wprowadzenie. Młode pokolenie bombardowane jest na co dzień olbrzymią dawką informacji i multimedialnych nowinek technicznych w związku z tym potrzebuje czegoś więcej niż tylko zdawkowej pogadanki na temat ważnych wydarzeń kulturalnych czy wybitnych postaci życia artystycznego. Mistrzowie muzyki z minionych epok są dla nich w większości reliktami przeszłości, z którymi muszą niechętnie zapoznawać się w szkole. Jednakże niezaprzeczalna wartość twórczości mistrzów dawnych epok stanowi świadectwo tożsamości narodowej, unaocznia ciągłość historyczną oraz pozwala wskrzesić ducha narodowego. Posiada także wysoką wartość edukacyjną, wychowawczą i tożsamościową.



Popularność Stanisława Moniuszki jest zjawiskiem niejednoznacznym, na co mogą wskazywać liczne zaniedbania w zakresie wykonywania i promocji jego muzyki na estradach, a także opieszałość wydawnicza i fonograficzna. Głównie było to związane z oceną jego dorobku artystycznego, w wyniku której uplasował się on na drugim miejscu po Fryderyku Chopinie. Pomimo tych niejednoznaczności postać Moniuszki znalazła się w panteonie wieszczów narodowych i warta jest popularyzowania.

W społeczeństwie konstrukcja wieszcza narodowego pełni rolę miejsca pamięci, w którym skrapla się przeszłość zbiorowości i jej poczucie wspólnotowości. Celebrowanie rocznic urodzin i śmierci piewcy kultury oraz nawiązanie do jego dzieł, nadaje samym wydarzeniom, jak i uczestnictwu w nich cechy rytuału. Tak też jest z postacią Stanisława Moniuszki i jego spuścizną artystyczną.

Stanisław Moniuszko – krzewiciel stylu narodowego w muzyce polskiej

„Ja nic nowego nie tworzę; wędruję po polskich ziemiach, jestem natchniony duchem polskich pieśni ludowych i z nich mimo woli przelewam natchnienie do wszystkich moich dzieł.” Stanisław Moniuszko

Stanisław Moniuszko zaznaczył swoją aktywność artystyczną jako pedagog muzyczny oraz kompozytor, dyrygent oper, orkiestr symfonicznych i chórów.

Przyszło mu żyć i tworzyć w epoce romantyzmu. Urodził się 5. maja 1819 roku w majątku Ubiel koło Mińska, a zmarł 4. czerwca 1872 roku w Warszawie. Muzyka Moniuszki na przestrzeni lat zyskała szerokie uznanie w polskim społeczeństwie, stanowiąc wzór muzyki „słowiańskiej”[1].

Przybliżając w krótkim zarysie życie i karierę zawodową kompozytora warto podkreślić dużą jego wytrwałość w dążeniu do zamierzonego celu. Po krótkim okresie nauki pod kierunkiem matki Teresy, kształcił się w grze na fortepianie początkowo u Augusta Freyera w Warszawie, a później u Dominika Stefanowicza w Mińsku. W 1836 roku, podczas pobytu w Wilnie, poznał swoją przyszłą żonę Aleksandrę Műllerównę. W 1837 roku wyjechał na studia do Berlina, gdzie uczył się prywatnie harmonii, kontrapunktu, instrumentacji i dyrygentury pod kierunkiem Carla F. Rungenhagena. W tym okresie odbywał również praktykę, prowadząc chóry i akompaniując śpiewakom, dzięki czemu poznał repertuar operowy, oratoryjny i symfoniczny, a także proces przygotowania dzieł do wystawienia i technikę dyrygowania[2].

Po powrocie do kraju Moniuszko ożenił się z A. Műllerówną i zamieszkał w Wilnie. Tam został nauczycielem gry na fortepianie i objął stanowisko organisty w miejscowym kościele św. Jana. Jako organista pisał proste utwory religijne, a także wdzięczne pieśni przeznaczone do prywatnego patriotycznego muzykowania. Przez długi okres czasu grał w kościele, nauczał muzyki, udzielał się w założonym przez siebie w 1858 roku Towarzystwie św. Cecylii, szerzącym „dobrą i poważną muzykę”. Działalność artystyczna i animatorska muzyka w tym czasie przyczyniła się wybitnie do ożywienia środowiska wileńskiego. Moniuszko z dużym sukcesem koncertował z założonym przez siebie chórem i orkiestrą, wykonując kompozycje Gaspara Spontiniego, Feliksa Mendelssohna, Ludwiga van Beethovena i innych. W czasie podróży nawiązał bliską znajomość z wybitnymi muzykami rosyjskimi tego okresu: Michałem Glinką, Aleksandrem Dargomyżskim, Cezarem Cui czy Aleksandrem Sierowem.

Pieśni stanowią, pod względem liczebności „produkcji” muzycznych, większość dzieł w twórczości S. Moniuszki. Pisane były one w dużej mierze na potrzeby muzykowania domowego, najbardziej znane to: „Prząśniczka”, „Znaszli ten kraj”, „Wesół i szczęśliwy”, „Pieśń wieczorna”, „Złota rybka” i inne. Melodyjne pieśni, wydawane w zbiorach zwanych śpiewnikami domowymi, znalazły aprobatę wśród Polaków. Domowe wykonywanie patriotycznych i lirycznych śpiewów podtrzymywało tożsamość narodową i stanowiło istotę rodzinnego muzykowania. Kompozytor mistrzowsko połączył z muzyką wiersze najwybitniejszych polskich poetów: Adma Mickiewicza, Jana Kochanowskiego, Władysława Syrokomli, Jana Czeczota, czy Ignacego Kraszewskiego. „Śpiewniki domowe” jego autorstwa obejmujące ponad dwieście pieśni, stanowią wartościowy

[1] J. Prosnak, *Stanisław Moniuszko*, Kraków 1980, s. 12.

[2] E. Dzięboswka, K. Duszyk, *Moniuszko Stanisław*, [w:] *Encyklopedia muzyczna PWM*, t. 6, red. E. Dzięboswka, Kraków, 2000, s. 303–335.

kontrapunkt do twórczości pieśniowej takich kompozytorów jak Franciszek Schubert czy Robert Schuman[3].

W dorobku kompozytora poczesne miejsce zajmują opery, odzwierciedlające ważny dla krajów słowiańskich nurt narodowy w muzyce romantyzmu. Zainteresowanie tym gatunkiem muzycznym Moniuszko zawdzięcza Włodzimierzowi Wolskiemu. Jeszcze w Wilnie w 1848 roku kompozytor przygotował i osobiście poprowadził prawykonanie estradowe dwuaktowej opery „Halka", by później po dziesięciu latach już jako dzieło czteroaktowe wystawić w Warszawie. W 1858 roku Moniuszko został powołany na stanowisko pierwszego dyrygenta Opery Polskiej w Teatrze Wielkim w Warszawie. Podczas piętnastu niemal lat pracy na tym stanowisku przygotował i wystawił kolejno wszystkie swoje opery. Inspirację dla jego muzyki, podobnie jak to było u Fryderyka Chopina, stanowiła twórczość ludowa. Perfekcyjnie udawało mu się łączyć folklor z obowiązującymi wówczas europejskimi kanonami opery. Szczególną rozpoznawalność jego dziełom nadają występy chórów, np. górali oraz artystycznie opracowane fragmenty polskich tańców narodowych (poloneza, mazura, tańców góralskich)[4].

W czasie pobytu w Warszawie kompozytor prowadził sporadycznie chóry w wybranych kościołach, corocznie występował także jako dyrygent na koncertach kompozytorskich. W 1862 roku Moniuszko wyjechał do Paryża, licząc na popularyzację swojego dorobku (głównie oper), jednak nieskutecznie. Okres powstania styczniowego zahamował prace kompozytorskie muzyka, a niesprzyjające warunki polityczne zniechęciły go to twórczości[5]. Jeszcze w 1864 roku Moniuszko rozpoczął wykłady z zakresie harmonii, kontrapunktu i kompozycji w Instytucie Muzycznym w Warszawie. Jego uczniami byli między innymi Zygmunt Noskowski i Henryk Jarecki. Muzyka instrumentalna w dorobku S. Moniuszki ma zdecydowanie mniejsze znaczenie. Wybitnym osiągnieciem Moniuszki była uwertura fantastyczna „Bajka", która w oryginalnym tytule notowanym w języku francuskim brzmi „Conte d'hiver", czyli „Baśń zimowa".

Do ważniejszych dzieł kompozytora, które później zostały zaprezentowane w porządku wydania, można zaliczyć[6]: „Nocleg w Apeninach" – operetka w 1 akcie (1837-39); „Kwartet smyczkowy nr 1" d-moll (1839); „Kwartet smyczkowy nr 2" F-dur (przed 1840); „Ideał", operetka w 2 aktach (1840 lub 1841); „Nowy Don Kiszot czyli Sto szaleństw" – operetka w 3 aktach (1841); „Loteria" w 1 akcie (1842 lub 1843); „Litania ostrobramska nr 1" na głosy solowe, chór mieszany i orkiestrę lub fortepian (1843); „Fraszki" na fortepian (1843); „Halka" (wersja I) – opera w 2 aktach (1846-47); „Bajka" (wersja I) – uwertura fantastyczna na orkiestrę (1848); „Bajka" (wersja II) na kwintet smyczkowy (1848); „Milda" – kantata na głosy solowe i chór mieszany z towarzyszeniem orkiestry (1848); „Nijoła (Wundyny)" – kantata na głosy solowe, chór mieszany i orkiestrę (po 1848); „Litania ostrobramska nr 2" na głosy solowe, chór mieszany i orkiestrę lub fortepian (1849); „Jawnuta" („Cyganie") –

[3] N. Drucka, *Stanisław Moniuszko. Życie i twórczość*, Warszawa 1976, s. 54.
[4] A. Topolska, *Zupełnie innej książki o Moniuszce*, Warszawa 2016, s. 24.
[5] B. Muchenberg, *Pogadanki o muzyce 2*, Kraków 1966, s. 130.
[6] W. Rudziński, *Moniuszko i jego muzyka*, Kraków 1980, s. 35.

sielanka w 2 aktach (1850); „Msza żałobna d-moll" na 4-głosowy chór mieszany i instrumenty dęte z towarzyszeniem organów (1850); „Bettly" – opera komiczna w 2 aktach (1852); „Litania ostrobramska nr 3" na głosy solowe, chór mieszany i orkiestrę lub fortepian (przed 1854); „Litania ostrobramska nr 4" na głosy solowe, chór mieszany i orkiestrę lub fortepian (1855); „Kain" – uwertura na orkiestrę (1856); „Halka" (wersja II) – opera w 4 aktach (1857); „Uwertura wojenna" na orkiestrę (1857); „Flis" – opera w 1 akcie (1858); „Widma – kantata na głosy solowe i chór mieszany z towarzyszeniem orkiestry (przed 1859); „Hrabina" – opera w 3 aktach (1859); „Verbum nobile" – opera w 1 akcie (1860); „Straszny dwór" – opera w 4 aktach (1861-64); „Polonez koncertowy" na wielką orkiestrę (ok. 1866); „Monte Christo" – balet w 5 aktach (1866); „Sonety krymskie" – kantata na głosy solowe i chór mieszany z towarzyszeniem orkiestry (1867); „Na kwaterunku – balet w 1 akcie (1868); „Paria" – opera w 3 aktach z prologiem (1859-69); „Pani Twardowska" – ballada na głosy solowe, chór mieszany i orkiestrę (1869); „Figle szatana" – balet w 6 obrazach (1870); „Beata" – operetka w 1 akcie (1870 lub 1871); „Msza piotrowińska B-dur" na głosy solowe i chór mieszany z towarzyszeniem organów (1872); a także 278 pieśni, w tym 268 zawartych w 12 zbiorach zatytułowanych „Śpiewnik domowy"[7].

Sejm Rzeczpospolitej Polskiej, dla uczczenia dwusetnej rocznicy urodzin kompozytora, ustanowił rok 2019 „Rokiem Stanisława Moniuszki". W przyjętej uchwale napisano między innymi, że dorobek Moniuszki imponuje różnorodnością, bogactwem melodycznym i głębokim zakorzenieniem w narodowej tradycji muzycznej, a jego wielkie opery takie jak „Halka" i „Straszny dwór" dotykają sedna idiomu polskości zarówno w warstwie tekstowej, jak i muzycznej. W dokumencie podkreślono również, że Moniuszko był wzorem patrioty i – jak pisał w 1921 r. badacz jego twórczości Zdzisław Jachimecki – „krew z krwi i kość z kości Polakiem"[8].

Stanisław Moniuszko w historii muzyki zapisał się jako „ojciec polskiej opery narodowej", a także czołowy przedstawiciel gatunku pieśni w muzyce polskiej. Jednak jest on mało znany jako twórca muzyki kameralnej, baletowej, fortepianowej czy organowej. Warto przypomnieć również jego wizję społeczeństwa, w której naczelne miejsce zajmowała idea solidaryzmu. Moniuszko w swoich działaniach propagował idee jednania się, bratania ze sobą różnych warstw i kultur. Wyraźnie zafascynowany był ideą wspólnoty, w której było miejsce dla różnorodności. Wspólnoty opartej na wartościach, z których naczelną rolę odgrywały miłość i piękno[9].

Podkreślając walory kompozycji i moc charakteru Stanisława Moniuszki należy podkreślić z pełną mocą, że twórczość jego nadal warta jest popularyzacji i ukazania w pełnym zakresie szerszej publiczności.

[7] A. Chodkowski (red.), *Encyklopedia muzyki*, Warszawa 1995, s. 569.
[8] Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 20 lipca 2018 r, w sprawie ustanowienia roku 2019 „Rokiem Stanisława Moniuszki", http://orka.sejm.gov.pl/proc8.nsf/uchwaly/2166_u.htm [data dostępu: 20.02.2019].
[9] J. Klechta, *Duchowość Moniuszki*, Nowy Sącz 2013, s. 190.

Muzyka Stanisława Moniuszki w obszarze edukacyjnym i popularyzatorskim

Nauczyciel w realizacji przedmiotu muzyka powinien dążyć do przybliżania uczniom wartościowych utworów muzycznych, rozbudzać i wspierać ich muzyczne zainteresowania oraz ukazywać przyjemność, jaką daje czynne muzykowanie. Wsparciem w realizacji tego typu zamierzeń jest program nauczania i podręcznik szkolny dla ucznia.

Twórczość Stanisława Moniuszki znalazła swoje odbicie w dokumentach oświatowych, programach i podręcznikach edukacyjnych szkoły podstawowej, co można zauważyć w książkach wydawanych na przestrzeni kolejnych dekad.

W celu uzyskania kompleksowych informacji na temat propagowania twórczości Stanisława Moniuszki przeprowadzono analizę materiału edukacyjnego, jakie zamieszczone były w wybranych podręcznikach i innych pomocach dydaktycznych dla nauczyciela i ucznia szkoły podstawowej. W związku z powyższym dokonano dogłębnej analizy zgromadzonych dokumentów oraz przeprowadzono wywiad pisemny z grupą nauczycieli muzyki, a także wywiad w formie rozmowy z uczniami[10].

Na podstawie analizy dostępnych dokumentów można wysnuć przypuszczenie, że postać kompozytora była tematem rozważań na zajęciach lekcyjnych uczniów klas starszych szkoły podstawowej w programach i podręcznikach zarówno w ubiegłym stuleciu, jak i współcześnie. Potwierdzają to zarówno zachowane zapisy w książkach dla uczniów klasy VI, VII i VIII takich autorów jak: Franciszek Jasionowski[11], Maria Kaczurbina i Lech Miklaszewski[12], Stanisław Matecki[13], czy Ewa Lipska i Maria Przychodzińska[14], Dorota Malko, Magdalena Stokowska[15], a także Dorota Malko i Maria Przychodzińska[16].

W podręcznikach przytoczonych autorów, nauczyciele muzyki i uczniowie mogli odnaleźć przykłady utworów muzycznych przeznaczonych do nauki śpiewu. Wśród proponowanych znalazły się pieśni jednogłosowe takie jak: „Przylecieli Sokołowie", „Krakowiaczek", „Kum i kuma" oraz utwory wokalne z oper w układzie dwugłosowym: „Dobrze, dobrze, panie bracie", „Śpiew dziewcząt przy krosnach" – pieśni z opery „Straszny dwór". Na kartach książki do muzyki dla ucznia znalazły się krótkie notatki przybliżające sylwetkę Moniuszki oraz informacje mówiące o intencji jego muzyki w zakresie przekazu artystycznego. We wcześniejszych podręcznikach autorzy koncentrowali się na propozycji nauki i wykonania przytoczonych utworów *a cappella* lub z towarzyszeniem ~~i~~ instrumentu melodycznego akompaniującego. W późniejszych publikacjach podręcznikowych z tego okresu pojawiły się opracowania *quasi partyturowe* uwzględniające w

[10] L. Kataryńczuk-Mania, M. Kołodziejski, M. Kisiel, *Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych*, Zielona Góra 2018, s. 115.
[11] F. Jasionowski, *Łączy nas pieśń: podręcznik wychowania muzycznego dla klasy VII*, Warszawa 1965, s. 71.
[12] M. Kaczurbina, L. Miklaszewski, *Szósta klasa śpiewa*, Warszawa 1967, s. 78-79.
[13] S. Matecki, *W krainie muzyki: podręcznik do wychowania muzycznego dla klasy VIII*, Warszawa 1970, s. 75.
[14] E. Lipska, M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne klasa VI*, Warszawa 1973, s. 71, 167.
[15] D. Malko, M. Stokowska, *Muzyka 8*, Warszawa 1987, s. 15, 22
[16] D. Malko, M. Przychodzińska, *Muzyka 7*, Warszawa 1989, s. 14.

wykonaniu użycie flety podłużnego, ksylofonu, dzwonków chromatycznych oraz instrumentu klawiszowego. W podręcznikach dla klas starszych (siódmych i ósmych) pojawił się dział zatytułowany „Motywy muzyczne z twórczości wybitnych kompozytorów" a w nim uczniowie mogli odszukać temat z Uwertury fantastycznej „Bajka". Muzyka Moniuszki znalazła również uznanie w realizacji działu „Słuchanie muzyki". Na kartach podręczników pojawiły się stosowne instrukcje dotyczące wykorzystania stosownych nagrań z płytoteki szkolnej[17]. Wśród utworów zalecanych do słuchania i prostej analizy znalazły się: Wstęp do opery „Straszny dwór" (płyta L 0443), Mazur z opery „Halka" (płyta L 0433), Polonez z opery „Hrabina", Mazur oraz Tańce góralskie z opery „Halka" (płyta L 0437); pieśni: „Wiosna" i „Prząśniczka" (płyta L 0431), „Stary kapral" (płyta L 0436) oraz „Trzech budrysów" (płyta L 0444); arie operowe: Halki z II aktu oraz Jontka z IV aktu opery „Halka", a także arie Stefana i Skołuby z III aktu opery „Straszny dwór" tudzież pieśń Franka z opery „Flis" (płyta L 0440). W tym miejscu warto dopowiedzieć, że przygotowana w latach 60. ubiegłego wieku płytoteka zawierała utwory muzyczne z repertuaru S. Moniuszki, przeznaczając je wyłącznie dla klas starszych szkoły podstawowej. Nieliczne adresowane były również do nauczania początkowego.

Kolejne wydanie płytoteki szkolnej przypada na lata 70. i 80. ubiegłego wieku. Płytotekę dla powszechnej szkoły średniej opracował i zredagował zespół w składzie: Zofia Burowska, Maria Grubecka, Leokadia Jankowska, Ewa Lipska, Jan Mackiewicz, Roman Rataj i Maria Stokowska[18]. Propozycje repertuarowe płytoteki dla 8-klasowej szkoły podstawowej przygotowany został przez zespół redakcyjny (w składzie: Leokadia Jankowska, Ewa Lipska i Maria Grubecka)[19]. W przytoczonych zbiorach, materiał muzyczny został podzielone względem klas młodszych i starszych szkoły podstawowej. Głębsza analiza pozwoliła odnotować podobieństwa względem proponowanego do słuchania repertuaru z twórczości Stanisława Moniuszki. Dla klas I-III przeznaczono do słuchania: Tańce góralskie z III aktu opery „Halka" (klasa I), parafrazę na flet pieśni „Prząśniczka" oraz wykonanie wokalne pieśni „Krakowiaczek" (klasa II), Aria Skołuby z III aktu opery „Straszny dwór" (Klasa III), Polonez z III aktu opery „Hrabina" (klasa III). Dla klas starszych przeznaczono wspomniane już wcześniej fragmenty taneczne, uwertury i tytułowe arie z oper, a także przytaczane wcześniej pieśni. Dobór ich w zasadzie był identyczny jak w przygotowanej wcześniej płytotece.

Kolejne przemiany oświatowe i transformacje przyczyniły się do pojawienia się dokumentu bazowego jakim była *Podstawa programowa*, która w kolejnych latach ulegała nowelizacji i przeobrażeniom. Dokument ten wypracowany przez

[17] Wychowanie muzyczne. Płytoteka dla 8-klasowej szkoły podstawowej, zatwierdzona do użytku szkolnego pismem Ministerstwa Oświaty nr PF-7-3-32m-1/64, znak rozpoznawczy PS-4094-WM-13P.

[18] Muzyka. Płytoteka dla powszechnej szkoły średniej. Zatwierdzona pismem Zjednoczenia przemysłu Pomocy Naukowych i Zaopatrzenia Szkół nr KB-119-P-21/78 z dnia 11.07.1078 r. jako pomoc naukowa dla powszechnej szkoły średniej. Znak rozpoznawczy PS-5708-WM-35/78.

[19] Muzyka. Płytoteka dla 8-klasowej szkoły podstawowej. Zatwierdzona pismem Ministerstwa Oświaty i Wychowania nr KOPN-Z-W-46/84 z dnia 27.06.1984 r. jako pomoc naukowa dla 8-klasowej szkoły podstawowej. Znak rozpoznawczy: PS-6299/WM – 74/84.

zespół ekspertów, w kolejnych nowelizacjach, ogłaszał minister odpowiedzialny za edukację. W polskim systemie oświatowym *Podstawa programowa* obowiązuje na danym etapie edukacyjnym i zawiera treści nauczania oraz umiejętności, które muszą być uwzględnione w programie nauczania i umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych[20]. Obecnie realizowany dokument z 2017 roku wskazuje na wartość edukacji muzycznej zarówno na poziomie propedeutycznym, jak i szkolnym. Uczniowie zapoznając się z dorobkiem rodzimych twórców muzyki, otrzymali również ofertę z zakresu życia i twórczości bohatera rodzimej sztuki muzycznej[21]. W myśl dokumentu kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu między innymi: wprowadzanie uczniów w świat wartości, wzmacnianie poczucia tożsamości kulturowej, narodowej i regionalnej, rozbudzanie ciekawości poznawczej i inne. Ważnym obszarem edukacji muzycznej uczniów stanowi wiedza o kulturze muzycznej, a w niej narodowym dziedzictwie kulturowym. W związku z powyższym uczeń interpretuje zjawiska związane z kulturą muzyczną, słucha muzyki, rozpoznaje, rozróżnia i omawia jej cechy, przedstawia własny stosunek do słuchanego i wykonywanego repertuaru, jest świadomym odbiorcą sztuki.

Realizując treści muzyczne nauczyciel włącza ucznia w proces indywidualnej i zespołowej ekspresji muzycznej (muzykowania na instrumentach, aktywizacji muzyczno-ruchowej i tanecznej, słuchania i percepcji muzyki, poznawania języka i funkcji muzyki, myślenia muzycznego, tworzenia kreacji i twórczego działania), a także wprowadza w zjawisko kultury muzycznej, przygotowując do odbioru i współtworzenia narodowego dziedzictwa kulturowego.

Przygotowane przez liczną rzeszę autorów obecny wykaz podręczników do muzyki w szkole podstawowej wychodzi na przeciw wyartykułowanych w *Podstawie programowej* założeniom i bacznie zwraca uwagę na popularyzowanie tzw. muzyki wysokiej, z uwzględnieniem rodzimych twórców. Wśród plejady artystów-kompozytorów znalazła się również postać Stanisława Moniuszki. Analizując zapisy podręcznikowe warto wskazać na pewne tendencje w propozycjach współczesnych edukatorów i metodyków. W klasie drugiej omawiając „akompaniament" jako pojęcie muzyczne wskazano wykonanie pieśni „Prząśniczka" jako typowy przykład akompaniamentu fortepianowego ilustrującego ruch kręcącego się szybko kołowrotka, przy którym siedzi młoda prządka i snuje nić. Prezentacja tego samego utworu pozwala również na omówienie sopranu jako przykładu głosu kobiecego, a przykład Arii Skołuby – głosu męskiego[22].

Znacznie bogatsze w prezentacje muzyczne zaczerpnięte z twórczości S. Moniuszki zdają się być podręczniki dla klas starszych szkoły podstawowej. Tutaj poznawanie muzyki kompozytora połączone zostało z aktywnością w sferze gry na

[20] Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17).

[21] M. Kołodziejski, G. Kilbach, M. Gromek, M. Kisiel, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu muzyka. Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa: muzyka*. MEN, ORE, https://www.ore.edu.pl [data dostępu: 25.02.2019].

[22] M. Gromek, G. Kilbach, *Elementarz XXI wieku: muzyka klasa 2*, Warszawa 2013, s. 67.

flecie podłużnym lub dzwonkach chromatycznych jako reprezentantów szkolnych instrumentów melodycznych. Istotnym obszarem poznania stały się pojęcia związane ze sceną operową, takie jak: uwertura, opera, scena, aria, primadonna, scenograf, orkiestra, inspicjent, scenograf itp. W celu uzyskania pozytywnych wzmocnień nauczyciel został ukierunkowany na stosowanie metod aktywizujących, takich jak: burza mózgu, drama, mapa pojęciowa, metoda projektowa, czy rozrywki umysłowe (krzyżówka, tekstówka, rebus)[23]. Zajmującym i nader nowoczesnym rozwiązaniem w przekazywaniu treści o Moniuszce jest układ komiksowy oraz kalendarz w podręczniku do klasy szóstej, gdzie na osi czasu zaznaczony jest start i meta w prezentacji ważniejszych etapów z jego działalności twórczej[24]. Repertuar pieśniarski, jak również materiał dźwiękowy do słuchania przez kolejne lata przemian podręcznikowych nie zmienił się. Nadal proponowana jest do śpiewania pieśń „Prząśniczka", natomiast do słuchania zalecane są fragmenty tańców towarzyszącym operom „Halka" i „Straszny dwór". Opisując formę pieśni i jej rolę w przekazie wartości patriotycznych i narodowych wskazywane są utwory takie jak: „Kozak", „Dziad i baba" czy „Stary kapral". Uwertura koncertowa „Bajka" podawana jest jako przykład muzyki ilustrującej opowieść zimową.

Materiał dźwiękowy przygotowany do celów dydaktycznych został opracowany i udostępniony w formie multibooków[25], dzięki czemu nauczyciel i uczniowie mają swobodny dostęp do zasobów internetowych, gdzie upubliczniono wartościowy materiał dźwiękowy w mistrzowskim wykonaniu. Nauczyciele realizujący zadania z zakresu edukacji muzycznej w klasach początkowych w szkole podstawowej otrzymali do dyspozycji także pakiet wspierający zatytułowany „Inspiracje muzyczne do podręcznika", którego zadaniem jest pobudzanie nauczycieli do podejmowania różnorodnych działań muzycznych z dziećmi[26]. Pomocą w realizacji opublikowanych zadań stały się nuty i teksty piosenek przeznaczonych do nauki w poszczególnych miesiącach edukacji oraz związane z nimi zabawy, praktyczne porady i wskazówki dotyczące nauki i wykorzystania piosenek, zabawy do realizacji przez cały rok szkolny oraz pomysły ułatwiające wprowadzanie dzieci w świat muzyki[27]. W materiałach dodatkowych znalazły się również propozycje utworów do słuchania oraz odmienne formy wizualizacyjne. Autorzy na kolejnych kartach zamieścili odwołania do powiązanych z podręcznikiem ścieżek dźwiękowych, to jest: *sampli* do ćwiczeń wokalnych, materiału foniczny obejmującego różne odgłosy i dźwięki, materiał muzyczny w formie linków do ścieżek audio i wideo (obrazujących np. grę na dzwonkach chromatycznych, czy naukę kroku wybranego tańca), a także

[23] M. Gromek, G. Kilbach, *Lekcja muzyki. Podręcznik do muzyki dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 2016, s. 133-137.
[24] M. Gromek, G. Kilbach, Lekcje muzyki. Podrecznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Warszawa 2014, s. 150-151;
[25] M. Kisiel, *Multibooki wsparciem dla nauczyciela oraz inspiracją aktywności muzycznej uczniów klas początkowych*, [w:] *Studia Scientifica Facultatis Peaedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, red. T. Jablonský, Ružomberok 2018/2, ročník XVII, s. 60-70.
[26] J. Hamerski, E. Jakubowska, M. Jóźwiak, A. Putkieiwcz, *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasz elementarz"*, Warszawa 2014.
[27] M. Jóźwiak, A. Putkiewicz, K. Rozmus, *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasza szkoła"*, Warszawa 2015.

połączeń z oficjalnymi stronami instytucji promujących kulturę muzyczną (Muzeum Dźwięku, Muzykoteka Szkolna, Narodowy Instytut Stanisława Moniuszki, Scholaris – portal dla nauczycieli i inne)[28].

Media cyfrowe stwarzają wiele możliwości, jednak ich użycie zależy od zrozumienia natury nowych publikatorów, języka, idei otwartości oraz kontaktu ze współczesną rzeczywistością kultury, w której wszyscy jesteśmy zanurzeni. Kształcąc umiejętności i zachowania promuzyczne podopiecznych, budujemy ich zaangażowanie w wykonywaną pracę oraz wzbogacamy w niezapomniane przeżycia. Media mogą być doskonałym narzędziem, które pedagogom-muzykom w tym pomogą. Powinni oni jednak pamiętać, by przygotowane multimedialne zdarzenia edukacyjne nie przesłoniły idei przeżywania, doświadczania i działania w obcowaniu z tą, jakże abstrakcyjną i wzbudzającą emocje, dziedziną sztuki.

Nauczyciele i uczniowie klas starszych otrzymali dostęp do materiałów dźwiękowych zamieszczonych na internetowej stronie „Muzykoteki szkolnej”[29] oraz propozycji książkowej z płytą CD „Moniuszko oczami dzieci”[30]. Książka opowiada o przygodzie niesfornych chłopców, którzy uciekają ze szkolnej wycieczki do Teatru Wielkiego. Jak skończy się ich przygoda? Dowie się ten, który po tę pozycję sięgnie. Czytelnicy, którzy przeczytają książkę, poznają groźnego pana Makarego, tajemnicze zakamarki warszawskiej opery, mieszkające tam duchy, a przede wszystkim – pasjonujące życie i utwory Stanisława Moniuszki.

Inspiracji rozwiązań metodycznych oraz artystyczno-projekcyjnych dostarczają także liczne publikatory społecznościowe takie jak: kolejne zeszyty czasopisma „Wychowanie Muzyczne”[31], karty Facebooka Polskiego Stowarzyszenia Edukacji i Animacji Muzycznej (PSEiAM), Stowarzyszenia Nauczycieli Muzyki (SNM), czy Fundacji „Muzyka jest dla wszystkich”, a także publikacje Instytut Muzyki i Tańca. Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego w roku jubileuszowym ogłosiło liczne konkursy takie jak: „Stanisław Moniuszko – Polski Patriota”, „Staś Moniuszko też był dzieckiem”, krótkie formy literackie typu komiks „Moniuszko 2019”, jak również opracowania literackie takich pisarzy polskich jak Wanda Chotomska[32] oraz wiele innych. Placówki kulturalne typu filharmonie coraz mocniej wpisują się w proces popularyzatorsko-edukacyjny proponując program dla dzieci i młodzieży np.: „Stanisław Moniuszko – *Verbum nobile* – dla dzieci i młodzieży”, „Moniuszko dla opornych”, „M jak Moniuszko” i inne[33]. Wydawnictwa rozpoczęły popularyzację pozycji książkowych dla melomanów i melomanek, np. „Moni i Uszko”[34]. W niej czytelnik dowiaduje się: *Jak należy*

[28] Wersja elektroniczna materiałów edukacyjnych zamieszczona została na stronie internetowej, http://www.ore.edu.pl [data dostępu 12.02.2019].
[29] Muzykoteka szkolna, http://www.muzykotekaszkolna.pl/wiedza/kompozytorzy/moniuszko-stanislaw-1819-1872 [data dostępu: 15.02.2019].
[30] A. Jaworska, *Moniuszko oczami dzieci*, książka i płyta CD, Warszawa 2009.
[31] M. Dudek, *Klasowy turniej wiedzy o Moniuszce*, „Wychowanie Muzyczne” 2012, nr 3, s. 37.
[32] W. Chotomska, *Muzyka pana Moniuszki*, Warszawa 1987.
[33] Kwerenda stron internetowych placówek kulturalno-artystycznych: http://filharmonia.pl; https://www.opera.com/pl i inne.
[34] G. Kasdepke, *Moni i Uszko, czyli pamiętnik zwariowanego melomana*, ilustracje A. Błaszczyk, Warszawa 2015.

ubrać się do opery? Co robić podczas antraktu? U kogo szukać pomocy w znalezieniu swojego miejsca na widowni? Na te i wiele innych (mniej lub bardziej skomplikowanych) pytań, odpowiada książeczka „Moni i Uszko, czyli Teatr Wielki – Opera Narodowa i mali melomani". Najmłodsi bywalcy opery dowiadują się jak należy zachowywać się w teatrze, aby nie przeszkadzając innym widzom oraz samemu miło spędzić czas. Zawarte w książeczce zabawne dialogi, barwne postaci oraz niestandardowe historyjki odczarują poważny charakter tego miejsca. W rolach przewodników po skomplikowanym świecie opery występują Moni i Uszko, czyli zwariowane rodzeństwo wymyślone przez jednego z najpopularniejszych pisarzy dla dzieci – Grzegorza Kasdepke, a narysowane przez ilustratorkę Annę Błaszczyk. Na podstawie tej książeczki powstała również seria pięciu krótkich filmów np. „Oglądaj: Na ratunek Moni i Uszko spieszy bohaterska Superbe!" oraz przykłady gier planszowych i komputerowych tj.: „Graj: znasz tajemnice opery? – sprawdź to!", „Graj: pomóż zaprowadzić porządek na widowni"[35], czy „Śpiewnik domowy – gra planszowa"[36].

W ostatnim czasie inicjowanych jest znaczna liczba projektów artystycznych poświęconych życiu i muzyce Stanisława Moniuszki, wśród wielu można wymienić: audycje radiowe „Nasz dziadek Moniuszko" – cykl reportaży, „Rok Moniuszki w Dwójce" – programy telewizyjne, pokazy interaktywne w saloniku Moniuszki „Pieśń piórem pisana – baśń muzyczna", festiwale wokalne „Festiwal Moniuszki na trakcie Królewskim", kongresy muzykologiczne, wydawnictwa fonograficzne „Piotr Beczała śpiewa Jontka w Wiedniu", „Halka po włosku", czy nowinek kulinarnych „Agnieszka Kręglicka gotuje dla Moniuszki" oraz wirtualna wycieczka po wystawie „Viva Moniuszko!" i inne[37].

Od 1992 roku w Teatrze Wielkim w Warszawie organizowany jest Wokalny Międzynarodowy Konkurs Moniuszkowski, na którym obowiązkowym elementem jest interpretacja pieśni lub arii kompozytora. Od 1962 roku w Kudowie Zdroju odbywa się Festiwal Moniuszkowski, gdzie oprócz imprez muzycznych przez miasto przechodzi parada, korowód osób ubranych w stroje ludowe i szlacheckie z epoki, w której żył S. Moniuszko. W 2016 roku w Mińsku na Białorusi odsłonięto pomnik Stanisława Moniuszki i współpracującym z nim librecisty, nazywanych ojcami białoruskiej klasycznej opery. Dlatego też można wysnuć wniosek, że Białorusini również uznają Moniuszkę za swojego kompozytora narodowego.

W Polsce z okazji „Roku Moniuszkowskiego" podjęto się nagrań oper kompozytora na instrumentach historycznych. Opublikowano płytę z operą „Halka" wykonana w języku włoskim. Tłumaczenie libretta dokonał przyjaciel Moniuszki, Achilles Bonotti. Pomniki Stanisława Moniuszki znalazły swoje miejsce na skwerach i w parkach takich miast Polski jak: Katowice, Poznań, Częstochowa, Bytom, Bydgoszcz, Toruń i innych. Wiele instytucji kulturalnych szczyci się, że ich patronem jest ojciec opery polskiej – Stanisław Moniuszko. Mieczysław Nowakowski, dyrygent i członek Towarzystwa Miłośników Muzyki

[35] https://teatrwielki.pl/dzialalnosc/edukacja/moni-i-uszko [data dostępu: 15.01.2019].
[36] K. Madaj, *Śpiewnik domowy – gra planszowa*, ilustracje R. Kucharski, Warszawa 2000.
[37] https://moniuszko200.pl/pl [data dostępu: 28.02.2019].

Moniuszki, zainicjował nadanie Centralnemu Dworcowi Kolejowemu w Warszawie imię patrona, co ziściło się w styczniu 2019 roku.

Dokonany przegląd zasobów podręcznikowych i internetowych oraz relacji środowiskowych wskazuje na potencjał, jaki może być wykorzystany w krzewieniu ponadczasowych wartości w duchu paradygmatu humanistycznego i artystycznego. Problemem pozostaje tylko umiejętność dotarcia z tym przekazem do młodych, zapatrzonych w przyszłość, a niechętnych przeszłości odbiorców.

Recepcja muzyki Moniuszki we współczesnej przestrzeni edukacyjnej

W literaturze przedmiotu można odnaleźć relacje ukazujące obniżenie się poziomu kultury odbioru muzyki przez uczestników procesu edukacji ogólnokształcącej. Pedagodzy muzyki podkreślają liczne zaniedbania w tym zakresie: niedostatki w pełnym zatrudnieniu nauczycieli-muzyków w szkołach, braki wyposażenia klaso-pracowni muzycznych, obniżenie wartości kształcenia muzycznego względem pozostałych obszarów edukacyjnych oraz pewna niemoc i brak konkurencyjności typowego kształcenia z osiągnieciami technicznymi przekazu multimedialnego, a także zdawkowe zainteresowanie uczących się tzw. sztuką wysoką[38].

Kultywowanie rocznicowych i jubileuszowych wydarzeń związanych z życiem i twórczością kompozytorów polskich staje się dzisiaj przyczynkiem do wskazania wartości sztuki minionych epok. Dla nauczycieli i animatorów muzyki jest to moment, w którym mogą uzewnętrznić własny kunszt artystyczno-pedagogiczny oraz oręż przeciw relatywizacji zjawisk kultury.

Prowadząc wywiady z wybraną grupą pedagogów można odnieść wrażenie, że poruszany temat wartości muzyki Stanisława Moniuszki w edukacji młodego pokolenia jest zjawiskiem znanym. Nauczyciele muzyki, historii i języka polskiego często podejmują dyskurs ze swoimi uczniami na temat postawy patriotycznej i narodowej tego kompozytora. Dostrzegany jest również jego wkład w tworzenie ponadczasowych dzieł jakimi są wybrane opery i pieśni. Przekazując materiał edukacyjny często korzystają ze zbiorów treści o charakterze teoretycznym i artystycznym z dostępnych publikatorów, rzadko poszukując intrygujących i inspirujących rozwiązań. Zdaniem badanych zbyt tradycyjne podejście do problemu kształtowania świadomości muzycznej w środowisku ogólnokształcącym sprawia, że szkolne spotkania z muzyką Moniuszki sprowadzają się zazwyczaj do jednorazowej lekcji, krótkiej akademii lub okolicznościowej gazetki. W dobie transformacji informacyjno-medialnej tego typu przedsięwzięcia mogą być odczytane jako archaiczne. Stąd istotne stają się działania podejmowane przez instytucje upowszechniania kultury oraz propagowanie odmiennego spojrzenia na przekaz i popularyzowanie wartościowej muzyki przeciętnemu słuchaczowi i słuchaczce.

Podejmując badania rozpoznawcze przeprowadzone wśród wybranej grupy uczniów klas starszych szkoły podstawowej należy wskazać, że osoby te legitymują się bardzo ograniczoną wiedzą w tym zakresie. Pytana grupa dziewcząt i chłopców słyszała i kojarzy nazwisko kompozytora Stanisława Moniuszki z muzyką polską. Część z nich wymieniła nawet „Halkę" jako operę, o której

[38] J. Grotkowska, A. Chłopecki (red.), *Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa 2011.

słyszeli na lekcjach muzyki i języka polskiego w szkole. Melodia pieśni „Prząśniczka" często pojawiała się w ich opinii w przestrzeni muzycznej radia i telewizji oraz jako dźwięk informacyjny aparatu telefonicznego. Głębsze dociekania eksploracyjne wskazały, że młodzi odbiorcy muzyki oczekują odmiennego przekazu wartościowych treści. Zastosowanie metod aktywizujących w przekazie treści, jak również atrakcyjne prezentacje muzyczne byłyby w ich opinii do zaakceptowania. Młode pokolenie poza swoimi przywarami, nadal jest skore do podejmowania spektakularnych inicjatyw. Warto przeto zainwestować w organizację konkursów tematycznych, retransmisji popularnych programów artystycznych, turnieju z użyciem gier planszowych czy komputerowych. Teatralizacja zdarzeń artystycznych i drama stanowią inspirację do powstawania krótkich sprawozdań medialnych dokumentujących z jednej strony aktywność uczniów, z drugiej pozwalają im na prezentację osiągnieć w zakresie przyswajania wiedzy. Warto również pomyśleć o tworzeniu klasowych kolekcji muzycznych, do których można byłoby sięgnąć z mobilnych odtwarzaczy muzyki.

Z pewnością twórczość Stanisława Moniuszki lepiej przemawia do starszego pokolenia, które wychowało się na jego muzyce. W przypadku nastolatków jest ono obarczone pewną skazą, która związana jest z mało nowatorskim programem edukacyjnym oraz ograniczonością zbyt tradycyjnego i staroświeckiego przekazu. Dzieła Stanisława Moniuszki stanowią pewne wyzwanie kulturowe i edukacyjne. Dostępność nowoczesnej technologii informacyjnej oraz artystyczny zamysł pozwoli sprostać stawianym wymaganiom i pozwoli na w pełni wykorzystanie potencjału ideologicznego i twórczego kompozytora.

Zakończenie. Twórczość Stanisława Moniuszki jest ważna dla Polaków, gdyż kompozytor ten pisał utwory nawiązujące do tańców i pieśni ludowych, to również piękna harmonia, wspaniałe melodie oraz utwory, które można odkrywać wciąż na nowo, patrząc przez pryzmat patriotyczny. Moniuszko to również czołowy przedstawiciel gatunku pieśni w muzyce polskiej.

Percepcja młodego odbiorcy oczekuje transformacji przekazu. Przed oświatą oraz instytucjami kulturalnymi stoi wyzwanie przygotowania materiałów popularyzujących postać i twórczość kompozytora w formie możliwej do przyjęcia przez młode pokolenie. Określane mianem „cyfrowych tubylców" nastawione jest ono raczej na syntetyczny przekaz informacji oraz chłonne spektakularnych prezentacji. Wrażliwość estetyczna młodych odbiorców sztuki potrzebuje silnych bodźców estetycznych, liderów i idoli, którzy wprowadzą ich w świat ponadczasowej wartości kultury muzycznej oraz wskażą jej ponadczasowe wartości.

Bibliografia

1. Chodkowski, A. (red.) (1995). *Encyklopedia muzyki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

2. Chotomska, W. (1987). *Muzyka pana Moniuszki*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

3. Drucka, N. (1976). *Stanisław Moniuszko. Życie i twórczość*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

4. Dudek, M. (2012). Klasowy turniej wiedzy o Moniuszce. *Wychowanie Muzyczne, 3.*

5. Dziębowska, E., Duszyk, K. (2000). *Moniuszko Stanisław*, [w:] *Encyklopedia muzyczna PWM,* t. 6, red. E. Dziębowska, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

6. Gromek, M., Kilbach, G. (2013). *Elementarz XXI wieku: muzyka klasa 2*, Warszawa: Wydaw. Nowa Era.

7. Gromek, M., Kilbach, G. (2014). *Lekcje muzyki. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Warszawa: Wyd. Nowa Era.

8. Gromek, M., Kilbach, G. (2016). *Lekcja muzyki. Podręcznik do muzyki dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydaw. Nowa Era.

9. Grotkowska, J., Chłopecki, A. (red.). (2011). *Raport o stanie muzyki polskiej*. Warszawa: Wydaw. Instytut Muzyki i Tańca.

10. Hamerski, J., Jakubowska, E., Jóźwiak, M., Putkieiwcz, A. (2014). *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasz elementarz"*. Warszawa: MEN.

11. Jasionowski, F. (1965). *Łączy nas pieśń: podręcznik wychowania muzycznego dla klasy VII*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.

12. Jaworska, A. (2009). *Moniuszko oczami dzieci, książka i płyta CD*. Warszawa: Wydaw. Book House.

13. Jóźwiak, M., Putkiewicz, A., Rozmus, K. (2015). *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasza szkoła"*. Warszawa: MEN.

14. Kaczurbina, M., Miklaszewski, L. (1967). *Szósta klasa śpiewa*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.

15. Kasdepke, G. (2015). *Moni i Uszko, czyli pamiętnik zwariowanego melomana*. Warszawa: Wyd. Teatr Wielki i Opera Narodowa.

16. Kataryńczuk-Mania, L., Kołodziejski, M., Kisiel, M. (2018). *Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych*. Zielona Góra: Oficyna Wydaw. Uniwersytetu Zielonogórskiego.

17. Kisiel, M. (2018). Multibooki wsparciem dla nauczyciela oraz inspiracją aktywności muzycznej uczniów klas początkowych, [w:] *Studia Scientifica Facultatis Peaedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, ed. T. Jablonský, Ružomberok: VERBUM ročník XVII.

18. Klechta, J. (2013). *Duchowość Moniuszki*. Nowy Sącz: Wydaw. Goldruk.

19. Lipska, E., Przychodzińska, M. (1973). *Wychowanie muzyczne klasa VI*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.

20. Madaj, K. (2000). *Śpiewnik domowy – gra planszowa*. Warszawa: Wydaw. Teatr Wielski – Opera Narodowa.

21. Malko, D., Przychodzińska, M. (1989). *Muzyka 7*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

22. Malko, D., Stokowska, M. (1987). *Muzyka 8*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

23. Matecki, S. (1970). *W krainie muzyki: podręcznik do wychowania muzycznego dla klasy VIII*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.

24. Muchenberg, B. (1966). *Pogadanki o muzyce 2*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

25. Prosnak, J. (1980). *Stanisław Moniuszko*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

26. Rudziński, W. (1980). *Moniuszko i jego muzyka*. Kraków: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.

27. Topolska, A. (2016). *Zupełnie innej książki o Moniuszce*. Warszawa: Wydaw. Teatr Wielki – Opera Narodowa.

АНОТАЦІЯ

Кісєль Мирослав. Станіслав Монюшко і його музика в польському освітньому і популярно-культурному просторі.

У статті презентовано погляд на музику Станіслава Монюшка в сучасному культурно-освітньому контексті. Двохсотріччя від дня народження композитора надало можливість актуалізувати мистецьку спадщину одного з польських національних бардів і стало приводом для пошуків шляхів наближення молодого покоління до цінностей, що линуть з музики минулих епох.

Представлено результати аналізу підручників, які використовувалися в основних школах Польщі в останні десятиліття. Здійснено оцінку сприйняття музики Монюшка на основі численних висловлювань учнів і вчителів.

У добу інтенсивних соціальних і культурних змін заслуговують на увагу уявлення композитора щодо досконалого суспільства, побудованого на засадах солідарності. У своїй творчості Монюшко пропагував ідеї поєднання різних соціальних і культурних верств. Композитор був захоплений ідеалом спільноти, в якій знайшлося би місце різнорідності, а також був прихильником суспільства, що ґрунтується на трансценденталіях Любові і Краси. Показано, що саме ці ідеї насичували музику композитора національними цінностями.

Ключові слова: *Станіслав Монюшко, життя і творчість, польський освітній і популярно-культурний простір.*

УДК 378.147:[37.091.12.011.3-051:78](477+438)(091)

Г. Ю. Ніколаї
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
О. К. Зав'ялова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

У статті висвітлюються теоретичні основи і методичні особливості навчання вчителів гри на музичних інструментах у середніх та вищих закладах освіти на теренах Європи кінця XIV – початку XX ст. Характеризуються спільні музично-педагогічні традиції Польщі та України в координатах Речі Посполитої та Австрійської і Російської імперій. Надається історична оцінка впливу чеських інструменталістів, які у XVIII–XIX ст. здійснювали свою концертну й педагогічну діяльність у культурно-музичних центрах Європи. Визначається роль музичних товариств у інструментальній підготовці вчителів музики на українських і польських землях на межі минулого століття.

Ключові слова: *теоретико-методичні основи, учителі музики, інструментальна підготовка, музичне мистецтво, історична ретроспектива, музично-педагогічні традиції в Польщі та Україні, чеські інструменталісти, музичні товариства.*

Постановка проблеми. Питання фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва відрізняються різноманітністю, оскільки багатофункціональність їхньої діяльності потребує пильної уваги до окремих її аспектів. Створення єдиного європейського простору вищої освіти (Болонський процес), підвищена увага до вчительської професії (Лісабонська стратегія) актуалізують пошуки теоретико-методичних основ музично-педагогічної освіти в історичній ретроспективі минулих століть. Проблема інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва потребує розгляду в контексті культурно-освітнього простору Європи кінця XIV – початку XX ст., зокрема спільних музично-педагогічних традицій Польщі та України.

Аналіз актуальних досліджень. Питання фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зазвичай висвітлюються в розвідках вітчизняних науковців щодо окремих її аспектів. Зокрема, диригентсько-хорову підготовку досліджують І. Заболотний, А. Болгарський, А. Козир, Т. Смирнова, вокально-виконавську – Л. Дерев'янко, Н. Швець, Ю. Юцевич,

інструментально-виконавську – Н. Гуральник, М. Михаськова, Т. Пляченко, О. Реброва, О. Щербініна, Т. Юник та ін. Окремі аспекти підготовки вчителя музики до організації та керівництва учнівськими музично-інструментальними ансамблями вивчали О. Горбенко, І. Маринін, Л. Панків, Я. Сверлюк та ін. Нині актуалізувалися дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до діяльності за фахом (К. Завалко, І. Хомич, Н. Чорна, П. Харченко, Цао Хункай та ін.). Утім, обґрунтування теоретико-методичних основ інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та їх ретроспективний аналіз у контексті культурно-історичних процесів у європейських країнах ще не стали предметом окремого наукового дослідження.

Мета статті – висвітлити теоретико-методичні основи інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті культурно-освітнього простору Європи кінця XIV – початку XX ст., зокрема спільних музично-педагогічних традицій Польщі та України в координатах Речи Посполитої та Австрійської і Російської імперій за допомогою аналітичних методів (переважно історико-генетичного, ретроспективного, порівняльно-зіставного) та систематизації й узагальнення.

Виклад основного матеріалу. У джерел становлення системи підготовки вчителів-бакалаврів до викладання музики стояли європейські університети, зокрема Краківський, що був заснований у 1364 році королем Казимиром Великим як Академія. На початку XV ст. з чотирьох відділів університету найчисленнішим став відділ вільних мистецтв [8, с. 30]. Регулярні музичні заняття, які були обов'язковими для всіх пошукачів бакалаврського (учительського) ступеня, розпочинаються з 1406 року. На лекціях вивчалися трактат Боеція "*De institutione musica*", що містив античну музичну естетику та спирався на піфагорійське вчення про числову природу музики й музику небесних сфер, а також трактат Йоганна де Муріса "*Musica speculativa*", який був присвячений церковній музиці й григоріанському хоралу.

У 1409 р. при Краківському університеті відкривається спеціальний інтернат (бурса) для студентів із Галичини та Литви. Українські магнати починають посилати до університету своїх синів, які таким чином залучаються до європейської музичної культури. Наприкінці XV ст. студенти Краківського університету, крім опанування церковної музики (григоріанського хоралу і гри на клавікордах та органі), уподобали світське музикування на «цитрах» (так називали щипкові та смичкові інструменти) і флейтах. Саме випускники Краківського університету були затребуваними викладачами музики в монастирях, парафіяльних школах, а пізніше й у протестантських гімназіях та єзуїтських музичних бурсах [3, с. 185-187].

У другій половині XV ст. після реорганізації Галичини в провінцію Польської держави в Краківському університеті навчається чимало талановитої української молоді. Наприклад, його випускник Юрій Дрогобич стає відомим професором *alma mater*. Зазначимо, що в Краківському

університеті, як пізніше і в Замойській академії, лекції з музики зазвичай читалися професором-математиком.

У добу Ренесансу підходи до музичної освіти змінюються. У Краківському університеті формулюються нові теоретичні основи польської музичної освіти. Якщо в середньовічних парафіяльних школах музики навчалися для того, щоб гарно співати в церкві, а в університетах обчислювали музичні інтервали, то тепер починають згадувати думку старожитніх філософів щодо важливої ролі музики у вихованні молоді. Так, професор Краківського університету Себастьян Петриций з Пільзна (1554–1626) декларував необхідність музичних вправ для студентів, «бо яко очі створені для астрономії, так вуха створені для слухання. Музика чинить учтивий відпочинок, …люди в смутку музику вживають... А найбільше тішить тих, хто науками займається, бо підносить дух заслаблий, сили пробуджує, розум перегрітий працею охолоджує, нудоту учіння забирає…» [11, с. 470].

Надзвичайну роль у покращенні музичної підготовки вчителів у Східній Європі відіграв протестантизм. У другій половині XVI століття Річ Посполита[39] залишається оазою релігійної терпимості. Реформація активно впливає на розвиток музичної освіти, оскільки протестанти підносять музику за силою її виховного впливу на один щабель із теологією. У нових середніх школах музичні заняття стають обов'язковими для всіх школярів. Так, у Торуньській гімназії уроки музики відбувалися щоденно, а у процесі ознайомлення з теоретичним матеріалом використовувалися наочні методи [10, s. 19–21]. За зразком цих шкіл брацлавський воєвода Ян Потоцький заснував на Поділлі Панівецьку школу (1590–1611), яку іноді навіть називали академією. На Волині та Київщині серед українців найбільшого поширення набуло інше протестантське вчення – социніянство (інша назва унітаризм). Саме його представники відкривають школи в Берестечку, Любарті, Киселині [21, с. 50–51].

Майже щоденні музичні заняття в протестантських школах сприяли виникненню великої кількості хорових колективів із високим рівнем виконавської майстерності. Крім співу чотириголосних гомофонних релігійних гімнів та засвоєння нотної грамоти, учні середніх шкіл також училися грати на інструментах, що в кінцевому підсумку надавало їм право працювати вчителями музики.

Досягнення протестантів у сфері музичної педагогіки починають активно використовувати єзуїти, які, вперше з'явившись у Польщі в 1564 р., починають блискуче використовувати досвід лютеранських і кальвіністських навчальних закладів. Початкові й неповні середні школи, що були відкриті Орденом єзуїтів (інша назва – Товариство Ісуса) для світських учнів, після своєї розбудови отримували статус колегій [22, с. 96-98]. Про розуміння важливості ролі вчителя свідчить висловлювання «усе залежить від

[39] Річ Посполи́та (лат. Res Publica) — східноєвропейська федеративна держава, що існувала протягом 1569–1795 років на теренах сучасних Польщі, України, Білорусі, Литви, Латвії, Молдови, південної Естонії та західної Росії.

професора» Йоана Боніфаціо, автора першого єзуїтського трактату з педагогіки «*Christiani pueri institutio*». Керуючись цією засадою, у 1565 році на своїй II Генеральній Конгрегації Товариство Ісуса вперше в історії шкільництва ухвалює рішення про відкриття ***вчительських семінарій***.

Першу семінарію в Польській провінції було відкрито при Пултуській колегії в 1572 р. (діяла до 1593 р.), другу – при Познанській у 1575 р., третю – на українських теренах при Ярославській колегії в 1591 році (діяла до 1601 р.). Переваги єзуїтського шкільництва – можливість безкоштовно отримати ґрунтовну освіту, досконале знання латини, навички шляхетної поведінки – приваблювали до себе цвіт української нації. Серед вихованців єзуїтських шкіл назвемо таких видатних діячів України-Руси, як Лазар Баранович, Богдан Хмельницький, Симеон Полоцький, Феофан Прокопович, Пилип Орлик та ін. Випускниками єзуїтських шкіл були й отці Східної Церкви, серед яких відзначимо Василя Великого та Іоанна Златоуста. Означене засвідчує необґрунтованість тези православних полемістів щодо обов'язкової конфесійної конверсії вихованців єзуїтських шкіл некатолицького віросповідання [19, с. 22].

На українських територіях за зразком єзуїтських було організовано школи василіан. Організаційні засади і навчальний план Києво-Могилянської колегії теж було зорієнтовано на єзуїтські колегії, а на заняттях використовувалися підручники отців-єзуїтів [там само].

Освітня діяльність єзуїтів надавала можливість навчатися й молоді з нижчих верств, причому хлопці не тільки безкоштовно опановували науку, але також мали утримання й опіку в бурсах бідних (*bursae pauperum*). Пізніше, за відсутності достатнього фінансування, єзуїти перетворили їх на музичні бурси, які частково забезпечували себе прибутками від виступів учнів на урочистостях, хрестинах, весіллях та учтах [4, s. 232-237]. Світський викладач – він же диригент хору й оркестру – навчав бурсаків співу, гри на музичних інструментах, теорії музики та композиції. Залежно від здібностей і рівня підготовленості учнів студії могли тривати від одного до семи років. У старших класах юнаки, компенсуючи своє перебування у бурсі, навчали своїх молодших колег у другій половині дня [там само, с. 119-218].

Наведемо фрагмент плану занять у Краківській музичній бурсі: «З 7.30 до 8-ї ранку тренуватися в маршах, партитах, увертюрах тощо; від 8-ї до 9-ї (години) – лекції у своїх учителів, від 9-ї до 9.30 – вправи за їх вказівками; від 9.30 до 10-ї – хоровий спів; від 10-ї – сніданок і вільний час. Потім учні грають на трубах і валторнах, від 2-ї до 3-ї мають заняття з учителями... Від 5-ї до 6-ї намагаються закріпити в пам'яті вправи» [*цит. за:* Prosnak J., s. 34]. Випускники бурси могли залишатися на викладацькій роботі вже за винагороду, бути церковними органістами, вступати до єпархіальних або єзуїтських семінарій, працювати викладачами музики.

Чисельність вихованців у музичних бурсах на українських землях Польської провінції не перевищувала 25 осіб і залежала насамперед від розміру фундації. Найбільшою була Львівська бурса, в якій у різні часи

налічувалося від 15 до 25 учнів. У музичних бурсах Ярослава, Луцька, Острога, Береста і Кросни зазвичай навчалося 10–15 осіб, а в бурсах Кам'янця, Фастова, Вінниці, Новгорода, Бара, Переяслава і Ксаверова – від 5 до 10 вихованців [4, s. 283-285].

Поступово *bursae musicorum* стають центрами музичної освіти в Речі Посполитій. Практично вони перетворюються на професійні музичні школи, організовані єзуїтами в різних куточках країни, серед яких назвемо міста Бар, Брест-Литовський, Бидгощ, Хойницю, Гродно, Каліш, Краків, Кросно, Люблін, Нєшвєж, Плоцьк, Познань, Сандомир, Торунь, Варшаву. Оскільки програма студій була досить об'ємною, деякі дослідники (Л. Ґжебень, Є. Коханович, Р. Пельчар, Я. Проснак, А. Швейковська) навіть називають *bursae musicorum* першими в Польщі консерваторіями на зразок тогочасних італійських.

Люблінська унія (1569 р.) відкрила дорогу стимулювальним впливам Заходу на політичне й культурне життя українців, прилучивши до європейської освіти неосяжні землі Литовсько-Руської держави. Українські православні магнати засновують у своїх володіннях школи й типографії на зразок європейських. Близько 1580 року відкривається Острозька школа (академія), яка не поступається найкращим єзуїтським колегіям. Її випускники відіграли важливу роль у становленні освіти в Україні, в т.ч. й музичної, а «острозький наспів» поширився на українських і білоруських землях.

Окреме місце серед навчальних закладів Речі Посполитої посідала Замойська (Замостська) академія (1594–1784 рр.), яка була заснована в м. Замості коронним гетьманом Яном Замойським і складалась із восьми класів. У той час це була чи не єдина світська школа, статус якої визначався як проміжний між середнім і вищим навчальним закладом. Я. Проснак, наводячи фрагменти з гетьманського розпорядження (*Dyplomu fundacyjnego*) від 5 липня 1600 року, відзначав інтенсивність навчального процесу. Лекції розпочинались о сьомій ранку та тривали після обідньої перерви майже до вечора. Навчальний матеріал, який учні вивчали протягом шести днів тижня, вони повинні були повторювати в неділю, а в останню неділю кожного місяця їх екзаменували. Пополудню професорові математики належало викладати арифметику в поєднанні з музикою.

Поступово осередками музичної освіти на українських територіях Речі Посполитої стають *братські школи*, які з'являються наприкінці XVI ст. Перша така школа з'являється в 1586 р. при Львівському Успенському братстві, якому царгородським патріархом було надано права ставропігії – автономії. Незабаром українські братські школи виникають у Вільні (1587 р.), Перемишлі (1592 р.), Галичі, Городку, Рогатині, Стрию, Холмі, Замості (1606 р.), Любліні, Києві (1615 р.), Вінниці, Кам'янці-Подільському та ін. Сотні вихованців братських шкіл, пройнятих духом національних традицій і водночас обізнаних із західноєвропейською наукою, обирають долю мандрівних учителів [19, с. 27].

Програма навчання в більшості братських шкіл відповідала вимогам середньої школи, причому музика визнавалася за рівноправний навчальний

предмет, основним змістом якого було освоєння музичної грамоти та православного літургійного співу по нотах. Отже, якщо в єзуїтських музичних бурсах значне місце посідала інструментальна підготовка майбутніх оркестрантів і костельних органістів, то в братських школах панував хоровий спів. Особливої уваги йому приділяли в Луцькій школі партесного співу, яка була відома своїми чисельними нотними зошитами (партіями).

Із 1632 р. провідним осередком української освіти й культури стає Києво-Могилянська академія, де вчилися відомі композитори М. Березовський та А. Ведель. У цьому навчальному закладі існувала чітка система диригентсько-хорового навчання з розвиненими формами музичної практики студентів – спів у церковному хорі, світське музикування, аматорський молодіжний театр [18, с. 68].

Процес взаємозбагачення освітніх традицій у Речі Посполитій (і загалом у Європі) у XV–XVII ст. зумовив структурно-змістову подібність середніх і вищих шкіл, які постачали педагогічними кадрами всю мережу навчальних закладів. Панівною мовою в них була латина, що надавала можливості українським просвітителям, з одного боку, ознайомлюватись із прогресивними педагогічними ідеями безпосередньо з першоджерел, а з іншого – гідно репрезентувати національну освітню думку на теренах Європи. Українців (русинів) знали в Болонському, Віденському, Краківському, Лондонському, Паризькому та Празькому університетах [19, с. 29].

Про взаємозбагачувальні впливи української та польської музичної педагогіки на початку XVII ст. свідчить підручник невідомого автора «Наука всея мусикии, аще хощеши, чоловіче, розуміти київське знамя і пініє чинно сочиненное». Узагальнення усталеної в київській школі практики навчання співу здійснюється за допомогою вільного використання змішаної термінології – традиційної (латинського, грецького та церковно-слов'янського походження) та нової, що народжується з міксту польського та українського розмовних, простонародних діалектів (там само).

Становлення системи музичної підготовки вчителів стимулювало набуття значною частиною українських територій автономії за часів Хмельницького і Мазепи. Проте поступова експансія Російської імперії впродовж XVIII ст. призвела до русифікації всієї освітньої системи, тісно пов'язаної колись із найкращими європейськими педагогічними традиціями.

Наприкінці XVIII століття Річ Посполита після трьох поділів між Пруссією, Австрією та Росією (1772, 1793, 1795 рр.) офіційно зникає з мапи Європи. У 1807 році Наполеон I створив із частини польських земель Варшавське князівство. Віденський конгрес 1814–1815 років здійснив новий переділ Польщі: частина Варшавського князівства під назвою Королівство Польське відійшла до Росії, Пруссія до раніше захоплених Сілезії та Помор'я долучила Познанські землі, інші території закріпила за собою Австрія.

Епоха Просвітництва з її ідеалами вільної людини, яка здатна пізнати світ завдяки своєму розуму, була ознаменована реформами освіти в багатьох європейських країнах, у тому числі й у Польській Короні з Великим

Князівством Литовським. У 1773 році з метою реорганізації освіти в Варшаві була створена Комісія Національної Освіти (Komisja Edukacji Narodowej - KEN), яка по-суті стала першим у Європі міністерством освіти. Особливого значення набуває підготовка світських учительських кадрів, які навчаються в спеціально організованих закладах професійної освіти.

Підготовку вчителів вищих і середніх шкіл було організовано в «головних школах» – у Краківському та Віленському університетах, у яких було створено «семінарії кандидатів академічного стану». Належить особливо відзначити проект програми Х. Коллонтая для жіночої семінарії при Кременецькій гімназії, в якій готували гувернанток. Автор програми наголошує на виховному значення музики й докладно описує перебіг музичних занять. Х. Коллонтай планував також відкрити кафедру музики при Віленському університеті. Проте його програми та плани так і не було реалізовано внаслідок остаточного розподілу (1795 р.) країни між трьома великими державами. Саме тому музично-інструментальну підготовку польських учителів на теренах Царства Польського, Великого Князівства Познанського та на Галичині варто розглянути окремо.

Серед завдань, які постали перед університетами як центральними осередками освіти в навчальних округах Царства Польського й Малоросії, було й забезпечення підготовки педагогічних кадрів, для чого при університетах створювався новий підрозділ – учительський інститут закритого типу з трирічним терміном навчання. В Україні перший такий інститут було відкрито в 1811 році при Харківському університеті. В університеті, крім іншого, викладалися витончені мистецтва (малювання, музика й танці), а також існували музичні класи, учні яких отримували як музично-теоретичну, так і ґрунтовну інструментальну освіту, про що свідчить солідний репертуар університетського оркестру [14, с. 251-260].

У Царстві Польському існували специфічні учительські семінарії (в Ловічу й Пулавах), які називали *інститутами елементарних учителів і органістів*. Так, інструментальна підготовка та спів посідали значне місце в розкладі занять Інституту елементарних учителів і органістів у Пулавах – на них відводилося 15 годин на тиждень [1, с. 44-46]. Оскільки навчання в Інституті тривало два роки, більшість його випускників за цей час дійсно мали можливість підготуватися до виконання не дуже складних функцій органіста в провінційних польських костьолах.

Серед методичних основ музично-педагогічної підготовки вчителів у польських навчальних закладах позаминулого століття насамперед назвемо постулати музичного виховання Песталоцці. У Варшаві на його методику спирався Юзеф Ельснер, вона також використовувалася в учительській семінарії в Пулавах та елементарній «школі вправ» при ній, що була полем для набуття музичного досвіду для майбутніх учителів [19, с. 39].

Нагадаємо, що в 30-х роках XIX століття на західних землях Російської імперії існували Варшавський, Віленський, Київський та Ризький шкільні округи. У музичній підготовці майбутніх учителів на Педагогічних курсах (саме

так у другій половині XIX століття називають інститути елементарних учителів) відбуваються зміни. У Законі про середні навчальні заклади в Царстві Польському від 1866 р. зазначалося, що на Педагогічних курсах музику та церковний спів повинен викладати окремий педагог-музикант, навчальний процес належить забезпечувати музичними інструментами та нотами, а обсяг занять, призначених на музику, становить щотижнево двадцять годин.

Потреба елементарних шкіл у вчительських кадрах змусила владу створити у Варшавському навчальному окрузі 9 учительських семінарій: Слід згадати і про спеціальні жіночі навчальні заклади. Дуже серйозною була музична підготовка в інститутах шляхетних дівчат, які на українських теренах відкриваються в 20-30-ті роки в Харкові, Полтаві, Одесі й Києві. Музична підготовка відбувалася протягом усього шестилітнього терміну навчання й здійснювалася за спеціальною «Програмою музичного курсу в інститутах Відомства закладів Імператриці Марії». У Програмі було визначено мету навчання – підготовка до викладання елементарних музичних знань, а кількість щотижневих музичних занять була не менше 12 годин: 6 годин хорового співу, 2 години – церковного, 4 години – гра на музичних інструментах.

Теоретичною основою реформування підготовки вчителів на землях Великопольщі, що були окуповані Пруссією наприкінці XVIII ст., у новоствореному Великому Князівстві стали роботи реформатора учительських семінарій у Німеччині Фридерика А. Вільгельма Дістервега. Поступово система освіти в Князівстві Познанському наблизилася до прусської, в якій музичному вихованню школярів і підготовці до нього вчителів приділялася значна увага. Зіставний аналіз відповідних навчальних планів і програм елементарних і середніх шкіл, особливо учительських семінарій, дозволяє стверджувати, що на польських територіях, окупованих Пруссією, музика трактувалась як рівноправний навчальний предмет. Так, в учительських семінаріях вивчали гармонію, опановували гру на трьох музичних інструментах, хоча навчання співу вочевидь трактувалось як засіб германізації.

Відповідно до розпорядження освітніх влад від 15 жовтня 1872 року в Познанській провінції музичні заняття в учительських семінаріях відбувалися таким чином: гра на фортепіано – 1 година на тиждень в 2-му і 3-му класах; гра на органі – 1 година щотижнево в 1–3-му класах; гра на скрипці – 1 година щотижнево в 1–3-му класах; гармонія – 1 година щотижнево в 1–3-му класах; спів – по 2 години щотижнево в 1–3 класах [12, с. 124].

У розробленні теоретичних основ підготовки майбутніх учителів у семінаріях Великого Князівства Познанського головне місце посідав прибічник концепції Адольфа Дістервега Еварист Естковський. Саме він заснував перше в Польщі педагогічне періодичне видання «Школа польська». Музично-інструментальна підготовка вчителів спиралася на популярні європейські методики. Так, під час навчання гри на фортепіано майбутніх учителів використовувалася метода Лоджієра, за якою заняття проводились у груповій формі з використанням спеціального приладу «хіропласт», відомого

також під назвою «провідник руки». Прилад розміщувався над клавіатурою і мав отвори для пальців [10, с. 82].

Східна Галичина відійшла до Австрії ще під час першого поділу Польщі. За реформою народного шкільництва 1774 р. на галицьких землях існувало три типи шкіл: нормальна шестикласна школа, в якій готували вчителів для головних шкіл; головна чотирикласна школа, яка повинна була функціонувати в кожному великому місті; дво- або трикласна тривіальна школа для широких верств міського та сільського населення. Після заснування австрійським цесарем Йосифом ІІ Львівського університету (1784 р.) багато його випускників стають учителями нормальних шкіл [19, с. 45].

Епохальними стали Розпорядження Міністерства віросповідань та освіти від 22 жовтня 1870 р. про заснування закладів підготовки вчителів, а також затвердження 15 лютого 1871 року прогресивного організаційного Статуту *вчительських семінарій*, згідно з яким цим навчальним закладам надавався статус державних, доступних для всіх бажаючих. Було організовано 9 учительських семінарій: 6 чоловічих (Краків, Львів, Новий Сонч, Жешув, Станіслав, Тернопіль) і 3 жіночі (Краків, Львів, Перемишль). Під час зарахування до семінарії перевага надавалася кандидатам із кращими музичними здібностями. Наголосимо, що в 1891 році в Краківській чоловічій семінарії на навчання гри на органі та фортепіано відводилося до 26 годин на тиждень [10, с. 103].

Музична підготовка вчителів охоплювала елементи теорії, голосові й ритмічні вправи, виконання одно- і двоголосних пісень. Для гри на музичних інструментах семінаристи диференціювалися на групи відповідно до рівня музичних здібностей і кількості музичних інструментів, що знаходились у розпорядженні окремих семінарій. На останньому курсі майбутні вчителі ознайомлювалися з методикою викладання музики. Практично в кожній семінарії були організовані хор, оркестр, а також проводилися музично-інструментальні заняття [7, с. 198].

Типовим прикладом реалізації навчальних програм і методичних інструкцій щодо інструментальної підготовки майбутніх учителів у семінаріях Західної Галичини на початку ХХ століття є «Звіт дирекції чоловічої учительської семінарії в Старому Сончі» за 1907 рік. Обов'язкова програма гри на скрипці містила інформацію стосовно будови інструмента, початкові вправи на відкритих струнах, у першій позиції, ознайомлювала зі скрипковою нотацією, темпами, динамікою. Опанування скрипки продовжувалося в 1–4-х класах семінарії. Крім того, на 1-му і 2-му роках навчання реалізовувалася програма гри на фортепіано, а на 3-му і 4-му – на органі.

Методика інструментальної підготовки в 1-му класі вчительської семінарії в Старому Сончі на скрипкових заняттях передбачала вдосконалення смичкової техніки, використання спеціальних вправ, опановування народних мелодій. Програма гри на фортепіано вимагала роботи над п'ятипальцевою технікою, гри каденцій, самостійного опанування нескладних мелодій. У 2-му класі семінаристи удосконалювали

скрипкову техніку, у ході гри на фортепіано – вміння читати з листа, вчили гами та створювали різноманітні каденції [9, с. 349-350].

У процесі інструментальної підготовки в 3-му класі семінаристи удосконалювали свою гру на скрипці, вчилися акомпанувати костельному співу на органі, опановували його мануали й педальну техніку. На скрипкових заняттях засвоювалася методика навчання співу з уживанням цього інструмента. Натомість у програмі гри на органі особлива увага зверталася на створення каденцій і модуляцій, виконування прелюдій і костельної музики [там само, с. 350-351].

На жаль, подальші зміни в навчальних планах учительських семінарій були пов'язані з консервативною політикою освітянської влади в Галичині. У результаті поділу шкіл у 1895 році на міські та сільські з 1909 року учительські семінарії розподіляються на мовно-художні (міські) та природничо-господарські (сільські) [5, с. 31-35].

Очевидно, що загальна еволюція навчальних програм учительських семінарій у Галичині була спрямована на універсалізацію підготовки вчителя народної школи, який мав засвоїти основи загальної освіти, бути методистом і вихователем, художником і музикантом, а крім того – гарним сільським господарем (випускник чоловічої семінарії) або компетентною домашньою господаркою та кравчинею (випускниця жіночої семінарії).

Ситуація покращилася, коли до викладання музики в семінаріях стали залучатися випускники музичних шкіл із Варшави, Праги та Відня, а пізніше – випускники Львівської та Краківської консерваторій. Після реформи 1890-х викладачі музики в семінаріях повинні були мати не тільки вищу музичну освіту, але й отримати право викладати музику та спів у середніх школах та учительських семінаріях. Найближча комісія з надання таких прав знаходилась у Празі [7].

У контексті нашої статті не слід оминати увагою діяльність чеських інструменталістів, які у XVIII-XIX ст. здійснювали свою концертну й педагогічну діяльність практично в усіх європейських культурних центрах. Насамперед слід назвати мангаймську школу, котру створили скрипалі й віолончелісти, а також композитори, які походили з Чехії та Моравії. Саме в придворній капелі Мангайму, у резиденції пфальцських курфюрстів у 1745–1757 рр. створює власні теоретико-методичні основи підготовки інструменталістів керівник оркестру, скрипаль і композитор Ян Стаміц, чех за походженням. Із 1720 року у Варшаві тривала артистична, творча та педагогічна діяльність чеського віолончеліста Чермака [15, с. 283]. В Україні були відомі такі віолончелісти, як соліст кріпацького оркестру сенатора Іллінського І. Червенка, солісти Львівського міського театру Й. Ліперт, Ф. Хегебардт, Я. Н. Хюттнер та ін. [23, с. 247].

Не був виключенням і творчий шлях Ігнаца Франтишека Мари, одного з найзначніших чеських віолончелістів XVIII ст. Його виконавська манера вирізнялася мелодійністю, міцним, гарним звуком, добірною технікою. Про педагогічний талант І. Мари свідчить виконавська майстерність його сина та

учня Яна Кржтителя (1744–1808), який працював у Празі, Англії, Італії, Німеччині [16, с. 226].

Гарним виконавцем і педагогом був Йозеф Цика, який у 1743–1764 роках служив у капелі дрезденського курфюрста, потім був камерним музикантом у капелі берлінського короля. Рівень відомих учнів Й. Цикі дозволяє судити про плідність його педагогічної роботи. Серед методичних новацій педагога-музиканта насамперед назвемо гру на ставці (використання під час гри на грифі великого пальцю лівої руки), уведення флажолетних пасажів тощо.

Нагадаємо, що в середині XVIII ст. на розвиток інструментального виконавства й педагогіки активно впливає діяльність Мангаймської капели, найзначніші досягнення якої пов'язані з іменами музикантів-чехів: Я. Стамиця, Ф. К. Ріхтера, І. К. Каннабіха, К. Стамиця, А. Фільця та ін. Засновник капели Ян Вацлав (Йоганн Венцель) Стамиць (1717–1757) був віртуозом-скрипалем, який чудово грав на віолончелі, віоль-д'амурі, контрабасі, диригував, писав музику. Композиторські знахідки Я. Стамиця, передуючи творчості митців віденської класичної школи, слугували поштовхом для розвитку інструментальних жанрів середини XVIII ст. Педагогічний вплив Я. Стамиця на розвиток віолончельного мистецтва вбачається в діяльності його учнів А. Фільця, К. Стамиця та А. Т. Стамиця.

Зокрема, Антонін Фільць, концертмейстер віолончелей мангеймського оркестру, досяг успіхів і в педагогічній діяльності – одним із його учнів був блискучий європейський віртуоз К. Шетки (1740–1773). Методичні пошуки А. Фільця впливали й на його композиторську діяльність. Так, у двох останніх концертах автор широко використовує високий регістр, пасажі, подвійні ноти, різноманітні штрихи тощо. Загалом твори Фільця, завдяки новизні та емоційній виразності, викликали загальне захоплення й мали приголомшливий успіх [15, с. 276–277].

Представником мангаймської школи був також Антонін Таддеуш (Вацлав) Стамиць (1721–1768) – молодший брат Я. Стамиця, у якого навчався відомий празький віолончеліст, композитор і педагог Бедржих Ігнац Фріденберк (1719–1788). Віолончельні концерти Йозефа Рейхи (1746–1795) за стилем близькі до скрипкових Я. Стамиця. Методичні основи їх опанування ґрунтуються на віртуозній трактовці інструменту: використанні всього діапазону, різноманітної пасажної техніки (включаючи ставку та прийом restez), складних штрихів та їх комбінування (перекидання через струни, баріолаж, арпеджіато).

Неможна не згадати Йозефа Фіялу (1748–1816), який, будучи кріпаком, навчився гарно грати на віолончелі, гамбі та гобої. Великою мірою цьому сприяло його перебування в Празі та навчання у Ф. Й. Вернера. Вивільнитися від кріпацтва Фіялі вдалося тільки в 1770-х роках. Протягом життя він служив у капелах Донауешингена, Зальцбурга, Мангейма, Мюнхена, Праги. У Відні Й. Фіяла товаришував із В.А. Моцартом, а в Петербурзі (1787–1792) керував капелою кн. Орлова.

Визнаними виконавцями й викладачами були брати Счастні. Бернард Вацлав Счастний (1760–1835), служив в оркестрі празького театру й вважався одним із кращих сольних виконавців і вокальних акомпаніаторів столиці. Займався Б. Счастний і викладацькою практикою. Починаючи з 1811 року, він був першим професором класу віолончелі в Празькій консерваторії.

Працюючи в консерваторії до 1822 року, Б. В. Счастний створив «Школу гри» для віолончелі. Характеризуючи працю, Л. Гінзбург відзначає, що «Школа» базувалася, передусім, на власному досвіді віолончеліста. Дослідник пояснює її недоліки такими особливостями тогочасного виконання, як відсутність шпилю та недостатня розробленість деяких технічних прийомів (зокрема гри на ставці) [16, с. 246]. Значну увагу в «Школі» приділено мистецтву акомпанементу. Нині цей вид вокального (рідше інструментального) супроводу у віолончельній практиці не застосовується, але в зазначений період уміння гарно акомпанувати могло бути використано в підготовці вчителів музичного мистецтва.

Серйозну роль у своїй методиці Б. Счастний надавав практичному боку викладання, про що свідчить інший його збірник інструктивних п'єс для віолончелі («*Il Maestro ed li Scolare. Otto Imitazioni e sei pezzi con fughe per due Violoncelli*»). Навчальний матеріал поданий для двох віолончелей на основі поліфонічних форм (канону, фуги). Крім цього, Б. Счастний видав збірку етюдів, писав і деякі інші твори.

Ян Счастний (1774–?) відомий передусім як автор багатьох віолончельних творів, що й донині мають педагогічне значення. Діяльність Я. Счастного у Франкфурті, Нюрнберзі, Мангеймі, Парижі та Лондоні залишила яскравий слід в інструментальній педагогіці. Його «Легкі п'єси» для віолончелі з басом могли з успіхом використовуватися в учительських семінаріях та інститутах. Завдяки мелодичній виразності, оригінальності й різноманітній техніці свого часу твори Я. Счастного мали значну популярність у виконавців і педагогів та заслуговують на їх включення до змісту підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва [17, с.68].

Наприкінці XVIII ст. чеські інструменталісти посіли вагоме місце в музичному житті австрійської столиці – Відні, яка була Меккою і для музикантів Галичини. У колах віденської аристократії дуже цінувалися віолончелісти-чехи А. Крафт, В. Гіммельбауер, Ч. Гоушка. Останній мешкав у Відні з 1792 року. Його педагогічна та просвітницька діяльність полягала, зокрема, в участі у відкритті віденської консерваторії, у створенні «Товариства любителів музики», організації публічних концертів тощо.

Визнання віденської публіки здобув і Микулаш Крафт (1778–1853), який з дитинства концертував Європою. Невід'ємною складовою діяльності М. Крафта, як і інших, була педагогічна робота. У нього навчалися: син Бедржих, Й. Мерк, Й. Бирнбах, брати Враницькі, російський аматор гр. М. Вієльгорський та ін. [17, с. 71].

Неоцінну роль у становленні системи інструментальної підготовки вчителів в Україні та Польщі на межі XIX–XX століть відіграли музичні

товариства. Про питому вагу діяльності українських музичних товариств у створеному в 1859 році Імператорському російському музичному товаристві (ІРМТ) свідчить той факт, що кількість консерваторій, відкритих на базі його відділень на теренах Росії та Малоросії була однаковою. Так, у Росії було відкрито консерваторії в Петербурзі (1862), Москві (1866) й Саратові (1912), а в Малоросії – у Києві (1913), Одесі (1913) та Харкові (1917). Крім цього, на українських теренах – у Східній Галичині – також існувало кілька консерваторій, хоча наприкінці XIX ст. статусу вищої школи було надано (у 1880 році) тільки польській консерваторії Галицького музичного товариства у Львові, заснованій ще в 1854 році [20].

На польських територіях, анексованих Російською імперією, діяльність музичних товариств не була так жорстко централізована, як у структурі ІРМТ, але в загальних рисах мала багато спільного. Співпадають навіть роки заснування Харківського відділення ІРМТ та Варшавського музичного товариства (*WTM*). Майже одночасно відкриваються при них навчальні заклади, які готують професійних музикантів і педагогів (Харків – 1883 р., Варшава – 1884 р.) спочатку на середньому рівні, а пізніше – й на вищому. Так, у 1917 році Харківське відділення ІРМТ відкриває свою консерваторію, а в 1919 році музична школа *WTM* реорганізується у Вищу музичну школу імені Фридерика Шопена.

Ретельний аналіз становлення та розвитку українських і польських музичних товариств дозволяє виявити кілька їх типів, зокрема, багатофункціональні, культурно-просвітницькі та профільовані. Багатофункціональні товариства (найвідоміші з них – Імператорське Російське музичне товариство, Варшавське музичне товариство, Галицьке музичне товариство у Львові, Музичне товариство імені Миколи Лисенка у Львові) утримували хори, оркестри (симфонічні й камерні), бібліотеки, займалися видавничою діяльністю, стимулювали й пропагували творчість місцевих композиторів. відкривали професійні музичні навчальні заклади, які розвивались у напрямі вищої школи і, зокрема, готували вчителів музичного мистецтва.

Нагадаємо, що наприкінці 30-х років XIX ст. у Львові створюється Галицьке музичне товариство (*Galicyjskie Towarzystwo muzyczne – GTM*), яке ціле століття (з невеликими перервами, іноді змінюючи свою назву) було фундатором музичного шкільництва на теренах усієї Галичини. Головною метою Товариства було визначено «*… плекання і кущіння музики в краї, а особливо виховання відчуттів і музичного смаку, удоступнення ґрунтовного навчання в мистецтві, а також знайомство з музичною літературою»* [13, с. 8–33]. Важливим науковим осередком (саме тут тепер мали можливість захищати дисертації музиканти-педагоги) стала кафедра музикознавства, відкрита в 1913 році у Львівському університеті [6, с. 94].

Наголосимо, що найкращі викладачі музики вчительських семінарій на теренах Східної Галичини були випускниками саме консерваторії Галицького музичного товариства. На початку XX століття за кількістю викладачів та учнів консерваторія *GTM* посідала третє місце серед усіх консерваторій

Австрії. У 1911 р. був затверджений новий, розширений навчальний план, у якому, наприклад, навчання піаністів було подовжене з 9 до 12 років, а скрипалів – із 8 до 9 років. Педагогічний курс містив не тільки дидактику, методику гри на музичних інструментах, але й передбачав відвідування й аналіз навчального процесу в молодших і середніх класах консерваторії. Окрім того, було впроваджено курс ритміки Е. Жак-Далькроза. Усе це дозволяє стверджувати, що на початку XX ст. саме така різнобічна підготовка надавала випускникам консерваторії *GTM* можливість плідно працювати в середніх і вищих навчальних закладах, де готували шкільних учителів, а також формувати науково-педагогічну та методичну думку.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результати історико-генетичного та порівняльного аналізу свідчать, що теоретичними основами музично-інструментальної підготовки учителів в університетах епохи Відродження були: піфагорійське вчення про числову природу музики й музику небесних сфер; праці з античної естетики, зокрема, трактат Боеція "De institutione musica"; середньовічний трактат Йоганна де Муріса "Musica speculativa"; перший єзуїтський трактат із педагогіки Йоана Боніфаціо "Christiani pueri institutio". На межі XX ст. музично-педагогічна підготовка вчителів на українських і польських землях спиралася на концептуальні ідеї Йоганна Генріха Песталоцці та Адольфа Дістервега.

Теоретико-методичні основи інструментальної підготовки майбутніх учителів музики закладались у системі середньої та вищої освіти, зокрема, в університетах, академіях, учительських семінаріях, а також у процесі професійного й аматорського музикування. Музично-інструментальна підготовка в більшості вчительських семінарій Східної та Західної Галичини в останній чверті XIX ст. включала гру на скрипці, фортепіано, органі та в оркестрі.

Методика інструментальної підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва розбудовувалась у педагогічній діяльності відомих у Європі музикантів. Особливе місце займали методичні пошуки чеських музикантів-інструменталістів, які у XVIII-XIX ст. працювали в культурно-мистецьких осередках усієї Європи. Зокрема, знамениту мангаймську школу створили скрипалі, віолончелісти й композитори, які походили з Чехії та Моравії.

На становлення системи інструментальної підготовки вчителів в Україні та Польщі на межі XIX–XX століть кардинально вплинула діяльність музичних товариств кількох типів – багатофункціональних, культурно-просвітницьких і профільованих. Найкращі викладачі музики вчительських семінарій на теренах Східної Галичини були випускниками консерваторії Галицького музичного товариства. Різнобічна інструментальна та педагогічна підготовка надавала їм можливість плідно працювати в середніх та вищих навчальних закладах, де готували шкільних учителів, а також формувати науково-педагогічну та музично-методичну думку.

Звичайно в межах однієї статті можна висвітлити лише деякі аспекти означеної проблеми. Потребують подальшого вивчення європейська наукова думка щодо теоретичних засад інструментальної підготовки сучасних

учителів музичного мистецтва та методичні напрацювання щодо специфіки їх навчання гри на різних музичних інструментах. Отже, заявлена тематика має широкі перспективи для подальших розробок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dobrzański, J. (1968). *Ze studiów nad szkolnictwem elementarnym Lubelsycyzny w pierwszej połowie XIX w*. Wrocław, 1968.
2. Поліщук, П. (1996). Братські школи. *Енциклопедія Українознавства: Перевидання в Україні*. Львів. Т. 5, 174-175.
3. Grzebień, L. (1991). Bursy muzyczne. *W służbie człowiekowi*. Kraków, 184–189.
4. Kochanowicz, J. (2002). *Geneza, organizacja i działalność jezuickich burs muzycznych*. Kraków.
5. Majorek, Cz. (1971). *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871-1914).* Wrocław.
6. Mazepa, L. (1999). Szkolnictwo muzyczne Lwowa w okresie Austriackim (1772–1918). *Muzyca Gayliciana: Kultura muzyczna Galicji w kontekście stosunków polsko-ukraińskich.* Rzeszów: WSP. T. I, 81–102.
7. Meissner, A. (1999). Nauczycieli muzyki w Galicyjskich zakładach kształcenia nauczyciele w latach 1871-1917. *Muzyca Gayliciana: Kultura muzyczna Galicji w kontekście stosunków polsko-ukraińskich.* Rzeszów: WSP. T. III, 197–215.
8. Mokrzecki, L. (1994). Wychowanie i szkolnictwo w średniowieczu. *Historia wychowania*. Poznań, 19–31.
9. Potoczny, J. (1999). Nauczanie śpiewu i muzyki w seminariach Galicji doby konstytuczjnej. *Muzyca Gayliciana: Kultura muzyczna Galicji w kontekście stosunków polsko-ukraińskich*. Rzeszów: WSP. T. III, 345–354.
10. Prosnak, J. (1976). *Polihymnia ucząca: Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni dzisiejszych*. W.: WSiP.
11. *Sebastian Petrycy z Pilzna: Pisma wybrane* (1956). PWN. T. II.
12. Stasierski, K. (1967). *Kształcenie nauczycieli szkół ludowych w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1815-1914*. Bydgoszcz: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Oddział w Poznaniu.
13. *Statut Galicyjskiego Towarzystvva muzycznego we Lwowie,* Львівський обласний державний архів, Ф. 1, Оп. 54, Спр. 1142, с.8-33.
14. Богданов, В. О. Музичні класи Харківського університету. Київське музикознавство. *Культурологія та мистецтвознавство, 18,* 251–260.
15. Бэлза, И. (1959). *История чешской музыкальной культуры*. Т. 1. М. : Изд-во АН СССР.
16. Гинзбург, Л. С. (1950). *История виолончельного искусства*. Кн. 1: Виолончельная классика. М.-Л.: Музгиз.
17. Зав'ялова О. К. (2015) Чеська віолончельна школа в концепті європейської музичної культури XVIII – початку XIX ст. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, 1–2 (5–6).*

18. Козицький, П. О. (1971). *Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування.* Київ.

19. Ніколаї, Г. Ю. (2007). *Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність*. Суми.

20. Ніколаї, Г. Ю. (2009). *Діяльність музичних товариств в Україні та Польщі за часів Костянтина Горського,* Костянтин Горський (1859-1924) (До 150-річчя від дня народження). Х.: Майдан, 177-187.

21. Сірополко, С. (2001). *Історія освіти в Україні*. Львів: Афіша.

22. Шевченко, Т. (2005). *Єзуїтське шкільництво на українських землях останньої чверті XVI – середини XVII ст*. Львів: Свічадо.

23. Щепакін, В. М. (2005). Камерні виконавці з Чехії в дореволюційній музичній культурі України. *Культура України*, *16*, 214-226.

РЕЗЮМЕ

Николаи Г. Ю., Завьялова О. К. Теоретико-методические основы инструментальной подготовки будущих учителей музыкального искусства в Украине и Польше в исторической ретроспективе.

В статье освещены теоретико-методические основы инструментальной подготовки будущих учителей музыкального искусства в контексте культурно-образовательного пространства Европы конца XIV – начала XX в., в частности совместных музыкально-педагогических традиций Польши и Украины в координатах Речи Посполитой, Австрийской и Российской империй. Выяснено, что на рубеже XX ст. музыкально-педагогическая подготовка учителей на украинских и польских землях опиралась на концептуальные идеи Иоганна Генриха Песталоцци и Адольфа Дистервега.

Доказано, что теоретико-методические основы инструментальной подготовки будущих учителей музыки закладывались в системе среднего и высшего образования – в университетах, академиях, учительских семинариях, а также в процессе профессионального и любительского музицирования. Музыкально-инструментальная подготовка в большинстве учительских семинарий Восточной и Западной Галиции в последней четверти XIX в. включала игру на скрипке, фортепиано, органе и в оркестре.

Методика инструментальной подготовки будущих преподавателей музыкального искусства создавалась в педагогической деятельности известных в Европе музыкантов. Особое место занимали методические поиски чешских инструменталистов, которые в XVIII-XIX вв. работали в культурных центрах всей Европы. На становление системы инструментальной подготовки учителей в Украине и Польше на рубеже XIX-XX веков кардинально повлияла деятельность музыкальных обществ нескольких типов – многофункциональных, культурно-просветительских и профилированных.

Ключевые слова: *теоретико-методические основы, учитель музыки, инструментальная подготовка, музыкальное искусство, историческая ретроспектива, музикально-педагогические традиции в Польше и Украине, чешские инструменталисты, музикальные общества.*

SUMMARY

Nikolai H. Yu., Zavialova O. K. Theoretical-methodological bases of instrumental training of future musical art teachers in Ukraine and Poland in historical retrospective.

In the article theoretical-methodological bases of instrumental training of future musical art teachers in the context of cultural-educational space of Europe in the late XIV – early XX centuries are highlighted, in particular common musical-pedagogical traditions of Poland and Ukraine in the coordinates of Rzeczpospolita and Austrian and Russian empires.

It is found out that in the XIX century musical-pedagogical training of teachers in Ukrainian and Polish lands was based on the conceptual ideas of Johann Heinrich Pestalozzi and Adolph Diesterweg.

It is proved that theoretical-methodological bases of instrumental training of future music teachers were laid in the system of secondary and higher education, in particular, in universities, academies, teachers' seminaries, as well as in the process of professional and amateur music playing. Musical-instrumental training in most of the teachers' seminaries in Eastern and Western Galicia in the last quarter of the XIX century included playing violin, piano, organ and in the orchestra.

The methodology of instrumental training of future musical art teachers was developed in the pedagogical work of well-known musicians in Europe. A special place was occupied by the pedagogical activity of Czech musicians-instrumentalists, who in the XVIII–XIX centuries worked in cultural-artistic centers throughout Europe. Formation of the system of teacher training in Ukraine and Poland at the turn of the XIX and XX centuries was fundamentally influenced by the activities of music societies of several types – multifunctional, cultural-educational and profile.

Key words: *theoretical-methodological bases, music teachers, instrumental training, musical art, historical retrospective, musical-pedagogical traditions in Poland and Ukraine, Czech instrumentalists, musical societies.*

УДК 78.01:37.013.73

Л. Г. Тарапата-Більченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФІЛОСОФСЬКИЙ НАРИС ПРО МАЙБУТНЄ МУЗИКИ

У статті експонується концепт «майбутнє музики» у філософсько-культурологічному вимірі; виокремлено есхатологічні мотиви у сценаріях розвитку музичного мистецтва; узагальнено припущення щодо особливостей функціонування музики в системі «композитор – виконавець – слухач» у культурі XXI століття. «Смерть автора», «смерть виконавця» і «смерть слухача» інтерпретуються як визначальні тенденції розвитку майбутньої музичної практики; констатовано ознаки трансформації «культури Ока» і «культури Вуха» в «культуру Видовища»; вказано на практику онлайн-колаборацій та Science art як нові форми створення та побутування музики. Наголошено на необхідності збереження мелосферної аури культури та відновлення функцій музичного мистецтва в сучасному культурному просторі.

Ключові слова: *футуризм, майбутнє музики, «смерть автора», «смерть виконавця», «смерть слухача», культура видовищ, мелосферна аура культури.*

Постановка проблеми. Майбутнє завжди приваблює надією на краще, але й лякає загрозою негативних змін, тому його одночасно хочеться і не хочеться знати. Коли відвага перемагає страх, то звертаються до дельфійських оракулів, ясновидців, авторитетних футурологів, адже погляд за межі теперішнього вимагає дару провидця. Вербалізація майбутнього людиною без надзвичайних можливостей можлива лише у формі гіпотетичних тверджень. Між тим потенції «завтра» вже існують у латентному стані за завісою сьогодення, тому на підставі аналізу «тіні завтрашнього дня» можна виявити певні ознаки, визначити тенденції та висунути припущення щодо майбутнього розвитку музичного мистецтва.

На сьогодні маємо факт втрати музикою функцій джерела інформації про закони світобудови, засобу самовиразу й самопізнання, комунікативного каналу між людиною та космосом. Музика стала товаром, орієнтованим на невибагливі смаки масового споживача. Музиканти втратили статус Натхненних і Мудреців, остаточно перейшовши у сферу обслуговування рекреаційно-гедоністичних потреб сучасного суспільства. Чисті музичні форми «забруднилися» різноманітними синтетичними сполуками. Збільшилася розбіжність між класичною та популярною музикою. Посилився контраст між афективно-збудженими прихильниками вокалоїдів і

зворушливо-самотньою купкою співчутливих слухачів, які у напівпорожніх залах філармоній стережуть кордони академічного музикування.

Мова академічної музики сьогодні зрозуміла лише невеликому колу знавців. Новаторські «вибрики» композиторського пошуку роблять музичне висловлювання ще менш зрозумілим, позбуваючись останніх могікан академічного слухацького товариства. Змінилася структура «фоносфери» (М. Тараканов) [15], «соносфера» (Н. Рябуха) [14] зменшилася до критичних розмірів, «мелосферна аура культури» (В. Медушевський) [9] пошкоджена й потребує відновлення та екологічного захисту.

Допитлива думка культурологів і музикантів б'ється в полоні питань «Хто винен?» і «Що робити?». «Що нам робити після визнання факту смерті музики як простору мистецтва?», – запитує В. Мартинов [8, с. 218]. «Хто вбив класичну музику?», – ставить питання в заголовок свого бестселера відомий музичний критик Нормана Лебрехт [6]. Традиційні рефлексії інтелігенції, артикульовані ще О. Герценом і М. Чернишевським, спонукають небайдужу до долі музичного мистецтва наукову спільноту шукати причини деструктивних змін, прогнозувати їх наслідки й моделювати майбутнє.

Жанр статті (масштаб таланту) стає на заваді розмаху концептуальних футуристичних праць Роберта Юнга («Майбутнє вже почалось», 1952), Елвіна Тофлера («Футурошок», 1970; «Споживачі культури», 1973), Френсіса Фукуями («Кінець історії та остання людина», 1992), залишаючи місце лише для ***нарису про майбутнє музики*** – нарису про утаємничений феномен культури, що універсальними світовими вібраціями проходить через резонатори людської душі, утворюючи акустичну голограму всесвіту й нову звукову реальність.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні роздуми про майбутнє музики мають давню історію. Футуристичний рух музикантів не обмежується лише практикою музикування, але й маніфестує себе на рівні теоретичних узагальнень. Яскравим прикладом цього є «Manifesto dei Musicisti Futuristi» («Маніфест музикантів-футуристів», 1910) та «La Musica Futurista. Manifesto tecnico» («Футуристична музика. Технічний маніфест», 1911) італійського композитора Франческо Прателли [12; 13]. Тут футуризм як художній рух вбачає свою мету у відмові від мистецтва минулого та створенні підґрунтя для нової епохи шляхом заміщення традиції концептом новаторства.

Парадоксально, але заклик до відмови від традицій є традиційним для європейської культури. Історія музики зберігає багато жанрово-стильових заявок на статус «нової музики». Ще у XIV столітті Філіпп де Вітрі, Гійом де Машо, Франческо Ландіні формулюють філософію *Ars nova* як нову техніку композиції та нове мистецтво музики. З того часу діалектичний закон «заперечення заперечення» переконливо озвучується музичною практикою, де романтики заперечують класиків, імпресіоністи – романтиків, модерністи – імпресіоністів, адепти додекофонії, мінімалізму, алеаторики й сонористики заперечують усіх і одне одного. При цьому кожна з «нових музик» претендує на місце в часопросторі майбутнього.

Музичну практику першої половини ХХ століття узагальнює та обґрунтовує й свої філософії нової музики Т. Адорно [1]. Наразі осмислення сучасної музичної практики дозволяє мистецтвознавцям і культурологам констатувати певні тенденції та висувати припущення щодо сценаріїв розвитку музичного мистецтва у ХХІ столітті. В. Мартинов пропонує термін «opus posth-музика» для позначення ще невидимої, але вже існуючої в передчуттях музики, яка, подібно ранньому жайворонку, віщує фундаментальні зміни не тільки в області музичного мистецтва, але й, можливо, в основах усього нашого життєбудівництва. «У музиці дух майбутніх змін заявляє про себе з відчутною ясністю», – стверджує автор [6, с. 5]. Науковець розмірковує про кінець часу композиторів і народження нової реальності. Він вказує на те, що композиторська діяльність в умовах «розцерковлення світу» втрачає своє онтологічне й релігійне призначення [7].

М. Кокжаєв інтерпретує часову природу музики як два види руху: від минулого до майбутнього і від майбутнього до минулого та вбачає в розвитку музики ХХ століття ознаки ґенези нових технологій. Композитор аналізує «контури музичного мистецтва майбутнього» та вважає, що деякі очевидні риси музичної парадоксальності будуть розвиватись і поглиблюватись у музиці наступних епох. М. Кокжаєв закликає «…осягнути зазвукові мікро- і макрокосми, присутність яких ми відчуваємо навіть у найелементарніших композиціях, відкрити нові горизонти багатомірних музичних просторів, досліджувати закономірності випадкових звукових сполучень, які підкоряються антихаотичному закону, і, нарешті, розширити наші уявлення про недосяжні для фізичного відчуття «елементарні частинки», носії музичної ідеї» [4].

На факти переосмислення ролі композитора у творчому процесі, нівелювання ролі авторства, посилення співтворчості виконавця й реципієнта в системі художньої комунікації вказує Н. Рябуха [14]. Футуристичні ознаки музики викладає в теоретичному описі нової парадигми музичної естетики Ю. Холопов [18]. Музичне виконавство в ситуації постмодерну з проекцією на майбутнє досліджує І. Чернова [19]. Концептуальні ознаки творчого процесу та його можливі трансформації стають предметом активної саморефлексії композиторів Е. Денисова, М. Кокжаєва, Х. Лахенмана [3; 4; 5].

Попри означення окремих футуристичних аспектів розвитку музичного мистецтва в сучасній культурфілософській та музикознавчій літературі, тема майбутнього музики в достатній мірі не висвітлена. Причини недостатнього теоретичного аналізу майбутнього музики полягають у складності процесу прогнозування. Осмислення майбутнього включає значну гіпотетичну складову, тому потребує рішучості у формулюванні припущень. У текстах наукових розвідок футуристичного напряму завжди ремаркується, що гіпотези висуваються лише на основі тих ознак, які вже виявили себе в музичному мистецтві, що роздуми не претендують на істину в останній інстанції і що автори готові прийняти зауваження та змінити свою точку зору під тиском переконливих аргументів.

Мета статті – на підставі аналізу концепту «майбутнє музики» у філософсько-культурологічному контексті з'ясувати перспективи функціонування музики в системі «композитор – виконавець – слухач» у культурі XXI столітті, висвітлити можливі шляхи подальшого розвитку музичного мистецтва та впливу сучасної музичної спільноти на формування «бажаного майбутнього».

Виклад основного матеріалу. У роздумах про майбутнє музики можна самому висувати припущення, а можна узагальнювати припущення інших. Другий варіант є більш безпечним із точки зору критики, однак обидва вимагають дотримання межі між науковим аналізом і фантастичним оповіданням. За законами наукового жанру, з метою уточнення дослідницького поля, маємо конкретизувати дефініції «майбутнє музики» і «музика майбутнього». Музика майбутнього – це зміст музики, її новаторські форми в аспекті інструментарію, способів письма та засобів музичної виразності. Сфера «музики майбутнього» лежить у просторі дослідницької оптики мистецтвознавства, хоча її абриси суттєво впливають на концепт «майбутнє музики». Майбутнє музики – це доля музики в новому часопросторі культури: функції, форми побутування, статуси музикантів, сутність комунікативної взаємодії в системі «композитор – виконавець – слухач». Майбутнє музики є об'єктом осмислення культурфілософської думки.

Можна припустити, що в часопросторі майбутнього музика буде іншою. Відповідь на питання «Кращою? Гіршою?» залежить від моделі часосприйняття. Культура, що мислить час як коло, убезпечує людину від загрози негативних змін, тож «завтра» буде таким, як і «вчора». Європейська культура, на жаль, мислить час як лінію, тому завтра може бути кращим (оптимізм), або гіршим (песимізм). Оцінка змін як прогресу чи регресу цілком залежить від нашої точки зору.

Результати аналізу філософсько-культурологічного та музикознавчого контексту «майбутнє музики» лякають есхатологічною тональністю своїх тем. На горизонті вимальовується «смерть автора», «смерть виконавця» і «смерть слухача». Тож, парадокс ситуації полягає в тому, що ***майбутнього в музики може й не бути*** (щонайменше, майбутнього може не бути в того явища, яке ми сьогодні позначаємо поняттям «музика»).

«Смерть автора». У програмних статтях Р. Барта «Смерть автора» (1968) [2] та М. Фуко «Що таке автор?» (1969) [16] артикулюється ідея саморуху тексту як самодостатньої процедури народження смислу. Ідея «смерті автора» стає топосом структуралізму, постструктуралізму й деконструктивізму. Автора повертають у лоно середньовічної анонімності: йому відмовляють місцем у просторі сьогодення, адже факт створення вже відбувся. Час автора – це минуле; говорить не автор, а мова як така; читач конституюється не як споживач, а як виробник тексту.

Іншої точки зору на причини «смерті автора» дотримується сучасний музикознавець В. Мартинов. Він стверджує, що кінець часу композиторів означає лише те, що принцип композиції втратив своє онтологічне й

релігійне призначення. В умовах «розцерковлення світу» онтологічні механізми, які приводять у рух принцип композиції, зупиняються й композиція виявляється лише приватною ініціативою, за допомогою якої композитор може задовольняти свою особисту любов до музики, вдосконалювати свою композиторську майстерність і навіть отримувати за це певну грошову винагороду [8].

«Навіщо ми тут?», – запитує видатний німецький композитор Хельмут Лахенман. «Композитори – некорисні істоти. Ні, я, звісно, теж думаю, що без них неможна обійтись, але у категоріях нашого суспільства, яке має до всього лише комерційний інтерес, суспільства, де прийняті стандартні уявлення про щастя, красу тощо, композитори тільки заважають, порушують стандарти» [5].

Композитор Е. Денисов у роботі «Музика і машини» припускає, що високотехнологічні пристрої в досконалості опанують «прикладну» музику, звільнять композитора від роботи в кіноіндустрії, не матимуть рівних у створенні «шлягерів», зможуть аналізувати музичну кон'юнктуру й максимально задовольняти запити слухачів [3].

Наявність пояснень «смерті композитора», марності або непотрібності його зусиль ситуацію mort de l'auteur не змінюють. У галузі музичного мистецтва ця ситуація ускладнюється не тільки підвищенням вимог до слухача як виробника тексту, але й необхідністю існування виконавця як посередника між текстом і слухачем. Уся неприємність якраз полягає в тому, що виконавець (☹) теж надумав померти.

«Смерть виконавця» виявляє себе в появі віртуальних артистів, виконавців-голограм, віртуозних «машин», які вражають своєю технічною вправністю. Циркова швидкість руху музичної матерії в «Смерті піаніста» викликає істеричну реакцію реципієнта між захватом і страхом (див. https://www.youtube.com/watch?v=tducZyJZ0Hs). Робот ідеально зберігає стилістично правильну єдність темпу в III частині (Alla turca) Ля-мажорної сонати В.-А. Моцарта (див. https://www.youtube.com/watch?v=hXrNCak63u0). Віртуальні виконавці з унікальною зовнішністю та якістю звучання збирають тисячі фанатів не тільки в соціальних мережах, але й на реальних концертах. Голограма репера Тупака Шакура на фестивалі Coachella виконує не архівні концертні записи покійного співака, а оригінальні музичні композиції. Японський вокалоїд Хацуне Міку, створений Crypton Future Media (2007 р.) співає синтезованим голосом із використанням програми Vocaloid компанії Yamaha, викликаючи при цьому оргіастичний стан у емпатійно-залучених слухачів (див. https://www.youtube.com/watch?v=UJI8bj_uiYI).

Вказані факти свідчать, що виконавець є, але «де виконавська інтерпретація?» – справедливо зауважать музиканти, які не одне десятиліття свого життя вдосконалювали інтерпретаційні вміння. Реконструкція думки композитора як квінтесенція виконавської інтерпретації зумовлює певні принципи когнітивної діяльності виконавця: виявлення стильових, семантичних і композиційних особливостей твору, урахування жанрово-стильового й

культурно-історичного контексту. Однак, найголовніше, виконавська інтерпретація має бути звукообразною, інтонаційно озвученою формою відображення суб'єктивного світу особистості. В. Медушевський визначає виконавство як особливий світ, сповнений особистісно-психологічними енергіями [9]. Які енергії в машин для відтворення не просто звуків, а Музики?

Існує ще одна проблема. В. Мартинов зазначає, що більшість музикантів цілком щиро думають, що вони створюють і виконують стару добру музику й перебувають у просторі мистецтва, у той час як насправді вони вже давно мають справу з *opus posth-музикою* та знаходяться в просторі виробництва та споживання, тобто мають справу із симулякрами та знаходяться в просторі тотальної симуляції. «Їх інтелектуальна невинність або цинізм можуть приносити матеріальні або соціальні дивіденди, однак, одночасно, перетворюють таких музикантів на пасивну матерію, яка формується силовими полями культури споживання, але зберігає при цьому ілюзію власної естетичної значимості, завдяки чому і створюється видимість повноти сучасного концертного життя» [7, с. 19].

«Смерть слухача». Концертне життя вимагає живого слухача, адже від нього вимагається не просто слухання, а виробництво тексту. Такі вимоги є непосильними для пересічного реципієнта. Патріарх сучасної музики Хельмут Лахенман зазначає: «Коли ми говоримо про нову музику й нове звучання, ідеться зовсім не про нові акустичні засоби, а про новий контекст, нове слухання» [5]. Х. Лахенман закликає не просто слухати, але ***чути,*** опановувати мистецтво слухача, здійснювати специфічний творчий акт, працювати зі своїм слухом, спогадами, тугою за прекрасним.

Апофеозом «культури Вуха» був романтизм. Слухання – це бачення із середини; слух – універсальний орган світосприйняття; вухо – слухова камера душі; людина – акроатик універсуму, що вслухається в буття. Саме завдяки гостроті внутрішнього слуху романтизм чує той вічний концерт універсуму, який раніше був досяжний тільки світлим і спокійним душам мудреців. У екзальтованому захваті романтики вслухаються у звучання Еолової арфи всесвіту, збудженої подихом світового духу. При цьому реальна музика розглядається як комунікативний канал, за допомогою якого можна приєднати звучання власного тону до потоку світової гармонії.

Маятник переходів культури від візуальної до акустичної парадигми світосприйняття неодноразово змінював стратегії пізнання світу та пріоритети видів художньої діяльності. Зір неодноразово здобував перемогу на полі гносеологічної битви. В Аристотеля «ум–як–розум» є зором і дзеркалом одночасно. У Р. Декарта «ум–як–внутрішній простір» оглядає не речі, а їх презентації, змушуючи працювати внутрішній зір. Естетика романтизму зусиллями І. Гердера («музика у кожному звуці»), С. Кольріджа («образ Еолової арфи Всесвіту»), Ф. Шеллінга («філософське обґрунтування правомірності музично-космологічних кореляцій»), Ф. Шлейєрмахера («музика як засіб самовиразу») штовхає маятник пізнання в напрямі «культури Вуха», однак їх зусилля губляться в просторі художньої метафори.

У лабіринті філософських течій ХХ століття зір як операція мислення поступово звільняється від строгої метафізичної парадигми. Ще у 20-х роках у своїх «Естетичних фрагментах» Г. Г. Шпет говорить про вуха, які починають бачити і очі, які починають чути [20]. Обтяження як зору, так і слуху іншими формами чуттєвості негайно викликають до життя нові форми художньої творчості. Для музики обтяження слуху візуальним додатком виявляється трагічним трансформуючим фактором. Візуальна картинка не просто вступає з музикою в стосунки паритетного синтезу, вона забирає звукову матерію в полон синкретичної єдності. Так формується сучасна «кліпова форма» побутування музики. Музика потрапляє в ситуацію безконтрольного мерехтіння аудіо-візуальних інформаційних відрізків, гіпертрофованої медіаобразності сучасної культури; фрагментарності та поверховості світосприйняття «кліпової культури» «кліповою свідомістю» (за Е. Тофлером). «Культура Ока» і «культура Слуху» остаточно перетворюються на «культуру Видовища».

У цьому контексті можна припустити, що реципієнт музики в майбутньому не сприйматиме музику без візуалізації. Вухо як слухова камера душі стане атавізмом. На зміну слухачу прийде «споживач видовища» і у відповідь на його запити музика повернеться до первісного синкретизму візуального й акустичного образу, провідним жанром якого буде відеокліп. Навіть поверховий аналіз означеного жанру та різноманітних музичних шоу свідчить, що вміст синтетичних домішок у цих продуктах музичної індустрії повністю змінює сутність музики.

«Що врятує музику?». Видання серії компакт-дисків «Шедеври класики в рок-обробках» (Compact disc Digital audio 1999 AT Music) з кавер-версіями музики епохи бароко у виконанні найкращих оркестрових колективів і джаз-музикантів; започаткування спеціалізованих радіо-, телевізійних каналів; використання популярних мелодій як телефонних рінгтонів – це спроби повернення музики в діалогічний простір культури. Однак збільшення кількості слухачів із навушниками в громадському транспорті не формує слухача в академічному розумінні цього феномену. Слухач – це наявність «камертона душі», здатність резонаторів сприймати й перетворювати акустичні вібрації. Слухач – це результат естетичного виховання, продукт культурного середовища, яке формується системою освіти й соціально-культурним контекстом.

На важливість виховання слухача, який розумітиме мову музики, вказує Н. Харнонкурт. Він наголошує на необхідності реформування системи музичної освіти та закликає музикантів знову почати вчити музику як мову, а не як техніку виконавства. Тільки за цих умов у минулому залишиться безглуздо-естетичне музикування й монотонність концертних програм, зникне розподіл на розважальну та серйозну музику, а також її невідповідність власній епосі. Культурне життя знову набуде єдності [17, с. 19–20].

У пошуках шляхів порятунку музики, окрім зусиль щодо реформування змісту музичної освіти й естетичного виховання, варто також

звернути увагу на шлях новаторського пошуку. Традиційно шляхи руху музики в майбутнє залежали від креативності композиторського мислення. Сьогодні теж «…відбувається процес постійного розширення засобів музичної виразності, залучення все нових і нових звучань, безперервного утворення нових форм, виявлення нових і невідомих раніше процесів життєдіяльності музичних організмів», – стверджує Е. Денисов [3, с. 152].

Цілий спектр музичних інструментів майбутнього пропонує японський художник і музичний експериментатор Юрі Сузукі, який має власну точку зору на способи виконання та сприйняття музики. «Музичні інструменти», створені Ю. Сузукі, продовжують усталену традицію пошуку нових засобів звукоутворення (див. https://zillion.net/ru/blog/276/muzyka-budushchiegho-7-izobrietienii-iuri-suzuki). Поряд зі створенням нових проявляється тенденція до перевідкриття для музичної індустрії класичних музичних інструментів, дослідження їх можливостей у створенні масової музики й шоу (див. https://www.youtube.com/watch?v=0VqTwnAuHws).

Своєрідною проекцією майбутнього стає практика онлайн-колаборацій (від фр. *collaboration* – «співробітництво», колективне написання та виконання музики в Інтернеті), а також музичний Science Art (використання наукових досягнень для звуковидобування, створення, запису й виконання музики). Синтез художнього й наукового, творчого й технологічного в просторі Science Art дозволяють створювати голографічні шоу, цифрових музикантів, аудіовізуальні перформанси. Science Art, як сучасний напрям розвитку мистецтва, цілком може стати проектором для трансляції музики в простір завтрашнього дня.

Висновки. Простір виробництва та споживання приходить на зміну простору мистецтва, і ця зміна стає найважливішою подією культури новітнього часу. У цьому контексті відбуваються зміни у змісті, функціях, формах побутування музики, статусах музикантів і сутності комунікативної взаємодії в системі «композитор – виконавець – слухач». Уже сьогодні можна прогнозувати, що функцію концертного залу виконуватиме віртуальний простір, у якому місію трансляції музичного змісту виконуватимуть цифрові музиканти, а формою схвалення стануть «лайки» замість оплесків. Скриптор замість автора, голограма замість виконавця, глядач замість слухача, об’єкт і концепція замість художнього твору, аудіовізуальний синтез замість музики як чистої звукової сутності. Відбуватиметься подальша, ще більш прискорена еволюція музичного письма та засобів звуковідтворення, виникатимуть нові й несподівані для сучасної людини види синтетичної взаємодії. Новаторські пошуки проходитимуть за межами музики як мистецтва, адже наукові відкриття суттєво впливатимуть на технології музичної творчості.

Можна тішитися думкою про те, що музика, як одухотворена музична матерія, завжди буде недосяжною для штучного інтелекту. Можна очікувати визнання унікального комунікативного статусу людини-виконавця та сподіватись на зміни естетичних смаків публіки з їх орієнтацією на класичний

ідеал. Можна започаткувати традицію виконання концертних творів два рази підряд, як про те мріє Х. Лахенман, щоб за другим прослуховуванням не витрачати час на естетичну оцінку, а відразу насолоджуватись і відчувати смак життя. Однак культурфілософський аналіз музичної практики сьогодення свідчить про неминучість змін, які відбудуться з музикою в часопросторі майбутнього. В одній із серій «Футурами» (американського науково-фантастичного мультсеріалу, створеного Меттом Гроунінгом), з'являється музичний інструмент XXXI століття під назвою «голофонор» – комбінація гобоя і голографічного психопроектора. Звучання голофонору поєднується з візуалізацією фантазій і почуттів виконавця. Нас очікує нова музика й нові можливості для самовиразу, комунікації та самопізнання.

За однією з теорій майбутнє не визначено, й люди можуть самі творити його. За іншою – майбутнє зумовлено заздалегідь, тож слід розвивати знання у вивченні можливого й ***обирати бажане майбутнє.*** Якщо докласти зусиль, то оновлена музика знову повернеться до своїх онтологічних, світоустрійних, світомоделюючих берегів, а кінець зможе означати початок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адорно, Т.-В. (2001). *Философия новой музыки*. М.: Логос.

2. Барт, Р. (1989). Смерть автора. В Р. Барт, *Избранные работы: Семиотика. Поэтика.* Москва: Прогресс, (сс. 384–392).

3. Денисов, Э. (1986). Музыка и машины. В Э. Денисов, *Современная музыка и проблемы эволюции композиторской техники*. Москва: Советский композитор, (сс. 149–162).

4. Кокжаев, М. *Необычное в обычном. Признаки зарождения новых технологий в парадоксах музыки XX века.* Режим доступа: http://www.musica-ukrainica.odessa.ua/_a-kokzhayev-unordinar.html

5. Лахенман, Х. *Искусство ничего не должно*. Режим доступа: http://gazetaigraem.ru/a12201401

6. Лебрехт, Н. (2007). *Кто убил классическую музыку?* М.: Классика–XXI.

7. Мартынов, В. И. (2005). *Зона opus posth или рождение новой реальности*. М.: Классика–XXI.

8. Мартынов, В. И. (2002). *Конец времени композиторов*. М.: Русский путь.

9. Медушевский, В. (1988). Сущностные силы человека и музыка. *Музыка – культура – человек*: сборник научных трудов. Свердловск: Изд. Урал. университета, 45–64.

10. «Музыка будущего»: рождение музыкального авангарда (1910–1920 гг.) (2008). *Мировая художественная культура.* Санкт-Петербург: Питер.

11. *Музыка будущего: семь изобретений Юри Сузуки*. Режим доступа: https://zillion.net/ru/blog/276/muzyka-budushchiegho-7-izobrietienii-iuri-suzuki

12. Прателла, Ф. *Манифест музыкантов-футуристов*. Режим доступа: https://www.wdl.org/ru/item/20027/

13. Прателла, Ф. *Футуристическая музыка. Технический манифест*. Режим доступа: https://www.wdl.org/ru/item/20028/

14. Рябуха, Н. (2015). Звукообраз у фокусі сонологічного методу дослідження музичної культури. *Культура і Сучасність: альманах, 2,* 98–106.

15. Тараканова, Е. М. (2012). Концепция фоносферы на рубеже тысячелетий. *Звуковая середа современности: сборник статей памяти М. Е. Тараканова.* Москва, 27–41.

16. Фуко, М. (1996). Что такое автор? В М. Фуко, *Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности: работы разных лет*. М.: Касталь, (сс. 7–47).

17. Харнонкурт, Н. (2002). *Музика як мова звуків: шлях до нового розуміння музики.* Суми: Собор.

18. Холопов, Ю. *Новые парадигмы музыкальной эстетики XX века.* Режим доступа: http://www.kholopov.ru/prdgm.html

19. Чернова, І. В. (2011). *Музичне виконавство в ситуації постмодернізму.* Львів: Акад. сухопут. військ.

20. Шпет, Г. Г. *Эстетические фрагменты*. Режим доступа: https://www.magister.msk.ru/library/philos/shpet01.htm

РЕЗЮМЕ

Тарапата-Бильченко Л. Г. Философский очерк о будущем музыки**.**

В статье анализируется концепт «будущее музыки» в философско-культурологическом аспекте. Предмет исследования определяется на пересечении философского и музыковедческого дискурса. Конкретизированы дефиниции «будущее музыки» и «музыка будущего», систематизированы эсхатологические мотивы, присутствующие в футуристических теориях музыкального искусства. «Смерть автора», «смерть исполнителя» и «смерть слушателя» интерпретируются как определяющие тенденции развития будущей музыкальной практики.

Обобщены предположения относительно функционирования музыки в системе «композитор – исполнитель – слушатель» в культуре XXI века. Констатированы трансформации «культуры Глаза» и «культуры Уха» в «культуру Зрелища»; окончательный переход музыки из нормативно-ценностной системы искусства в статус товара как продукта производства и потребления.

Прогнозируются изменения условий и форм бытования музыки: смена концертных залов на виртуальное пространство; усиление аудио-визуального синтеза; трансформация автора в скриптора, слушателя в зрителя, аплодисментов в «лайки», исполнителей в голографические копии. Предполагается становление практики онлайн-коллабораций (коллективного создания и исполнения музыки в Интернете); расширение новаторских поисков музыки за пределами музыки как искусства (развитие музыкального Science Art, использование научных достижений для звукоизвлечения и записи музыки); переоткрытие классических музыкальных инструментов с целью

их дальнейшего использования музыкальной индустрией для создания массовой музыки и шоу.

Констатируется кризисное состояние мелосферной ауры культуры и необходимость возрождения всего спектра функций музыкального искусства в современном «слабослышащем» социуме. Пути спасения музыки определяются в целесообразности всеобщего изучения музыки как языка самовыражения, самопознания и коммуникации, а также переосмыслении содержания и форм музыкального воспитания.

Ключевые слова: *футуризм, будущее музыки, «смерть автора», «смерть исполнителя», «смерть слушателя», культура зрелищ, мелосферная аура культуры.*

SUMMARY

Tarapata-Bilchenko L. Philosophical essay on the future of music.

The essay gives the analysis of the "future of music" concept in philosophical and cultural aspect. The subject of research is on the intersection of philosophical and musical studies narrative. The essay gives definitions of the "future of music" and the "music of future", systematizes eschatological patterns presented in futuristic theories of musical art. "Death of author", "death of performer" and "death of listener" are interpreted ad ones that set a trend for the development of future musical practice.

The author summarizes hypothesis about functioning of music in the system "composer-performer-listener" in the culture of the XXI century. He states the transformation of "culture of the Eye" and "culture of the Ear" into "culture of the Performance" as long as a final transformation of music from the system of values to the status of commodity as a product of ware and consumption.

The author expects changes of conditions and forms of existence of music such as replacement of concert halls to virtual space, increase of audio and visual synthesis, transformation of author to scripter and listener to spectator, applauses to "likes", performers to holographic copies. There is an assumption of formation of on-line collaboration (creation and performance of music in groups on the Internet), extension of innovative search of music beyond music as an art (evolution of musical Science Art, use of scientific achievements for extract of sounds and record of music), rediscovery of musical instruments for creation of mass music and show.

The essay finds a crisis state of melosphere aura of culture. It states the necessity of revival of the whole spectrum of musical art in a modern "hard-of-hearing" society. The ways of rescue of music are in a total studying of music as a language of self-expression, self-understanding and communication as long as rethinking of contents of music education.

Key words: *futurism, future of music, "death of author", "death of listener", "death of performer", culture of show, melosphere aura of culture.*

УДК 792.82(430)«19»

О. І. Чепалов
Київський національний університет
культури і мистецтв

AUSDRUCKSTANZ ТА СТИЛІСТИКА БАЛЕТМЕЙСТЕРСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ В НІМЕЧЧИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглянуто ґенезу вільного (за іншою термінологією експресивного або виражального) танцю в Німеччині з огляду на тенденції розвитку хореографічного мистецтва в минулому столітті. Презентовано спробу узагальнення значного масиву естетичних і мистецьких завдань, які стоять перед дослідниками проблеми змістовності хореографічного твору. Висвітлено особливості становлення хореографічного мистецтва та стилістики балетмейстерської творчості в Німеччині між двома світовими війнами. Визначено основні художні чинники означеного процесу, зокрема ідеї вільного танцю, які розвивались у країні під впливом експресіонізму. Доведено, що в Німеччині 20-х років минулого століття танець став головним мистецьким жанром, у якому суголосні тогочасному суспільству ідеї тілесності пропагувалися невербальними хореографічними засобами.

Ключові слова: *Ausdruckstanz, вільний танець, хореографічне мистецтво, балетмейстерська творчість, експресіонізм, Німеччина.*

Постановка проблеми. Ураховуючи нагальну потребу в осмисленні та створенні цілісної картини розвитку світового хореографічного мистецтва та, особливо, осягненні законів виражальності танцю ХХ століття, є актуальним вивчення тих його зразків, які досі не були предметом неупередженого аналізу мистецтвознавців. До таких лакун належить, зокрема, хореографічне мистецтво Німеччини, що в перекладах, доступних вітчизняним дослідникам, висвітлювалося на сторінках наукової літератури в дуже обмеженому обсязі й тільки з точки зору марксистсько-ленінської естетики [3; 4; 5; 7; 8]. Дана стаття ставить **за мету** розглянути процес розвитку німецького вільного, або виражального, танцю (*Ausdruckstanz)* у зв'язку із загальними тенденціями хореографічного мистецтва ХХ ст. Водночас таке дослідження є спробою узагальнення великого шару естетичних і мистецьких завдань, пов'язаних із науковою розробкою проблем змістовності хореографічного твору, хоча має дискусійний характер.

Виклад основного матеріалу. Німеччина – країна, де хореографічне мистецтво нової доби розвивалося найбільш складно й суперечливо. Причинами тому були, насамперед геополітичні чинники. Войовнича прусська імперія, а згодом тоталітарна фашистська держава опинилася в епіцентрі двох світових війн, а потім була роздерта на соціалістичний і капіталістичний «табори», що призвело до ідеологічного розгардіяшу та, як наслідок, до

художньої еклектики в усіх жанрах мистецтва. Досить згадати, що в одному з балетних театрів НДР у репертуарі поряд стояли композиція Д. Баланчіна («Чотири темпераменти» на музику П. Хіндеміта) та балет «Як гартувалася сталь» сучасного німецького хореографа за радянським класиком М. Островським на музику С. Прокоф'єва. І тільки після руйнації Берлінського муру культура Східної та Західної Німеччини, у тому числі й хореографічне мистецтво, почали рух у зустрічних напрямках, відновлюючи те, що було закладено в оригінальних пошуках німецьких митців початку ХХ століття.

Найбільш впливовими чинниками, які знайшли відгук у цих пошуках, було мистецтво американських артисток Лой Фуллер (1862–1928) та Айседори Дункан (1877–1927). Л. Фуллер, особливо у європейський період творчості, була ініціаторкою «вільного» танцю, який не визнає естетичних і структурних обмежень класичного балету. Дункан, більш талановита й далекоглядна, надала вільному танцю зміст і художні форми, які вразили митців і глядачів обох півкуль. Айседора разом із сестрою Елізабет відкрила свою школу в Берлині 1904 року. До початку І світової війни в Німеччині виникли також школи сучасного танцю австрійця угорського походження Р. фон Лабана (Мюнхен, 1910) і ритмичної гімнастики швейцарця Е. Жак-Далькроза (Хелерау, 1911). Проте виступи першої представниці німецького «виражального» танцю (*Ausdruckstanz)* Гертруди Лейстіков (1885-1948) та учениці Жак-Далькроза і Лабана Марі Вігман (1886-1973) довели, що новий німецький танець значно відрізняється від експериментів Дункан та її послідовників, наприклад Грет Візенталь (1885-1970), яка теж давала уроки вільного танцю в Німеччині. По-перше, він не мав естетичних ідеалів, спрямованих у минуле, до раціоналізму античності. По-друге, засоби виражальності, нові теми й ритми диктували йому закони експресіонізму, під знаком якого формувалися практично всі жанри мистецтва Німеччини початку ХХ століття, у тому числі й сценічні.

Експресіонізм у танці був найбільш переконливим висловленням надмірних рис експресії, які давалися взнаки в живопису (спотворених формах митців об'єднань «Мост» і «Синій вершник»), перерваній мові персонажів літератури та драматургії. У музиці такими можна вважати насамперед мелодичні злами, гостру дисонантність гармоній та контрастну динаміку творів А. Шенберга (1874-1951) і композиторів його школи (істотно, що свою книгу-маніфест із новими засадами творчості «Вчення про гармонію» Шенберг закінчив у 1911 році).

Впливовим був і досвід першого художника-абстракціоніста російського походження В. В. Кандинського (1866–1944). У 1910 році в Німеччині Кандинський теж видав програмну книгу «Про духовне у мистецтві», основний пафос якої був у позбавленні мистецтва матеріальної сутності. Зокрема Кандинський писав, що танець має використовувати «внутрішній сенс руху у якості головного елемента», «загально прийнята «красивість» має бути й буде відкинута, а «природний» процес (оповідально-літературний елемент) проголошуватиметься непотрібним та заважаючим» [1, с. 94].

Дослідник танцю в Німеччині Карл Топфер слушно зауважив, що ця країна в перші десятиріччя ХХ ст. «потрапила у вир потоків танцю модерн, що поширювались у всій Європі. Саме танець був віддзеркаленням сучасності та символом модерного мистецтва. За його допомогою свідомість тіла ототожнювалася з історичною силою, здатною підняти силу та волю індивідуума до комплексу соціального буття. Отже, німецький виражальний танець шукав у ті роки місце в концепції соціальної та навіть національної ідеї». У цьому розумінні танець підводився в ранг інших артистичних і соціальних видів діяльності людини, таких, як гімнастика, театр, освітня та гігієнічна реформи (зокрема нудизм), новітніх концепцій суспільства та ідей, пов'язаних з емансипацією» [2, с. 307, 308].

Монументальність і синтез мистецтв, притаманний митцям того часу, проявлявся зокрема в композиціях Е. Жак-Далькроза (1865–1950), який працював у 1910-ті рр. поблизу Дрездена в новоствореному Центрі ритміки, натурфілософа та антропософа Рудольфа Штейнера (1861–1925), послідовники якого досі працюють у Штутгарті. У той самий час свої творчі принципи розвивав на практиці Рудольф фон Лабан (1879–1958). У роботах Лабана першого періоду відчутний вплив абстрактного живопису як прикладу нової композиційної структури та неортодоксальної пластики, а також музичних новацій І. Стравінського та А. Шенберга щодо ритмічної ускладненості й атональних гармоній.

Німецький дослідник Е. Реблінг вважає, що І світова війна «затримала розвиток «виражального танцю» аби згодом, у 20-ті роки, у Веймарській республіці він розгорнувся в повну силу» [3, с. 191]. Про характер нового німецького танцю красномовно засвідчила Маргарет Вальман (1904–1992), одна з учениць Марі Вігман. Вона охарактеризувала його як *Dark Soul* (похмура душа) та пояснювала пригніченим настроєм германської душі після війни (першої світової – О.Ч.), що була програною [4, с. 203]. М. Вальман, пропагуючи німецький танець в Америці (зокрема вона викладала «вігмановський курс»), наполягала на тому, що цей вид танцю «є стилем руху нашого часу», а його техніка базується на «німецькій гімнастиці, яка не має гігієнічної або атлетичної мети». Цю нову гімнастику Вальман називала «індивідуальним, інтелектуально-тілесним розвитком через вільний імпульс» та підкреслювала, що «завдяки цьому методу тіло стає інструментом танцю» [там само, с. 208].

Під гімнастикою пропагандисти нового німецького танцю розуміли звичайно ж ритмічну гімнастику Е. Жак-Далькроза, у якого Вігман не тільки вчилась, але й пізніше працювала. Іншим теоретиком і практиком танцю, який вплинув на Вігман та побачив її непересічну художню індивідуальність, був Лабан. Істотно, що Вігман відокремилася від його школи, коли зрозуміла, що її виконавські (як танцівниця вона дебютувала в 1914 р.) та педагогічні можливості потребують самостійного розвитку. Так, уже в 1920 році М. Вігман відкрила школу в Дрездені, що передувала організації знаменитої *Folkwangschule* та сприяла вихованню таких яскравих у майбутньому представниць виражального

танцю, як Грет Паллука, Івон Георгі, Барте Трюмпі. Далі творчість Вігман у Німеччині розгорталася паралельно з роботою Лабана під впливом тих самих суспільно-політичних і художніх чинників. Зокрема, розвиваючи постулати свого вчителя щодо просторового бачення танцю, вона творчо пропагує його теорію: «Простір, – пише Вігман у 1921 році, – це світ танцівника, це відображення безкінечності, символ довічно мінливого середовища, яке його оточує». Вігман називає танцівника «володарем цього простору» й водночас його «руйнівником і творцем» [5, с. 57].

Проте Вігман не просто використовувала настанови свого вчителя, але й сама була дуже впливовою постаттю в розвитку виражального танцю, особливо вражаючи в героїчних і трагічних танцях. У другій половині 1920-х років вона була безперечно найвідомішою танцівницею Європи. Її лексика тільки віддалено нагадувала рухи далькрозівських вправ або дунканівських композицій, розрахованих на радісне, оптимістичне сприйняття. Вігман була схильна до суворого драматизму в аналізі конфлікту між лідерами й тими, хто пасе задніх. Однак, якщо предметом танцю Вігман було переважно індивідуальне світовідчуття, Лабан насамперед хотів відтворити в танці прикмети колективного, соціально значущого сьогодення, що передусім визначилось у концепції «рухомих хорів». Групові композиції німецьких хореографів, на думку К. Топфера, взагалі були більш евристичними й інноваційно багатими. Це стосувалось і творчості Ханса Вейдта (1904–1988), який симпатизував комуністичним ідеям і створював танці мас, що повстали проти капіталістичної експлуатації [2, с. 308].

У цей час (1920–1936) творчість Лабана пов’язана насамперед із практикою експериментальних постановок без музики або тільки в супроводі ударних інструментів, з мовно-хоровим акомпанементом. Це стосується таких опусів, як «Смерть Агамемнона» (Гамбург, 1924), «Титан» та «Ніч» (Магдебург, 1927), а також «Терпсіхора» та «Дон Жуан» на музику Г. Ф. Генделя та К. В. Глюка (Гамбург, 1925). У цей час кожна нова робота Лабана призначається для розгляду певної естетичної проблеми: він випробує групову імпровізацію та експериментує з оголеним тілом, вводить у вистави політичну проблематику, надає їм комічного або сатиричного забарвлення тощо.

Тур із невеликою групою танцівників містами Німеччини з одного боку збільшив кількість послідовників Лабана, а з іншого – призвів до конфлікту з послідовниками «здорового способу життя» та пуританською частиною громади. Лабана було відлучено від церкви, він переслідувався поліцією моралі. Осуд певних верств суспільства пояснювався тим, що практичні вправи учні Лабана робили в об’єднаних класах (жінки та чоловіки разом) з мінімумом одягу. Всупереч цьому переслідуванню та осуду, ім’я Лабана стає дуже популярним, виникає близько 20 лабанівських шкіл та «рухомих хорів», поширюється система запису танцювальних рухів (лабанотація).

Діяльність Лабана-теоретика та практика в цей час усі дослідники розглядають як екстраординарну. Він мав за мету створити новий, вільний стиль руху та нову й сучасну наукову концепцію викладання, яка б замінила

теорію балету, який Лабан вважав застарілим і таким, що не відповідає естетичним засадам початку ХХ століття.

По-перше, Лабан спробував знайти метод кодифікації танцювальних рухів за допомогою спеціальної системи символів. На його думку, основою такої системи було визначення раціонального аспекту мистецтва руху засобами, які використовує математика й фізика у визначенні законів простору й тяжіння. Важливими для Лабана були осягнення фізіологічних функцій і можливостей людського тіла, отже надання мистецтву танцю такої самої наукової основи яку, наприклад, має музика (в цьому він недалеко пішов від попередників – Дельсарта і Жак-Далькроза). У тому самому напрямі він працював, шукаючи взаємозв'язок руху з його психологічними мотивами.

Створення науки танцювальних форм і гармонії Лабан почав із визначення основних рухів у просторі. Він поєднав ці обидва поняття в нерозривну єдність і зафіксував у новознайденій системі. У графічному зображенні лабанотація мала вигляд нотоносця та трьох символів (трикутник, два обрізаних під певними кутами прямокутники). Шкала комбінувала три лінії, які вказували напрямок рухів: уперед-назад, праворуч-ліворуч, уверх-вниз. Простір навкруги танцівника Лабан відзначав дванадцятьма точками, що поєднуються траєкторією руху (так званий ікосаедр Лабана). Це робилося за допомогою мінорної (жіночої) шкали «А» або чоловічої, більш енергійної «Б». Комбінація символів давала також можливість визначити, яка частина тіла або кінцівка рухається. Символ вказував час і напрямок руху. Таким чином, використовуючи кілька символів, розташованих горизонтально, можливо було визначити рухи всіх частин тіла. Згідно з теорією танцю Лабана (хоревтики), існують універсальні закономірності рухів людського тіла в тримірному просторі. Найбільш характерний із них, що існує в більшості хореографічних культур, це мах «на себе» та «від себе» в різних варіаціях. Будь-який вид хореографії – від примітивного до професійного, – за Лабаном, зумовлюється перевагою однієї з трьох характерних рис, а саме: динамічної, просторової та темпової. Хоревтика для Лабана була наукою, яка розвиває просторове мислення, почуття взаємодії окремого виконавця та групи танцівників у цілому. Евкіневтика, за його теорією, визначає всі можливі напрямки руху.

На думку італійської дослідниці М. Гваттеріні, «Лабан розробив ритмічно-динамічну концепцію танцю, почасти близьку побудовам Чекетті (Е. Чекетті італійський педагог танцю, 1850–1928 – О.Ч.), але стереометричну, що більш відповідає сучасним уявленням про космічний простір та абсолютно відсторонену від концепцій Бошана (П. Л. Бошан, французький хореограф і президент Королівською академію танцю, 1661 – О.Ч.), з його лінійною перспективою» [6, с. 32].

Танцювальна нотація Лабана (лабанотація) використовувала досвід запису танцю, які винайшли його попередники, проте була значно складнішою. І хоча вона в тому числі захищала авторські права хореографів,

виконавці й постановники не могли користуватися нею як музиканти нотами. Лабан не побачив перспектив вдосконалення власної системи та залишив її напризволяще. Проте послідовники лабанотації, зокрема Е. Хатчінсон (США) скористувалися нею в Нью-Йоркському бюро запису танцю (заснований у 1940 р.) для фіксації композицій Дж. Баланчіна, Х. Хольм, Д. Хамфрі та інших постановників.

Нарешті Лабан заснував хореографічний Інститут та організував Конгреси танцю в 1927, 1928 та 1930 рр., а в 1930–34 рр. обіймав посади директора державного об'єднання театрів Берліна й керівника балетної трупи Берлінської опери. Вінцем роботи Лабана в Німеччині стала постановка грандіозного масового видовища під час відкриття Олімпійських ігор 1936 року в Берліні, що пасувало тоталітарним прагненням режиму.

Вігман під час цих урочистостей виконала *Dance macabre* (танок смерті), який був віддзеркаленням її депресивного стану, проте сприймався в суспільстві як звинувачення влади в підготовці до війни та репресій. У результаті їй відмовили в грошових субсидіях і позбавили посади керівника Дрезденської школи танцю. Незважаючи на це, Вігман виступала на сцені до 1942 року, а після закінчення війни зволіла працювати у ФРН. Лабан після Олімпіади відмовився від співпраці з фашистською владою та переїхав до Лондону.

Серед митців, незгодних із режимом і вимушених емігрувати, були драматург Б. Брехт, за лібрето якого К. Вайль написав музику, а Дж. Баланчін поставив у Парижі балет «Сім смертних гріхів міщанина» (1933), постановник агітаційних вистав за радянськими зразками Х. Вейдт, а також засновник славнозвісної школи танцю *Folkwangschule* в Ессені (1927) К. Йосс. Нацистський режим диктував скептичну, а часом й нищівну оцінку танцю модерн, який на початку 1930-х років поширився всією Німеччиною. Міністр культури Й. Геббельс закликав до розвитку німецької ідеї про балет як про мистецтво, засноване на вітчизняних фольклорних зразках. У 1933 році нацисти закрили театральну лабораторію *Bauhaus*, де разом із режисерськими експериментами проводилися досвіди в галузі сучасного танцю, образотворчого й ужиткового мистецтва. Це був наступ на будь-які прояви модерністського світогляду, аналогічний тому, що здійснювала в цей період ідеологія радянської держави.

За таких умов німецький вільний танець мав трансформуватися, що відчувалося насамперед у творчості хореографа Курта Йосса (1901–1979). У 1920–24 рр. він навчався в школі Лабана та був переконаним послідовником і пропагандистом його евкіневтики. Саме через досвід К. Йосса традиції Лабана були сприйняті балетмейстерами другої половини XX століття (Б. Кульберг, П. Бауш та ін.). Творчість Йосса була спрямована на викриття негараздів сучасного суспільства сатиричними фарбами, засобами гротеску, що визначилося вже в його виставі «Велике місто» (1929). Проте світове визнання К. Йосс одержав після прем'єри в Парижі на фестивалі-конкурсі європейських хореографів балету «Зелений стіл» (1932) на музику Ф. Коена.

Антимілітаристська тема була вирішена в цій виставі засобами експресивного танцю та небалетної пантоміми. Зелений стіл символізував міжнародну конференцію, під час якої дипломати та міністри вирішують, що війна декому потрібніша, ніж мир. Образи Смерті (цю роль виконував сам К. Йосс), Командарма, Молодого та Старого солдатів, Старої, Спекулянта та дипломатів вирішувалися в умовно-стилізаційній манері як персонажі-маски. Це споріднювало їх із героями драматичних вистав агітаційно-політичного театру як у Німеччині, так і в Росії. Згодом ці прийоми відгукнуться в балетах хореографів НДР, що опинилися по той бік берлінського муру. Паралелі відчувалися не тільки в тематиці, але й у використанні достеменних зразків балетної класики. Німеччина, що не мала академічних танцювальних традицій, не знала й культу балетної неокласики.

Прихильники синтезу *Ausdruckstanz* та класичної хореографії орієнтувалися водночас на досвід німецьких сучасних хореографів і на вистави, які привозили до Німеччини в першій чверті ХХ ст. дягілевська антреприза, балет Маріїнського театру, трупа А. Павлової. Колишні російські танцівники, подружжя Тетяна та Віктор Гзовські відкрили свою школу в Берліні (1928). Школа вихованки Петербурзької балетної школи Є. П. Едуардової з 1920 року теж знаходилась у столиці Німеччини й була центром класичного танцю, навчатись у якому прагнули навіть прихильники *Ausdruckstanz*.

Учениця М. Вігман, танцівниця та балетмейстер Грет Палукка (1902–1993) – одна з найбільш характерних постатей у німецькому танці ХХ століття. Вона засвоїла багато експресивно-пластичних прийомів із лексики свого педагога, проте використовувала їх оригінально, розширюючи спектр почуттів і настроїв. Палукка почала виступати на сцені з 22 років, а вже в 1925 році організувала школу в Дрездені з філіями в Штутгарті та Берліні. Їй пощастило зберегти творчі надбання навіть після того, як у 1939 р. за наказом фашистської влади ці школи було закрито як невідповідні режимові. Під час війни загинуло все майно закладів освіти, але в липні 1945 р. Палукка знов одержала можливість виконати сольну програму, роботу її школи було відновлено завдяки втручанню прорадянського керівництва. Стиль Палукки майже не змінився, проте зміст своїх композицій вона підпорядковувала новій ідеології. У 1949 році, тобто після розподілу країни, школа в Дрездені одержала статус державної (НДР) та назву Училища художнього танцю. Протягом майже шести десятиліть Г. Палукка створила близько 200 танцювальних номерів. Тривалий час у школі Палукки, яка згодом одержала Державну премію НДР та на посаді професора керувала відділенням «нового художнього танцю», проводились інтернаціональні літні курси. Для багатьох виконавців радянського часу це було єдиною можливістю наблизитися до школи експресивного танцю, хоча б у її паліативному, східнонімецькому варіанті, а також побувати на уроках джаз-танцю, які в школі Палукки викладали поряд із класикою, фольклорними танцями, ритмікою та вільною імпровізацією [7].

У 1998 році співробітник Дрезденської школи Палукки та головний балетмейстер Нюрнберзького музичного театру Хорст Мюллер (1933–2000) поставив з артистами Харківського державного академічного театру опери та балету «кірхен-балет» (танцювальна вистава, яка виконується в церкві). У ній постановник використав музику Ф. Мендельсона-Бартольді, Палестрини, Гійома де Мажо та Й. С. Баха (назву вистави «Наші вуста наповнюються радістю» запозичено з його однойменної кантати). Прем'єра відбулась у нюрнбергському католицькому соборі XIII століття Зебальдускірхе, а згодом на харківській сцені. Мюллер у 1950-ті роки навчався в К. Йосса у "*Folkwangschule*", а також був стипендіатом Джульярдської школи мистецтв (Нью-Йорк), де його педагогом був Хосе Лімон. На творчість німецького хореографа вплинули також роботи М. Грем, Дж. Баланчіна, британця А. Тюдора.

Х. Мюллер поставив близько 100 композицій, у тому числі тринадцять кірхенбалетів. Останній, «Наші вуста наповнюються радістю», став «лебединою» піснею хореографа. Для цього видовища характерне відчуття «фресок, що оживають» або людей, що зійшли з постаментів експресивних скульптур. Незважаючи на оптимістичну назву балету, його головною темою залишається необоротність життєвих втрат. Емоційного розвитку хореограф досягає в низці монологів, дуетів і завершує в мажорному фінальному алегро, що має скоріше не оптимістичний, а умиротворюючий настрій.

Балетмейстер Том Шіллінг (*Schilling, 1928)* закінчив балетну школу театра в Дессау. Він теж навчався у М. Вігман, а класичний танець опановував у класі О. Ільїної. Працював також у театрах Веймара, Лейпціга та Дрездена (у 1956–64 рр. керував дрезденською трупою), де переважно ставив балети з репертуару радянського театру в жанрі хореодрами: «Гаяне» А. Хачатуряна (1953), «Полум'я Парижу» (1954) і «Бахчисарайський фонтан» Б. Асаф'єва (1955) та балети П. Чайковського «Лебедине озеро», «Спляча красуня» (1959, 1963). Хоча, як свідчив М. Ельяш, Шіллінг ніколи не використовував зразків класичної хореографії. Зокрема «Лебединого озера» він створив самостійно, а філософські підвалини цієї вистави кардинально відрізняються від класичної редакції. У цих полемічних перекликах – російської класичної школи та німецького *Ausdruckstanz*, на думку М. Ельяша, секрет граничної виражальності композицій Шіллінга. Він не боїться театралізувати побутові рухи, прийоми танцю «модерн». Проте його танцювальний стиль не вичерпується формулою «класика + модерн». У його роботах ви ніколи не зустрінете абстрактних композицій і номерів, що пов'язані з музикою лише ритмічним малюнком. Він насамперед поринає у зміст, у музику, аби втілити в рухах її душу [8, с. 50]. Компліментарність радянського критика щодо ідеологічно вірного шляху балетмейстера знаходила підтвердження й у виставах берлінської «Коміше опер», балетний колектив якої Шіллінг очолював з 1965 року.

Тут він також віддав данину обов'язковим з ідеологічної точки зору виставам, зокрема поставив «Політичне рев'ю». Цей балет був вирішений як огляд історичної панорами століття. Його найважливішими епізодами були

Жовтнева революція в Росії та початок фашистської диктатури в Німеччині, події в Іспанії та Велика Вітчизняна війна в СРСР, створення Східної Німеччини, війна у В'єтнамі, політ Юрія Гагаріна в космос і фашистський путч у Чілі, революція на Кубі й навіть будівництво Байкало-Амурської магістралі.

Свідомо чи ні, Шіллінг використовував у творчій практиці досвід К. Йосса у балеті «Зелений стіл», прийоми співставлення монтажних епізодів із досвіду М. Бежара та засоби осучаснення літературних героїв, зокрема з його ж постановки балету «Ромео і Джульєтта» (1966). В оригінальній версії балету на музику С. Прокоф'єва Шіллінг відхилився від сюжетної лінії Шекспіра: «син шляхетних батьків Ромео перетворився на рибака, і конфлікт між Монтеккі та Капулетті переріс у конфлікт класовий» [3, с. 204].

Поступово стиль Т. Шіллінга ставав більш незалежним від канонів соціалістичного мистецтва. Зокрема, він звертався до творів Дж. Гершвіна («Американець у Парижі», 1964), зробив власну редакцію балету Дж. Роббінса на музику Л. Бернстайна «Матроси на березі» (1971). У цей самий період почалася співпраця Т. Шіллінга з композиторами НДР, які створили для його трупи балети «Венеціанський мавр» (Б. Блахер, 1969), «Ритми» (1971) та «Матч» (1970) – музичний колаж Зігфріда Маттуса, У. Кеддеріч («Імпульси», 1967), Х. В. Хенце – «Ундіна» (сучасне прочитання романтичної легенди, 1970), Г. Катцер («Чорні птахи», поставлено також у Московському музичному театрі ім. К. Станіславського та В. Немировича-Данченка в 1978 р.). Тонким ліризмом і поетичністю відзначалися його хореографічні мініатюри на музику Ф. Шуберта, Ф. Мендельсона-Бартольді, Й. Брамса, Р. Шумана. У деяких епізодах балету відчувалося наслідування балетним мініатюрам Дж. Роббінса, зокрема його «Танцям на вечорницях», полеміка з трактуванням «Карнавалу» Р. Шумана М. Фокіним.

Провідні центри хореографічного мистецтва сучасної Німеччини знаходяться в Кельні (Танц-Форум), Штутгарті (Вюртемберзький театр), Мюнхені (Баварська опера), Мангеймі (Національний театр), Вуперталі (Танцтеатр), Гамбурзі (Державна Опера). Два останні пов'язані з іменами їх постійних керівників, видатних балетмейстерів другої половини XX століття Піни Бауш (1940–2009) та Джона Ноймайєра (1942). Їх творчі надбання пов'язані з постмодерністськими ознаками «нової чуттєвості» та вже не мають ідеологічних забобонів минулого.

Піна Бауш переконувала, що танець може існувати в будь-яких формах поза класичною технікою та надавала перевагу жесту, запозиченому з побутової реальності. У своєму «театрі танцю» («Гвоздики», «Кафе "Мюллер"», «Весна священна») вона використовувала також техніку *Ausdruckstanz* для змалювання людських афектів, фобій, неврозів, не соромлячись зовнішності та пластичних прикмет «людей з вулиці».

У когорті сучасних німецьких балетмейстерів Ноймайєр, навпаки, найбільш відсторонений від традицій *Ausdruckstanz.* Він одержав освіту в США, навчався класичному танцю в Лондоні та починав творчу діяльність у трупі Дж. Кранко. Постановник більш ніж 100 балетів, Ноймайєр віддає

перевагу великим танцювальним формам і сюжетним композиціям, прагне до філософськи узагальнених, психологічно вмотивованих образів хореографії, побудованих насамперед на музичній драматургії твору (всі балети П. Чайковського, «Попелюшка» С. Прокоф'єва тощо). Для утілення задуму обирає вишукані зразки класичного танцю, пластики й пантоміми. У лексиці хореографічних творів Ноймайєра відчувається вплив *Ausdruckstanz*, коли балетмейстер від концептуального висловлення думок у пластиці переходить до відкритої експресії, чуттєвого танцю, що виходить за межі літературного сценарію («Отелло» на муз. А. Шнітке та А. Пярта, біографічний балет про В.-А. Моцарта на його ж музику, «Ніжинський» на музику М. Римського-Корсакова та Д. Шостаковича).

Висновки. Хореографічне мистецтво Німеччини ХХ ст. формувалось у дуже складний період між двома світовими війнами. Його основними художніми чинниками були ідеї вільного (не балетного) танцю, характерні для цього періоду взагалі. Проте в Німеччині вони розвивалися під впливом експресіонізму. Таким чином, танець у Німеччині 1920-х років став найголовнішим мистецьким жанром, де сучасні суспільству ідеї через культ тіла виголошувалися невербальними засобами. Це підтверджують як сольні, героїко-драматичні композиції М. Вігман, так і групові танці в постановці Рудольфа фон Лабана, а згодом Карла Йосса, який винайшов у пластиці фарби й форми соціальної сатири, аналогічні плакатному жанру в образотворчому мистецтві. Ідеологія ІІІ Рейху не визнавала за *Ausdruckstanz* провідної ролі в мистецьких пошуках та, за аналогією з радянською державою, вичавлювала з мистецтва будь-які прояви «модернізму». Після Другої світової війни, якщо хореографи та інші діячі в галузі художньої культури обирали місце проживання в НДР (Г. Палукка, Т. Шіллінг та ін.), то водночас проголошували й суспільні та художні закони, регламентовані в соціалістичній частині Німеччини. Характерно, що завдяки таким піонерам *Ausdruckstanz* як К. Йосс, Х. Хольм, Г. Боденвейзер вільний (експресивний) танець Німеччини мав поширення відповідно в Південній Америці, США, Австралії. У свою чергу, Німеччина, що не мала академічних танцювальних традицій, не знала культу балетної неокласики.

Деякі сучасні хореографи Німеччини непрямими засобами використовують досвід експресивного танцю (Д. Ноймайєр), деякі, як П. Бауш, знаходили точки зіткнення *Ausdruckstanz* з естетикою пізнього постмодернізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кандинский, В. (1993). *О духовном в искусстве*. М.: Архимед.

2. Toepfer, Karl (1998). Germany. *International Dictionary of Modern Dance*. Detroit; New York; London.

3. Реблинг, Э. (1977). Балет в ГДР и ФРГ. *Музыка и хореография современного балета, 2*.

4. Фокин, М. (1981). *Против течения*. Л.: Искусство.

5. Домрина, Н. (1986). М. Вигман. Страницы календаря. *Советский балет, 6,* 56-60.

6. Рудольф Лабан и современный балет (2001). В Гваттерини Маринелла. *Азбука балета*. М.: БММ АО.

7. Ганибалова, В. (1977). Секреты «Школы Палукки». *Советская культура, 9 декабря.*

8. Эльяш, Н. (1984). Романтические раздумья Тома Шиллинга. *Советский балет, 4*.

9. The Mary Wigman Book: Her Writings (1975). Wesleyan University Press.

РЕЗЮМЕ

Чепалов А. И. Ausdruckstanz и стилистика балетмейстерского творчества в Германии XX века.

В статье рассмотрен процесс развития немецкого свободного, по другой терминологиии выразительного или экспрессивного танца (Ausdruckstanz) в связи с общими тенденциями хореографического искусства XX в. Указано, что данное исследование имеет дискуссионный характер и является попыткой обобщения значительного пласта эстетических и художественных проблем, связанных с научным пониманием содержательности хореографического произведения. Определено, что хореографическое искусство Германии XX в. формировалось в весьма сложный период между двумя мировыми войнами. Основными художественными факторами его развития были идеи свободного танца, в целом характерные для этого периода. Однако, в Германии они развивались под влиянием экспрессионизма. Доказано, что танец в этой стране в двадцатых годах прошлого столетия стал главным художественным жанром, в котором актуализировавшиеся идеи культа тела передавались невербальными средствами. Подтверждением этому служат как сольные, героико-драматические композиции М. Вигман, так и групповые танцы в постановке Рудольфа фон Лабана, а впоследствии Курта Йосса, который нашел в телесной пластике краски и формы социальной сатиры, аналогичные плакатному жанру в изобразительном искусстве. Идеология III Рейха не признавала за Ausdruckstanz ведущей роли в художественных поисках и, как и в советском государстве, препятствовала любым проявлениям «модернизма» в искусстве. После Второй мировой войны, хореографы и другие деятели в художественной культуры, которые выбирали место жительства в ГДР (Г. Палукка, Т. Шиллинг и др.), были вынуждены придерживаться идеологии социалистического реализма. Доказано, что благодаря таким пионерам Ausdruckstanz, как К. Йосс, Х. Хольм, Г. Боденвейзер свободный танец, рожденный в Германии, имел распространение в Южной Америке, США, Австралии соответственно. В то же время, Германия, не имевшая академических танцевальных традиций, не знала культа балетной неоклассики.

Показано, что некоторые современные хореографы Германии косвенными средствами использовали опыт экспрессивного танца (Д. Ноймайер), или, как П. Бауш, находили точки соприкосновения Ausdruckstanz с эстетикой позднего постмодернизма.

***Ключевые слова**: Ausdruckstanz, свободный танец, хореографическое искусство, балетмейстерское творчество, экспрессионизм, Германия.*

SUMMARY

Chepalov O. I. Ausdruckstanz and stylistics of choreographic creativity in Germany of the XX century.

The article describes the process of development of German free, in another terminology – expressionist dance (Ausdruckstanz) in connection with general trends of choreographic art of the XX century. It is indicated that this study has a debatable character and is an attempt to generalize a large layer of aesthetic and artistic problems associated with scientific understanding of the issues of the content of the choreographic work. It is determined that German choreographic art of the XX century was formed in a very difficult period between the two world wars. Its main artistic factors were the ideas of free dance, characteristic of this period in general. However, in Germany they developed under the influence of expressionism. It is proved that dance in Germany of the 1920s became the main artistic genre, in which actualized ideas of the cult of the body were expressed through non-verbal means. This is confirmed by solo, heroic-dramatic compositions by M. Wigman, and group dances staged by Rudolf von Laban, and later by Kurt Jooss, who found in plastics paints and forms of social satire similar to the poster genre in visual arts. The ideology of the Third Reich did not recognize the leading role for Ausdruckstanz in artistic search and, as in Soviet state, prevented any manifestations of "modernism" in art. After the World War II, if choreographers and other figures in the field of artistic culture (G. Palukka, T. Schilling and others) chose GDR as a place of residence, they simultaneously proclaimed social and artistic laws that regulated the socialist part of Germany. Thanks to such pioneers of Ausdruckstanz as K. Jooss, H. Holm, G. Bodenweiser, German free dance spread in South America, the USA, and Australia respectively. In its turn, Germany, which did not have academic dance traditions, did not know the cult of ballet neoclassicism.

Some modern German choreographers used experience of expressive dance by indirect means (D. Neumayer), some, like P. Bausch, found common ground between Ausdruckstanz and the aesthetics of late postmodernism.

***Key words:** Ausdruckstanz, free dance, choreographic art, choreographic creativity, expressionism, Germany.*

РОЗДІЛ ІІ. ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

УДК 378.22:780.643.2-051]:[008-022.218:005.336.2]

Ван Біньбінь
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ-САКСОФОНІСТІВ: НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС

У статті здійснено порівняльний аналіз досліджень у сфері полікультурної освіти, зокрема в її музично-педагогічній галузі; окреслено понятєво-термінологічне поле відповідних розвідок науковців різних країн, що охоплює мультикультурний, кроскультурний, інтеркультурний, транскультурний та міжкультурний виміри. У науково-педагогічному дискурсі висвітлено питання формування полікультурної компетентності магістрантів-саксофоністів у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: *понятєво-термінологічне поле досліджень, полікультурна компетентність, мультикультурний, кроскультурний, інтеркультурний, транскультурний та міжкультурний виміри, магістранти-саксофоністи.*

Постановка проблеми. Постіндустріальні трансформації призвели людство до нової фази розвитку – інформаційного суспільства, що актуалізувало проблеми комунікації в новому, мультикультурному світі. Перспективні процеси створення єдиної світової цивілізації викликають до життя нові феномени, зокрема відкритість соціуму на інші культури, релігії, цінності. За визначенням канадського соціолога Маршалла Маклуена (*Herbert Marshall McLuhan*) весь світ стає глобальним селом (*Global Village*), життя в якому передбачає постійну комунікацію та міжкультурний зв'язок окремих людей та їх спільнот як на ментальному рівні, так і на рівні матеріально-культурних реалій. Останні в умовах прискорених процесів обміну інформацією дедалі більше уніфікуються, включаються у процеси глобалізації та стають вельми чутливими до всього, що відбувається на Землі. На переконання дослідника, через сучасні інформаційні технології людина залучається до творення так званих «глобальних обіймів», «єдиного поля» [8,

с. 23]. Оскільки відстані скорочуються, часово-просторові межі стираються, а цінності та традиції різних культур «мікшуються», вся земна куля по-суті стискається до розмірів села, мультикультурність якого стає викликом для всіх його «мешканців».

Аналіз актуальних досліджень. У міжнародному науковому просторі проблема полікультурності досліджується багатогранно. Так, у роботах У. Беккета, Дж. Бенкса, А. Радклифф-Брауна, Д. Реджина, К. Уислера з'ясовується сутність полікультурної освіти. М. Беннетт висвітлює основи становлення полікультурної компетентності особистості, П. Рамсей вирішує проблему стимулювання та мотивації в полікультурному вихованні учнів, Д. Хупс наголошує на необхідності включення до наукового обігу терміну «міжкультурна освіта». Мультикультурний підхід до вирішення проблем музичної педагогіки пропагують П. С. Кемпбел, Б. Раймер, Т. Фольк та ін.

У науково-педагогічному просторі України питання полікультурної освіти актуалізується в роботах таких науковців, як Р. Антонюк, І. Бех, Н. Білова, В. Борисов, Н. Лавриченко, І. Лощенова, О. Мілютіна, Г. Ніколаї, Л. Пуховська, І. Сташевська, Г. Філіпчук та ін. Проблеми формування професійної компетентності вчителів представлено в дисертаційних дослідженнях В. Баркасі, С. Демченка, В. Калініна, Л. Карпової, І. Мариніна, Г. Мельниченко, Ю. Пінчук, Є. Проворової, Н. Якименко, Н. Яремаки та ін.

Стає очевидним, що проблема формування полікультурної компетентності знаходиться на вістрі наукових пошуків сучасних дослідників педагогічної галузі науки.

Мета – окреслити понятєво-термінологічне поле розвідок проблеми формування полікультурної компетентності фахівців музично-педагогічного профілю, зокрема, магістрантів-саксофоністів.

Виклад основного матеріалу. В українському науковому просторі наслідки глобалізації та мультикультуралізації, що підсилені комп'ютерними мережами, мобільним зв'язком і швидкісними транспортними засобами, називають «віртуальним звуженням світової цивілізації» [2]. Вважаємо, що одним із ключових елементів усіх складових простору глобального інформаційного суспільства (освіти, науки, мистецтва, бізнесу тощо) стає інформаційний обмін між культурами, причому нині варто вже говорити не про діалог культур, а мультилог. Для уточнення сутності означеного процесу науковці найчастіше використовують терміни англомовного походження: крос-культурні зв'язки, інтеркультурна взаємодія, міжкультурна інтеракція, транс-культурна комунікація тощо. Розглянемо детальніше деякі з них, окреслюючи таким чином понятєво-термінологічне поле актуальних досліджень.

Поняття «крос-культурний» буквально означає «перетин культур». Відтак, С. Красовський визначає крос-культурну комунікацію як перехресне, взаємне спілкування різних культур [6, с. 67]. Знаний український академік Іван Бех по-іншому трактує крос-культурний діалог – як діалогу по історичній вертикалі, на противагу якому виокремлює міжкультурний діалог (або транскультурний) як діалог по часовій горизонталі, у якому предметом

осмислення виступають паралельні культури [1, с. 81]. Науковець виокремлює дві основні функції крос-культурного діалогу: запозичувально-логічну, що є спрямованою на перейняття певного способу мислення (пізнавального, технологічного, художнього, духовно-морального) та стимулювально-пошукову, яка орієнтує на інноваційне вирішення актуальних проблем завдяки діалогічній суперечці, зіткненню ідей, підходів, способів дій [там само].

Принагідно занотуємо, що активізація пошуків адекватної термінології стає свідченням пильної уваги науковців до процесу інтеграції культур, у тому разі, формуванню глобальної взаємозалежності – інформаційно-комунікативної цивілізації. У цьому зв'язку С. Красовський вважає, що «нині жодна з культур не може існувати ізольовано, позаяк сама культура є комунікативною системою, а відповідно до теорії систем – жодна система не може розвиватися поза взаємодією з іншими системами, у даному випадку – поза іншими культурними зразками. Саме поняття «комунікація» втримує насамперед блок механізмів, засобів і способів, за допомогою яких перетворюється й розвивається реальність на всіх рівнях – соціальному, культурному, економічному, політичному тощо – у процесі генерування смислів життєбуття, приведення їх у загальноприйнятну цивілізаційну систему для пошуку точки перетину, а в кінцевому підсумку – взаєморозуміння між народами» [6, с. 66–67].

Нині полілог різних культур визначається як необхідна складова єдиного освітнього простору країн Євросоюзу [12]. У музичній педагогіці наголошується на важливості накопичення в європейців досвіду сприймання музики різних континентів, інакше її багатства залишаться поза свідомістю представників європейської культури [15]. Зауважимо, що для англомовної наукової думки більш характерним є використання терміна полікультурна освіта (іноді – мультикультурна), а для німецькомовної – інтеркультурна. Так, у своїх розвідках «Формування інтеркультурної компетентності під час навчання у вищій школі»[40] німецький дослідник Мартін Зігель визначає поняття «інтеркультурна компетентність» як комплекс соціально-психологічних якостей, зокрема – інтеркультурне світосприймання, завдяки якому особистість відображає та реалізує культуру нації, її духовні цінності та демонструє рівень розвитку певного суспільства. Взагалі для німецьких дослідників характерним є наголос на те, що інтеркультурна освіта через вивчення історії, мови, національної культури своєї країни насамперед піклується про формування *національної* свідомості, а вже потім увага звертається на усвідомлення різноманітності культур, мов, традицій і звичаїв у світі та необхідність збереження самобутності кожної з них.

У той самий час в американській музичній педагогіці функціонує концепція мультикультурної музичної освіти Д. Еліота, який виокремив шість ступенів ознайомлення зі світовими музичними культурами [14]. На першому

[40] «Die Vermittlung interkultureller Kompetenz im Studium an der Hochschule»

ступені, *ступені асиміляції,* вивчається тільки західноєвропейська класична музика, яка культивує гарний смак і формує переконання у вищості саме класичної музики. На другому ступені, *ступені фузії,* допускається обмежена кількість етнічної музики, що була занотована західними композиторами. На третьому ступені, *ступені відкритого суспільства,* музика аналізується в межах великих соціальних груп і трактується як індивідуальний засіб виразу без урахування національних і регіональних музичних традицій. На четвертому ступені, *ступені обмеженого мультикультуралізму* до навчальної програми, яка базується на європейській музиці, додається музика однієї чи двох інших культур; На п'ятому ступені, *ступені модифікованого мультикультуралізму,* музика різних народів презентується в порівнянні та протиставленні західній музиці, причому використовуються тільки методичні підходи, які є властивими європейській музичній педагогіці. На шостому ступені, *ступені динамічного мультикультуралізму*, використовується світова перспектива, музика кожної культури розглядається з позицій, які є характерними власне для неї. Саме з позицій динамічного мультикультуралізму Д. Еліот трактує музичну освіту передусім як гуманістичне виховання, що дає особистості шанс привласнити цінності світової культури та можливість глибше пізнати самого себе через розуміння інших [там само].

У європейському науковому просторі накопичено низку педагогічних ідей і концепцій, які можуть стати теоретичною основою розвідок проблеми формування полікультурної компетентності магістрантів-саксофоністів, зокрема: педагогіка культури – визнання культурного різноманіття та поваги до цінностей інших культур; педагогіка конфлікту (формування компетентності у веденні перемовин); педагогіка зустрічі (вивчення інших культур через прямі контакти, навички проектування міжкультурних акцій (побудови концепції, структури, змісту та ідеї зустрічей); виховання в дусі миру (усвідомлення миру як однієї з найвищих загальнолюдських цінностей); антирасистське виховання (протидія актам расової ненависті); формування компетенції співпереживання (емпатії) щодо представників інших культур, представників меншин і сусідніх народів; освіта за солідарність (формування готовності брати участь в акціях стосовно допомоги людям і соціальним групам, представникам національних меншин та інших країн); формування культурної пам'яті про жертви конфліктів, війн, Голокосту, Голодомору.

В останні роки спостерігається розширення понятєво-термінологічного поля українських досліджень проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців. Зокрема, Н. Білова висвітлює питання формування полікультурної компетентності майбутніх учителів мистецьких дисциплін [11], О. Котенко досліджує розвиток полікультурної компетентності майбутніх учителів світової літератури в системі післядипломної освіти [5], Г. Ніколаї пошукує шляхи формування інтеркультурної компетентності студентської молоді засобами музичного мистецтва [9], Є. Проворова наголошує на важливості комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики [10].

У термінологічному дискурсі української педагогіки відзначається взаємозалежність понять «готовність» і «компетентність», які охоплюють сферу професійних інтересів фахівця й виявляється в тому, що «готовність передбачає психологічний стан прояву знань і вмінь у вигляді компетентності в межах професійних компетенцій конкретної спеціальності» [4, с. 60]. Зокрема, підкреслюється важливість такої складової полікультурної компетентності майбутнього вчителя музики, як комунікативна компетентність, що визначається «як сукупності комунікативних знань, умінь, здібностей, досвіду та мотивації, що забезпечують сприймання, розуміння, засвоєння, використання, передачу педагогічної інформації, а також уможливлюють ефективне управління комунікативними процесами в музично-естетичному навчанні та вихованні школярів» [10, с. 13].

У понятєвому полі українських педагогічних досліджень полікультурну компетентність студентів зазвичай визначають як здатність ефективно взаємодіяти з носіями різних етнічних культур. Зокрема, М. Князян використовує термін «загальнокультурна компетентність», що, на її думку, віддзеркалює «знання студентів про культурну спадщину різних народів, своєрідність розвитку культурного надбання в різні історичні епохи, вміння інтеріоризувати ці знання, використовувати цю інформацію для активізації міжкультурної взаємодії в шкільному колективі, розвивати себе як культурну особистість» [3, с. 55].

Н. Білова визначає полікультурну компетентність майбутнього фахівця мистецького профілю як «інтегральне особистісне утворення, яке включає систему світоглядних орієнтирів, знань, умінь, навичок, розуміння, особистісно-професійних якостей, досвіду діяльності у сфері мистецтва й освіти, що формуються в процесі навчання майбутніх фахівців на засадах діалогу культур через толерантне емпатійне сприйняття, розуміння, художню ідентифікацію щодо культурно-мистецьких традицій інших етносів, і сприяє позитивній міжетнічній і міжкультурній взаємодії в полікультурному просторі» [11, с. 151].

Вирішення проблеми формування полікультурної компетентності магістрантів-саксофоністів із необхідністю потребує обґрунтування структури досліджуваного феномену, що варто здійснювати з урахуванням відповідних розробок вітчизняних науковців. Так, у структурі загальнокультурної компетентності студентів М. Князян виокремлює три провідні компоненти: мотиваційний, когнітивний, функціональний. Мотиваційний компонент відображує переконання майбутнього вчителя у важливості пізнання культури різних народів. Когнітивний компонент містить систему знань, що має два провідні сегменти: культурний (про світову культуру) та психолого-педагогічний (про те, як формувати в учнів мультикультурні знання, а також засоби міжетнічної взаємодії з іншими учнями). Функціональний компонент загальнокультурної компетентності майбутніх учителів містить чотири групи відповідних умінь (дослідження культури, поширення культури, забезпечення інтеркультурної взаємодії, розвиток себе в культурі) [3, с. 55].

На думку Н. Білової, структура полікультурної компетентності студентів мистецьких спеціальностей включає в себе мотиваційно-ціннісний, когнітивно-аналітичний, художньо-виконавський та комунікативно-рефлексивний компоненти [3, с. 152].

У ході визначення понятєво-термінологічного поля досліджуваної проблеми нашу увагу привернули розвідки Ло Куня стосовно розвитку саксофонного мистецтва Китаю у вимірах міжкультурного діалогу. Науковець висвітлює тенденції розвитку означеного феномену у взаємодії культур Захід–Схід. Ло Кунь стверджує, що в умовах глобалізації важливого значення набуває діалог культур, коли активність діалогічної комунікації приводить до «проявів раціональної інтерпретації особливостей музичної мови, семантичних смислів і образності при збереженні в саксофонному мистецтві Китаю національної самобутності й національних традицій» [7, с. 14].

У контексті нашого дослідження певний інтерес представляє педагогічна технологія формування інтеркультурної компетентності університетської молоді засобами музичного мистецтва, яка була запропонована Г. Ніколаї. Зокрема, на послідовних етапах означеної технології здійснюється: формування позитивної мотивації до сприйняття інформації щодо культурних традицій різних народів; ознайомлення зі зразками музичного фольклору й композиторської творчості окремих країн; виховання поваги й толерантності до загальнолюдських цінностей через глибоке усвідомлення рідного, національного; залучення до участі у відтворенні артефактів музичних культур різних народів; активна участь у діяльності багатонаціональних творчих колективів [9, с. 82–83].

Запропонована технологія формування інтеркультурної компетентності університетської молоді засобами музичного мистецтва розроблялась з опорою на дослідження польського науковця Ярослава Хаціньського й передбачала виконання низки завдань у сфері формування гуманістичних і когнітивних цінностей та естетичного виховання. Зокрема, у сфері формування гуманістичних цінностей передбачалось: організувати участь студентів у міжкультурному діалозі через спілкування зі знаковими творами музичного мистецтва; формувати готовність до роботи з досягнення консенсусу на загальних підставах (жити разом в одному суспільстві); формувати готовність до пом’якшення етнічних, культурних і релігійних конфліктів. У сфері формування когнітивних цінностей планувалося формувати в студентів інтеркультурну музичну компетентність у процесі ознайомлення з музичним мистецтвом у співставленні, по-перше, вітчизняної музики та музики інших культур, а по-друге, ознайомлення з музикою інших культур у порівнянні з кожною окремо. У сфері естетичного виховання передбачалося розширити естетичний потенціал студентів, які були обмежені культурним середовищем і національною системою освіти, і підготувати їх до засвоєння музичного твору в трьох ракурсах асиміляції – естетичної та емоційної, герменевтичної, аналітико-структурної [9, с. 82–83].

У процесі реалізації технології формування інтеркультурної компетентності університетської молоді засобами музичного мистецтва відбувалося детальне знайомство студентів із музичними культурами вибраних європейських країн у межах чотирьох комплексних тем, запропонованих Я. Хацінським: національні гімни, народна музика та її стилізація у творах видатних композиторів, сакральна музика, реквієм [13]. Саме на цій основі формувалися компетенції щодо ведення міжкультурного діалогу, подолання стереотипів, а також пошани культурної пам'яті (тема «Реквієм»). Музика була обрана таким чином, щоби створити характерну картину стилістичних ідіом окремих культур [9].

Уважаємо, що означена технологія може бути корисною у вирішення проблеми формування полікультурної компетентності магістрантів-саксофоністів з Китаю, проте до запропонованих етапів і завдань обов'язково варто додати створення самими магістрантами перекладень музики народів світу для саксофону. З іншого боку, розвиток саксофонної музичної культури завжди відрізнявся транскультурним характером. На нашу думку, у дослідженнях проблем підготовки фахівця-саксофоніста потрібно використовувати термін «транскультурна компетентність», оскільки саксофонне мистецтво стає у ХХ столітті прообразом єдності культур усієї Земної кулі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Віртуальне звуження світової цивілізації з необхідністю потребує мультилогу культур, для уточнення сутності якого науковці різних країн використовують терміни англомовного походження. У понятєво-термінологічному полі відповідних розвідок виокремлено мультикультурний, кроскультурний, інтеркультурний, транскультурний та міжкультурний виміри.

Ефективне формування полікультурної компетентності магістрантів-саксофоністів у процесі фахової підготовки може відбутися за допомогою відповідної педагогічної технології, на послідовних етапах якої здійснюється формування позитивної мотивації до сприйняття інформації щодо культурних традицій різних народів; виховання поваги й толерантності до загальнолюдських цінностей через глибоке усвідомлення рідного, національного; ознайомлення зі зразками музичного фольклору й композиторської творчості окремих країн; залучення до участі у відтворенні артефактів музичних культур різних народів; створення власних перекладів для саксофону; активна участь у діяльності багатонаціональних творчих колективів.

Зважаючи на здатність саксофонного мистецтва об'єднувати музикантів різних континентів, у наших подальших розвідках звернемо увагу на транскультурний вимір проблеми підготовки фахівців-саксофоністів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех, І. Д. (2013). Діалог культур у психолого-педагогічному осмисленні. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, 1 (2),* 79–84.

2. Грабар, Н. Г. (2017). Становлення комунікаційної єдності культури як основа діалогічного спілкування. *Культура XXI століття: єдність крізь різноманіття: колективна монографія*. В. О. Ільганаєва (ред.). Харків: ХНТУСГ ім. Петра Василенка, (сс. 76–103).

3. Князян, М. О. (2016). Загальнокультурна компетентність майбутніх учителів як наукова проблема. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія».* Харків, 55, 164-170

4. Колісник, В. Ю. (2018). *Формування готовності в майбутніх інженерів -програмістів до використання іноземної мови у професійній діяльності.* (Дис. канд. пед. наук). Київ

5. Котенко, О. В. (2011). *Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти* (автореф. дис. … кандидата техн. наук: спец 13.00.04). Київ.

6. Красовський, С. О. (2018). *Міжнародний туризм як чинник крос-культурної комунікації* (дис. … кандидата культурології: спеціальність: 26.00.01). Київ.

7. Ло, Кунь (2017). *Розвиток саксофонного мистецтва Китаю у вимірах міжкультурного діалогу* (дис. … кандидата мистецтвознавства: спеціальність: 26.00.01). Львів.

8. Мак-Люэн, М. (2004). *Галактика Гутенберга (Сотворение человека печатной культуры).* Киев: Ника-Центр.

9. Ніколаї, Г. Ю. (2015). Педагогічна технологія формування інтеркультурної компетентності та готовності до міжкультурного діалогу засобами музичного мистецтва у школярів і студентської молоді. *Інтеркультурне виховання дітей та молоді засобами музичного мистецтва.* Суми: ВВП «Мрія», 81–89.

10. Проворова, Є. М. (2008). *Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

11. Bilova, N. (2018). Polycultural dimension of art education. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 6,* 142–154.

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

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

14. Elliott, D. J. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education, 13,* 11–18.

15. Krakauer, P. M. (1993). Das dialogische Prinzip als Chance einer interkulturellen Integration. Zur „polyaisthesis“ in der Erziehung. *Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis.* Frankfurt/M., 29–46.

РЕЗЮМЕ

Ван Биньбинь. Понятийно-терминологическое поле исследования проблемы формирования поликультурной компетентности магистрантов-саксофонистов: научно-педагогический дискурс.

В статье осуществлен сравнительный анализ исследований в области поликультурного образования, в частности в его музыкально-педагогической отрасли; очерчено понятийно-терминологическое поле соответствующих исследований ученых разных стран, которое охватывает мультикультурное, кросскультурное, интеркультурное, транскультурное и межкультурное измерения. В научно-педагогическом дискурсе освещены вопросы формирования поликультурной компетентности магистрантов-саксофонистов в процессе профессиональной подготовки.

Виртуальное сужение мировой цивилизации с необходимостью требует мультилога культур, для уточнения сущности которого ученые разных стран используют термины англоязычного происхождения. Эффективное формирование поликультурной компетентности магистрантов-саксофонистов в процессе профессиональной подготовки может произойти с помощью соответствующей педагогической технологии, на последовательных этапах которой осуществляется формирование положительной мотивации к восприятию информации о культурных традициях разных народов, воспитание уважения и толерантности к общечеловеческим ценностям через глубокое осознание родного, национального; ознакомление с образцами музыкального фольклора и композиторского творчества отдельных стран; привлечение к участию в воспроизведении артефактов музыкальных культур разных народов; создание собственных переводов для саксофона; активное участие в деятельности многонациональных творческих коллективов.

Учитывая способность саксофонного искусства объединять музыкантов разных континентов, в наших дальнейших исследованиях обратим внимание на транскультурное измерение проблемы подготовки специалистов-саксофонистов.

Ключевые слова: *понятийно-терминологическое поле исследований, поликультурная компетентность, мультикультурное, кросскультурное, интеркультурное, транскультурное и межкультурное измерения, магистранты-саксофонисты.*

SUMMARY

Wang Binbin. Conceptual-terminological field of the study of the problem of formation of polycultural competence of graduates-saxophonists: scientific-pedagogical discourse.

In the article comparative analysis of the studies in the field of polycultural education, in particular in its musical-pedagogical branch is conducted; conceptual-terminological field of the relevant studies of scientists from different countries, covering multicultural, crosscultural, intercultural and transcultural

dimensions, is outlined. The scientific-pedagogical discourse covers issues of formation of polycultural competence of graduates-saxophonists in the process of professional training.

Virtual constriction of world civilization requires multilogue of cultures. In order to clarify its essence scientists from different countries use terms of English-language origin. Effective formation of polycultural competence of graduates-saxophonists in the process of professional training can be conducted with the help of appropriate pedagogical technology, at the successive stages of which take place: formation of positive motivation to perceive information about cultural traditions of different peoples; education of respect and tolerance to universal values through deep awareness of the native, national; acquaintance with samples of musical folklore and composer creativity of individual countries; involvement in the restoration of artifacts of musical cultures of different peoples; creation of own translations for saxophone; active participation in the activities of multinational creative groups.

Taking into account the ability of saxophone art to bring together musicians from different continents, in our further studies we will pay attention to the transcultural dimension of saxophonists' training.

Key words: *conceptual-terminological field of research, polycultural competence, multicultural, crosscultural, intercultural and transcultural dimensions, graduates-saxophonists.*

УДК 37.06+378.013

Ван Лу
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ФЕНОМЕНУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ У ФАХОВІЙ ПРОЕКЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті актуалізовано проблему формування художньо-естетичного світосприйняття майбутніх учителів музичного мистецтва. Представлено сутність і компонентну структуру досліджуваного феномену в проекції їхньої фахової підготовки. Зокрема визначено світоглядну установку як компонент, що охоплює комплекс уявлень, ціннісних орієнтирів, мотивів та інтенцій особистості; художньо-перцептивний компонент, що охоплює вміння сприймати матеріальні та смислові аспекти художнього тексту, здатність до емоційно-експресивного сприйняття дійсності, відображеного в ньому; художньо-діяльнісний компонент, що об'єднує репрезентативні, інтерпретаційні, виконавські вміння, здатність до вираження власного розуміння музичного тексту в аспекті світоглядних орієнтирів; методично-педагогічний компонент, що поєднує спрямованість майбутніх учителів музичного мистецтва до опанування системою цілісних уявлень про майбутню професійну діяльність, оволодіння методикою та технологіями мистецької освіти, сприяє формуванню підготовленості до самостійного науково-методичного пошуку та творчої активності.

***Ключові слова**: художньо-естетичне світосприйняття, художня свідомість особистості, художня перцепція, художня діяльність, художньо-естетичний досвід, майбутні вчителі музичного мистецтва.*

Постановка проблеми. У сучасній світовій культурі вже є усталеною тенденція до міжнаціональної толерантності, можливої інтеграції, створення єдиного світового культурного простору, відповідного принципам гуманізму, людиноцентризму, рівноправності та цінності етнічних і національних культур.

У цьому ракурсі, актуальною стає проблема поширення загально значимих світоглядних установок, активного, гуманістично спрямованого, творчого світосприйняття.

Майбутні вчителі музичного мистецтва як представники освітньої та культурно-просвітницької сфери повинні, по-перше, розуміти визначну роль мистецтва й мистецької освіти в процесах збереження, створення та трансформації світоглядних тенденцій сучасності; по-друге, осмислювати саме себе як вагому частку сучасного суспільства, як своєрідний «ланцюжок» між

минулими й майбутніми поколіннями; по-третє, усвідомлювати власну роль і можливості в процесах формування світоглядних орієнтирів молодої генерації.

Саме тому підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття школярів постає як важливе завдання сучасної педагогіки вищої школи. Із цим завданням пов'язано вирішення актуальних питань оснащення майбутніх фахівців методичним забезпеченням та інструментарієм щодо формування усвідомленої, гуманістично-спрямованої, толерантної особистості з активною світоглядною позицією та прагненням до самореалізації.

Аналіз актуальних досліджень. Нагальні питання сьогодення визначують спрямованість вищої мистецької освіти на вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів до формування багатоаспектного, полімодального, синестетичного, художньо-естетичного сприйняття та розуміння дійсності учнів.

Сучасні науковці досліджують процес формування художньо-естетичного світосприйняття через окремі атрибутивні та процесуальні складники художнього світогляду. Такими загальними складниками зазвичай визначають: *художнє мислення* (І. Зязюн, Н. Миропольська, О. Отич, О. Полатайко, І. Пясковський та ін.), *художньо-естетичне сприйняття* (В. Бутенко, Т. Левчук, І. Паласевич, М. Чепіль та ін.)*, художньо-естетичну (творчо-виконавську) діяльність та художньо-естетичний досвід* (О. Олексюк, Г. Падалка, О. Павлова, Цзяо Їн, О. Шевнюк), *художню картину світу* (А. Демченко, В. Медушевський, О.Реброва, І. Романюк, З. Хитра);

У науково-довідковій літературі *світогляд трактується* як «усталена система поглядів та ставлень людини до того, що відбувається в навколишньому світі» [4]; як форма суспільної свідомості, через яку людина «сприймає, осмислює й оцінює навколишню дійсність, визначає та сприймає своє місце і призначення в ньому» [1]; як систематизована сукупність життєвих позицій людини, її переконань, принципів пізнання й діяльності, ціннісних орієнтації та ідеалів [9].

Результатом огляду наукових джерел є компілятивне визначення «світогляду» як інтегративної цілісної системи узагальнених поглядів на світ і місце в ньому людини, які мають вплив на формування знань, цінностей, переконань людини. Єдність інтелектуального та почуттєво-емоційного компонентів детермінує ціннісний і спонукальний характер світогляду. Світоглядні знання-переконання складають основу «життєвої програми» особистості.

Підґрунтям художнього світогляду та художньо-естетичного світосприйняття зазвичай визнають художньо-естетичну свідомість (В. Житков, І. Олесіна, Л. Петрова, К. Соколов), художню ментальність (Є. Гончарова, О. Олексюк, Е. Таршис), художньо-ментальну сферу особистості (О. Реброва).

Дотичними означеній проблематиці є також поняття: *художньо-естетична інформація* (Г. Локарєва, О. Глазиріна), *художньо-естетичний текст, художньо-естетичні знак, символ, код, смисл та значення.*

Велика кількість досліджень присвячена гуманістично-світоглядним основам формування особистості майбутніх педагогів. Орієнтуюча функція світогляду в професійному становленні викладачів мистецьких дисциплін представлена в працях І. Беха., В. Орлова, А. Ростовського, О. Рудницької, М. Смекал. Науковцями наголошується провідна роль усвідомленого сприйняття й цілісного пізнання мистецтва у формуванні світоглядних позицій і установок особистості. У руслі зазначеної концепції представлені дослідження методологічних проблем мистецтвознавства (Ю. Афанасьєв, В. Біблер, А. Зись, М. Каган, Л. Столович, В. Тасалов, І. Тен); психології художнього сприйняття (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Раппопорт, П. Якобсон); теорії формування художньої культури (Е. Абдулін. Л. Рапацькая, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Щолокова); теоретично-методичні положення фахової підготовки майбутнього вчителя музики (О. Полатайко, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін.).

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що попри існуючі на сьогоднішній день наукові дослідження з питань фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва поняття підготовленості до формування художньо-естетичного світосприйняття особистості є недостатньо вивченим. Для наукової рефлексії цього поняття та його екстраполяції стосовно підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва важливим є уточнення сутності феномену художньо-естетичного світосприйняття, та визначення його компонентної структури. Остання дозволяє ґрунтовніше підійти до вибору методологічних підходів, педагогічних принципів і умов підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття у школярів.

Мета статті полягає у визначенні узагальнених і ґрунтовних компонентів феномену художньо-естетичного світосприйняття як фахової якості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, сприйняття оточуючої дійсності відбувається крізь призму внутрішнього світу людини. Значною мірою розвиненість світосприйняття особистості визначається її ерудицією та духовністю. Саме тому ми розглядаємо процес поширення кругозору й тезаурусу як впливовий фактор формування світогляду.

На думку О. Реброві, «…у світі, який пізнає людина, спресовано накопичений загальнолюдський досвід, він зафіксований у словах-символах, кодах культури, у предметах побуту, віруваннях, у понятійній мові науки, в її термінах, категоріях» [5]. Квінтесенцію культурної спадщини людства безумовно є художня культура. Адже, у творах мистецтва сфокусована увага на загальнолюдських цінностях, художньо-образних емоційно-естетичних «формантах» епохи. Мистецтво крізь призму ціннісного ставлення особливими засобами віддзеркалює конкретні явища буття, красу чи потворність навколишнього середовища та людських відносин. Через пізнання творів мистецтва виховується вибірковість ставлення, диференціація оцінювання, відбувається поступове «окультурення особистості, кристалізація в її

ціннісному ставленні більш якісних орієнтирів» [3]. Отже, мистецтво, яке має значний вплив і високий потенціал у формуванні висококультурної, обізнаної та усвідомленої особистості, може стати провідним шляхом для вирішення освітянською спільнотою проблеми формування світосприйняття особистості та взагалі світоглядних орієнтирів сучасного суспільства.

Світосприйняття ми розуміємо як загальне бачення картини світу та ставлення до неї, що детермінує динаміку сприйняття й усвідомлення світу як універсуму (як цілого).

Поняття *художньо-естетичне світосприйняття* ми трактуємо як ціннісно-смислове сприйняття дійсності скрізь призму естетичних категорій і художньої мови мистецтва. Основою для художньо-естетичного світосприйняття є здатність реципієнта до цілісного художньо-образного, естетико-поетичного бачення світу, тонкого відчування гармонії, краси оточуючого середовища, творчого вираження власних почуттів у художньо-виконавській діяльності.

На думку вчених, художньо-естетичне світосприйняття людини визначається її художньою свідомістю, художньо-ментальною сферою та світоглядною установкою. Цілком слушно, що для світосприйняття, як і для будь-якого перцептивного процесу, властиві такі риси, як: аконстантність, суб'єктивність, залежність від певних особистісних якостей реципієнта. Науковці зауважують, що суттєвими для перцептивного процесу є такі фактори: по-перше, неможливість зупинення, диференціювання та чіткого фіксування моменту сприйняття окремих елементів певного об'єкту, адже, процес сприймання – це цілісний, постійно рухомий і необмежено змінюваний потік почуттів і думок (Л. Венгер, Н. Волков); по-друге, суттєво те, що емоційно-інтелектуальні реакції на будь-які подразники, у тому числі й на художній текст, є суто індивідуальними (Дж. Гібсон, Т. Ліппс); по-третє, будь-який художній твір – це унікальна художня форма, з притаманними лише їй індивідуальними змістовністю та виразністю (О. Мелік-Пашаєв, Б. Нєменський та ін.). Усе зазначене серйозно ускладнює педагогічний вплив (як вплив зовнішній, сторонній) на процес формування світосприйняття особистості.

Якщо розглядати художньо-естетичне світосприйняття як певний вид людської діяльності, то цілком слушним є звернення до теорії Д. Узнадзе про опосередкованість будь-якої діяльності людини наявністю в неї певної внутрішньої установки. За визначенням науковця, установка – це «... характеристика особистості, зазвичай несвідома, яка визначає загальний напрям психічної діяльності індивіда» [7]. Згідно з цією науковою концепцією, жодна діяльність не виникає з «пустого місця», адже, характерною рисою людської діяльності є те, що вона виникає на основі готовності до певної форми реагування, на основі установок. Останнім належить роль того первинного, що передує всім психічним процесам. Із цією характеристикою Д. Узнадзе пов'язує відображення людиною дійсності, а саме: сприйняття реальних і уявних образів, тенденції до їх ідентифікації, інтерпретації, когнітивного та емоційно-чуттєвого реагування.

Отже, нами визначено *світоглядну установку* як компонент художньо-естетичного світосприйняття, що охоплює комплекс уявлень, ціннісних орієнтирів, мотивів та інтенцій особистості. Світоглядна установка цілеспрямована на забезпечення цілісного сприйняття навколишнього світу особистістю, усвідомлення сенсу людського буття та свого місця в ньому, сприяє виявленню власних життєвих позицій, формуванню широкого спектру поглядів, готовності до сприйняття «іншого». На нашу думку, світогляд інтегрує спонукально-пізнавальну, ціннісно-естетичну та творчо-діяльнісну установки. У цьому аспекті світоглядна установка є тим впливовим фактором, який спрямовує та фокусує увагу індивідууму до активного осмисленого й почуттєвого сприйняття. Ця спрямованість насамперед визначується наявністю певної мотивації до діяльності.

Мотивація у психології трактується як «психодинамічна регулятивна система особистості, що організовує діяльність із реалізації певного мотиву»; *мотив* визначається як «окрема мотиваційна зміна, яка виконує в цій системі спонукальну, спрямовуючу функцію» [2]. Т. Левченко, досліджуючи мотиваційну основу свідомості особистості, визначає мотив як рушійну силу будь-якої діяльності людини. Вчена зауважує, що детермінантами мотиваційної ієрархії є соціальні відносини особистості та її ціннісно-аксіологічне світосприйняття оточуючого середовища. На думку дослідниці, мотиваційні процеси відбуваються у двох напрямах екстринсивному та інтринсивному. Екстринсивні мотиви (Extrinsic motivation) спрямовують діяльність людини на укріплення й розширення контактів із зовнішнім світом, соціумом, що детермінує її готовність до нових контактів, до придбання нового досвіду. Інтринсивні мотиви (Intrinsic motivation) мають більш поглиблений характер, пов’язаний із вищими потребами, інтересами, життєвим смислом [там само]. Екстринсивно-інтринсивна мотивація суттєво впливає на процес формування свідомості особистості та особливості її світосприйняття.

Науковці зазначають, що в освітньому процесі установка виконує організаційно-регулюючу функцію (О. Асмолов, О. Рудницька, В. Медушевський, Є. Назайкінський). Адже, завдяки своїй спрямованості до константності та стабільності, установка забезпечує стійкий, послідовний, цілеспрямований характер педагогічної діяльності, допомагає зосередити увагу, виокремити ключові елементи, спрямувати освітній процес у конкретному напрямі, дозволяє викладачеві діяти послідовно, планомірно, згідно з поставленою метою.

Цілком зрозуміло, що здатність сприймати красу та гармонію світу є природною людською якістю. Але вдосконалення, поглиблення й поширення горизонту художньо-перцептивного сприйняття та естетично-аксіологічного ставлення до світу йдеться через усвідомлення загальнолюдських смислів і цінностей, що містяться в художніх текстах, через збагачення художньо-перцептивного досвіду спілкування з творами мистецтва. У дослідженнях О. Рудницької зазначено, що художньо-осмислене сприймання музичного

твору, як цілеспрямована діяльність із розпізнавання й усвідомлення значень, закодованих художньою мовою музичного мистецтва, потребує певного налаштування, установки на осягнення цієї особливої форми художнього відображення дійсності [6]. У наукових колах існує думка, що розуміння художньо-цінного в тексті зумовлено не стільки самим текстом, скільки духовним потенціалом реципієнта, його здатністю «розпалити» в собі схвилювання й безмежну чуттєвість. З цього погляду насолода силою, багатством, широтою, інтенсивністю свого внутрішнього життя, до якого заохочує художній твір і є головним результатом художнього сприйняття.

Вірогідно, що у творах мистецтва відбивається світосприйняття автора, світовідчуття сучасної йому епохи, відображаються особливості національної культури країни. Завдяки специфічним особливостям індивідуального стилю творця в художньому тексті творчо створюється певний образ світу, моделюється художній образ сучасного героя. Отже, усвідомлення загальнолюдських цінностей і смислів особистістю йдеться за умови активного сприйняття смислів художніх текстів, за умови творчого емпатійного проникнення, «вживляння» в текст, усвідомлення та присвоєння нових почуттів і поглядів.

Таким чином, ми виокремлюємо *художньо-перцептивний компонент художньо-естетичного світосприйняття,* що охоплює вміння емоційно-чуттєвого опрацьовування мовних знаків і засобів виразності художнього тексту – сприйняття матеріальних властивостей та внутрішніх характеристик художнього тексту, закладених автором чи виконавцем у зміст; інтуїтивне розуміння їх значень і емпатійне осягнення художнього образу твору.

У науці *перцепція* трактується як сприйняття матеріальних властивостей художнього тексту та його внутрішніх характеристик, закладених автором чи виконавцем у зміст (власних намірів, думок, здібностей, емоцій, установок тощо). Філософи визначають перцепцію як особливий вид внутрішньої діяльності, спрямованої на процес категоризації, у ході якої людина класифікує одержані сенсорні сигнали для забезпечення зворотнього зв’язку із зовнішнім предметом. У психології *сприйняття* – це перший і обов’язковий етап будь-якого пізнавального процесу. В мистецькій педагогіці цей феномен відзначають найважливішим внутрішнім рушієм самого існування, історичного розвитку та соціально-значущого впливу мистецтва [6].

Таким чином, перцептивні вміння ми трактуємо як умотивовані дії реципієнта, що спрямовані на сприйняття мовних знаків і засобів виразності художнього тексту, з метою реконструювання та репрезентації змістовних смислів. Під час такої роботи в реципієнта створюються уявлення про формальне вираження мистецького творіння, емоційно-чуттєві характеристики його форми, про світоглядні, ціннісні орієнтації суспільства та самобутність культури, які передано автором через змістовні смисли твору.

На наш погляд, перцептивний компонент, як комплекс методичних розробок, забезпечує розвиток навичок освоєння текстів та ґрунтується на суб’єктивному досвіді, знаннях, уявленнях особистості. Очікуваним

результатом процесу вдосконалення перцептивних навичок ми визначаємо вдосконалення сприйнятливості реципієнта до художніх засобів виразності, піднесення рівню його емоційної чуйності, естетичної культури.

У попередніх статтях ми вказували на те, що художньо-творче емоційно-чуттєве ставлення людини до навколишнього світу значно тісніше пов'язане не з поняттями, а з образами, адже, останні завжди наповнюються особистісними смислами [3]. Досвід активного творчого спілкування з твором мистецтва, немовби «перезавантажує» свідомість реципієнта, особливо якщо артефакт належить до культурних традицій минулих часів або інших країн. Розширюючи горизонт розуміння авторської світоглядної позиції та специфіки культурних традицій іншої країни, активне сприйняття сприяє більш усвідомленій рефлексії людиною власної особистості та своєї ролі в сучасному суспільстві.

Сприймання дійсності крізь призму художньої форми твору мистецтва досліджується науковцями в контексті формування емоційно-естетичної активності реципієнта, зокрема художньо-виконавської активності. У наукових дослідженнях акцентується значення установки на художньо-осмислене сприймання та вираження значень і смислів музичного твору в ході формування навичок виконавсько-інтерпретаційної діяльності. Виконавсько-інтерпретаційна діяльність розглядається нами як одна з форм вираження світосприйняття. Відповідно до чого така діяльність має певну функціональну спрямованість, а саме: налаштовує, цілеспрямовує, регулює та впорядковує світосприйняття й художньо-естетичні вподобання виконавця відповідно до заданого орієнтиру (в якості останнього можуть виступати стильові інваріанти інтерпретаційної форми).

Лінь Хуацінь, досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, визначає фортепіанно-виконавську діяльності як можливість існування й функціонування художньої ментальності, а формування власного індивідуального стилю виконання як самовираження на основі особистісного ментального досвіду. На думку дослідниці, «розпредметити» музичне «багатство» суспільства та зробити його особистісним надбанням може лише суб'єкт інтерпретаційної діяльності зі сформованим ментальним досвідом [8].

Поняттю художня ментальність у проекції на мистецьку педагогіку присвячено праці О. Реброової. Під час наукових розробок учена вводить до наукового обігу поняття «художньо-ментальна сфера особистості». Екстраполяція феномену в галузь фахової підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва дозволяє дослідниці окреслити специфічні властивості майбутніх викладачів мистецтва, а саме: «цілеспрямовану налаштованість на використання комплексу мистецтв; художню інтегрованість образного мислення; синестезійну спрямованість сприйняття та асоціативність педагогічної інтерпретації образу в педагогічній діяльності» [5]. О. Реброва визначає відповідну цим модусам особистісну якість учителя мистецтва – поліхудожню орієнтацію, яка «забезпечує більш яскраву художньо-образу,

композиційну виконавську діяльність» [там само]. Г. Богін, С. Лисенко, Є. Пахомова досліджують можливості вдосконалення процесів сприймання, усвідомлення та експлікації смислів художнього тексту засобами синестезії. Науковці акцентують увагу на синестезійних (полімодальних) властивостях музично-художньої свідомості, підкреслюють синестетичну природу художнього сприйняття та його спрямованість на поглиблене розуміння смислів конкретного художнього тексту.

На нашу думку, саме поліхудожня орієнтація особистості висвітлює сутність художньо-естетичної діяльності як самовираження, заснованого на здатності, готовності та підсвідомої спрямованості особистості сприймати, осмислювати, оцінювати світ через досвід спілкування з мистецтвом.

Отже, важливим складником художньо-естетичного світосприйняття ми визначаємо *художньо-діяльнісний компонент*, що об'єднує репрезентативні, інтерпретаційні, виконавські вміння, здатність до вираження власного розуміння музичного твору в аспекті світоглядних орієнтирів.

У психології діяльність – це:

- зовнішня (фізична) і внутрішня (психічна) активність людини, яка регулюється усвідомлюваною метою;

- специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання та творче перетворення будь-яких явищ навколишнього середовища, включаючи себе й умови свого існування [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Діяльність людини має свої характеристики, до яких, зазвичай, відносять: мотив, мету та засоби дій.

С. Смирнов, вивчаючи діяльність, акцентує увагу на понятті «цілісний образ світу» на основі якого й генеруються пізнавальні процеси. Учений відзначає, що першим аспектом соціальної природи образу світу є його генетичний аспект – зародження й розвиток образу світу у свідомості людини, які відбуваються під час її діяльності й комунікації з оточуючим середовищем.

Для нас представляє інтерес той аспект художньо-виконавської діяльності, який висвічує специфіку людської діяльності у її зв'язку з культурою. Глибше зрозуміти сутність людського буття через ракурс самореалізації особистості, її практичних навичок щодо створення особистісних і суспільних зв'язків і відносин на духовному та матеріальному рівнях допомагає праксеологія – вчення про діяльність. Відповідно до основних положень праксеології, багатовекторність людської діяльності характеризує її як універсальну форму ставлення людини до світу, соціуму, інших людей і до себе, як засіб забезпечення будь-яких потреб особистості й суспільства.

Виокремлення художньо-діяльнісного компоненту акцентує важливість підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавсько-інтерпретаційної діяльності. Адже, серед науковців уже є

усталеною думка, що «виконавська інтерпретація вчителя музичного мистецтва зумовлює глибокий естетичний вплив на учнів, викликає в них певні емоції, формує музичний смак і збагачує досвід художнього світосприйняття» [8].

Для компетентного вчителя музичного мистецтва, здатного до адекватного сприйняття й осмислення реалій сьогодення та подальшої трансформації цієї інформації в навчальний матеріал, украй необхідні навички залучення учнів до цілеспрямованого сприйняття, адекватного декодування й ідентифікації інформації закладеної в художньому творі, вміння розкривати його смисли відповідно до власних світоглядних установок.

Майбутні фахівці мають не тільки вистудіювати теоретичні знання про мистецтво, а й оволодіти методичним інструментарієм формування художньо-естетичного сприйняття учнів, засвоїти принципи організації педагогічного процесу, опанувати технології прилучення (спрямовування) учнів до практичного застосування набутих навичок, удосконалення вмінь вираження (вербально, або мовою музичного мистецтва) особистісно-реконструйованих смислів художнього твору. Саме під час освітнього процесу долається дистанція між накопиченим суспільством досвідом у галузі мистецької освіти (у тому числі й музичної освіти) та «конкретними формами його індивідуально-творчого сприймання, між рівнем розвиненості інтерпретаційних здібностей особистості й самозаперечennям і подоланням межі цього розвитку» [8].

Основою нашої концептуальної позиції є впевненість у тому, що, крім теоретичних, виконавських знань і вмінь у майбутніх учителів музичного мистецтва важливе місце займає методично-педагогічна підготовка до формування художньо-естетичного світосприйняття учнів. Із цих позицій ми виокремлюємо *методично-педагогічний компонент* художньо-естетичного світосприйняття, що об’єднує спрямованість бакалаврів музичної освіти до опанування системою цілісних уявлень про майбутню професійну діяльність, оволодіння методикою та технологіями мистецької освіти, сприяє формуванню в них готовності до самостійного науково-методичного пошуку та творчої активності.

Усвідомлене прагнення студентів до оволодіння сучасними формами, методами, прийомами, засобами, технологіями проведення уроків музичного мистецтва спрямовує їхню навчальну діяльність на більш поглиблене освоєння теоретичних спеціально-фахових і загально-гуманітарних знань та їх закріплення в педагогічній практиці. Розуміння студентами педагогічного потенціалу мистецтва в процесах формування художньо-естетичного сприйняття є основою вдосконалення власних креативних умінь і творчої ініціативи щодо реалізації художньо-естетичного розвитку учнів; пошуку й упровадження ефективних підходів, найсприятливіших умов залучення учнів до української та світової культурно-мистецької спадщини, цілеспрямованого розвинення в них художньо-естетичного сприйняття.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, *художньо-естетичне світосприйняття* ми трактуємо як ціннісно-

смислове сприйняття дійсності крізь призму естетичних категорій і художньої мови мистецтва. Це складне структурне утворення, яке охоплює здатність реципієнта до цілісного художньо-образного, естетико-поетичного бачення світу, до тонкого відчування гармонії, красоти оточуючого середовища, до творчого вираження власних почуттів у художньо-виконавській діяльності. Структуру означеного феномену складають: світоглядна установка, художньо-перцептивний, художньо-діяльнісний і методично-педагогічний компоненти. Перспективним завданням подальшого дослідження проблеми підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до формування художньо-естетичного світосприйняття учнів може стати визначення педагогічно-методологічних педагогічних підходів і принципів формування означеного феномена.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

2. Левченко, Т. І. (2011). *Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності*. Вінниця: Нова Книга.

3. Лу, Ван (2018). Феномен художньо-естетичного світосприйняття та його особливості на сучасному етапі соціокультурного розвитку суспільства. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр*. Київ: Вид- во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 7-13.

4. Немов, Р. С. (2003). *Психология : словарь-справочник*. Москва: Владос-Пресс.

5. Реброва, О. Є. (2012). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

6. Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка: загальна та мистецька*. Київ: ТОВ «Інтерпроф».

7. Узнадзе, Д. Н. (2001). *Психология установки*. СПб.: Питер.

8. Хуацінь, Лінь (2016). Сутність і компонентна структура фортепіанно-виконавської культури майбутніх учителів музики. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. Одеса: Изд. ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

9. *Энциклопедический словарь по психологии и педагогике*. (2013). Режим доступу: https://psychology_pedagogy.academic.ru/19035/

РЕЗЮМЕ

Ван Лу. Компонентная структура феномена художественно-эстетического мировосприятия в профессиональной проекции будущих учителей музыкального искусства.

В статье актуализирована проблема формирования художественно-эстетического мировосприятия будущих учителей музыкального искусства.

Цель статьи заключается в определении обобщенных и фундаментальных компонентов феномена художественно-эстетического мировосприятия как профессионального качества будущих учителей музыкального искусства.

Представлены сущность и компонентная структура исследуемого феномена в проекции профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства с ориентацией на фортепианную подготовку. Художественно-эстетическое мировосприятие − ценностно-смысловое восприятие действительности, которое осуществляется сквозь призму эстетических категорий с помощью понимания художественного языка искусства. Это сложное структурное образование, которое охватывает способность реципиента к целостному художественно-образному, эстетико-поэтическому видению мира, к тонкому ощущению гармонии, красоты окружающей среды, к творческому выражению собственных чувств в художественно-исполнительской деятельности. Определена структура исследуемого феномена. В частности определена мировоззренческая установка как компонент, охватывающий комплекс представлений, ценностных ориентиров, мотивов и интенций личности; художественно-перцептивный компонент, охватывающий умения воспринимать материальные и смысловые аспекты художественного текста, способность к эмоционально-экспрессивному восприятию действительности, отраженной в нем; художественно-деятельностный компонент, объединяющий репрезентативные, интерпретационные, исполнительские умения, способность к выражению собственного понимания музыкального текста в аспекте мировоззренческих ориентиров; методически педагогический компонент, объединяющий направленность будущих учителей музыкального искусства к овладению системой целостных представлений о будущей профессиональной деятельности, овладение методикой и технологиями художественного образования, способствующих формированию подготовленности к самостоятельному научно-методическому поиску и творческой активности.

***Ключевые слова**: художественно-эстетическое мировосприятие, художественное сознание личности, художественная перцепция, художественная деятельность, художественно-эстетический опыт, будущие учителя музыкального искусства.*

SUMMARY

Van Lu. Component structure of the phenomenon of artistic-aesthetic world perception in the professional projection of future musical art teachers**.**

The article actualizes the problem of formation of artistic-aesthetic world perception of future musical art teachers. The essence and component structure of the studied phenomenon in the projection of their professional training are presented. In particular, the world perception is presented as a component that covers a complex of ideas, value orientations, motives and intentions of the

personality; artistic-perceptual component, which covers the ability to perceive material and semantic aspects of the artistic text, the ability of emotionally expressive perception of reality, reflected in it; artistic-activity component that combines representative, interpretative, performing skills, ability to express one's understanding of the musical text in the aspect of world outlook orientations; methodological-pedagogical component that combines orientation of future musical art teachers towards mastering the system of holistic ideas about future professional activity, mastering methodology and technologies of art education, contributes to formation of readiness for independent scientific-methodological search and creative activity.

Artistic-aesthetic world perception in the article is interpreted as a value-semantic perception of reality through the prism of aesthetic categories and artistic language of art. This is a complex structural unity that encompasses the recipient's ability to have a holistic, artistic, imaginative, aesthetic and poetic vision of the world, to a subtle sense of harmony, beauty of the environment, and creative expression of one's feelings in artistic performance.

The task of further research on the problem of future musical art teachers' readiness to the formation of artistic-aesthetic world perception of students may be definition of methodological approaches and pedagogical principles for the formation of this phenomenon.

Key words: *artistic-aesthetic world perception, artistic consciousness of the personality, artistic perception, artistic activity, artistic-aesthetic experience, future musical art teachers.*

УДК 378.011.3-051:78

Лі Ліцюань
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Стаття спрямована на вирішення актуальної проблеми мистецької освіти – обґрунтування теоретичних аспектів формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті акмеологічного підходу. Проаналізовано науково-теоретичну думку щодо виявлення сутності понять «методологічна компетентність», «акмеологічний підхід». Визначено принципи формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на основі реалізації акмеологічного підходу: зацікавленості та спрямованості на досягнення високого рівня методологічної компетентності, дискурсивності, науково-творчої ініціативи, єдності наукових і мистецьких досягнень.

***Ключові слова**: акмеологічний підхід; акмеологія; методологічна діяльність; методологічна компетентність; методологія музичної освіти; мистецька освіта; музична освіта; учитель музичного мистецтва.*

Постановка проблеми. У сучасних соціально-економічних умовах одним із найважливіших завдань мистецької освіти є формування в майбутніх педагогів методологічної компетентності, що передбачає опанування ними здатністю до самостійного мислення, оволодіння науково-дослідницькою діяльністю, використання наукових методів дослідження у вирішенні актуальних проблем музичного навчання, виховання й розвитку учнів. Тому, для підвищення рівня методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва доцільним буде застосування акмеологічного підходу, концептуальною основою якого є досягнення найвищого ступеню розвитку особистості людини та результатів її професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. В останні роки в освітній сфері значно зросла увага зарубіжних і вітчизняних учених до методологічної діяльності вчителя. Відповідно, науковці музично-педагогічної сфери (Е. Абдулін, А. Козир, Г. Ніколаї, Н. Овчаренко, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, А. Растригіна, О. Реброва, В. Черкасов, О. Щолокова та ін.) здійснюють дослідження, спрямовані на підвищення ефективності формування методологічних знань і вмінь, методологічної культури вчителя музичного мистецтва. Аналіз наукових праць, присвячених методології

музичної освіти, дав можливість стверджувати, що методологічна діяльність учителя музичного мистецтва вченими розглядається як найскладніший вид його діяльності, що потребує сформованого високого рівня професійного та особистісного акме.

Основні позиції акмеологічного підходу розкрито в наукових доробках Т. Дереки, А. Деркача, В. Зизикіна, Н. Кузьміної, В. Перевозчикова, Т. Титаренко та ін. Акмеологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва обґрунтовано в дослідженнях українських учених (А. Зарицької, А. Козир, Г. Падалки, Т. Ткаченко, Н. Толстової, В. Федоришина та ін.). Однак питання формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті акмеологічного підходу потребує теоретичного обґрунтування.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні аспекти формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті акмеологічного підходу. Для досягнення означеної мети нами використані такі **методи дослідження**: теоретичний аналіз наукових праць із метою тлумачення сутності понять «методологічна компетентність», «акмеологічний підхід»; узагальнення для визначення принципів формування методологічної компетентності вчителя музичного мистецтва на засадах акмеологічного підходу; прогнозування для виявлення перспектив дослідження проблеми формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в педагогічній науці існує низка різних думок щодо сутності методологічної компетентності вчителя, зокрема вона розглядається, як: система методологічних знань, умінь, навичок, які зумовлюють здібність студентів до науково-дослідницької та практично-педагогічної діяльності [4, с. 6]; володіння знаннями в області методології, дослідницькими методами, особистісно значеннєву позицію вчителя-дослідника, досвідом у проведенні досліджень і вміннями навчати дослідницькій діяльності [1, с. 3]; загальнонаукова підготовка та здібність людини до виконання завдань і обов’язків щодо опанування визначним рівнем освіти [13, с. 100].

Сьогодні вже недостатньо, щоб сучасний учитель музичного мистецтва володів тільки базовими професійними знаннями й уміннями, він повинен опанувати основами методологічної діяльності та мати достатній рівень методологічної компетентності для забезпечення освітнього процесу. Методологічна компетентність сучасного вчителя музичного мистецтва базується на потребі в науковому самовдосконаленні, адже його повсякденна праця пов’язана з мистецьким навчанням, вихованням і розвитком учнів; пошуком, аналізом, інтерпретацією в музично-педагогічній діяльності.

Ураховуючи техногенну й інформаційну спрямованість сучасного підростаючого покоління, учитель-музикант повинен опанувати методологією музичної освіти, яка, як зазначає Н. Овчаренко, має самостійну конкретно-наукову теорію, що складається із: системи базових понять

музичної освіти; сучасних освітніх і мистецьких парадигм і концепцій; методологічних підходів; законів, закономірностей і принципів музичного мистецтва та музичної педагогіки [10, с. 137]. Так, наприклад, майбутнім учителям музичного мистецтва важливо опанувати знаннями про існування різноманітних підходів до типології виконавської інтерпретації, класифікація яких надається в дослідженні О. Чеботаренко [16, с. 118]: риторизований, емоційний і сенсуалізований (В. Забірченко); статичний (класичний), екстатичний (романтичний), експансивний (експесіоністичний) (К. Мартінсен); класичний та емоційний (Б. Яворський) та ін.

У процесі здобуття музично-педагогічної освіти в студентів повинні сформуватися методологічні компетенції – здатності, які ми розглядаємо як освітні результати, а саме: ставити мету для здійснення наукового дослідження; самостійно та творчо мислити; застосовувати інноваційні методи пошуку інформації та працювати з нею у сфері музичного мистецтва й музичної педагогіки; виконувати, за необхідності, дослідно-експериментальну та рефлексивну діяльність, визначений вид наукової роботи (доповіді, статті, кваліфікаційної роботи на курсах підвищення кваліфікації). Тому до системи методологічних компетенцій, що складають основу методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, ми відносимо: мотиваційно-ціннісні, інформаційно-аналітичні, когнітивно-творчі, технологічно-результативні, рефлексивно-прогностичні компетенції.

Отже, методологічну компетентність учителя музичного мистецтва ми визначаємо як системне, динамічне, особистісне утворення, що базується на системі методологічних компетенцій у сфері музичної освіти.

До сучасних і ефективних методів наукового дослідження актуальних проблем педагогіки музичного мистецтва належить застосування наукових підходів, що використовуються як сукупність ідей, принципів, методів для вирішення обраної проблеми. У наукових дослідженнях сучасних учених поняття «підхід» – це ідеологія й методологія вирішення проблеми, що розкриває основну ідею, соціально-економічні, філософські, психолого-педагогічні передумови, головні цілі, принципи, етапи, механізми досягнення мети [12, с. 19].

В основі *акмеологічного підходу*, який є спільною площиною таких гуманітарних наук, як: філософія, соціологія, психологія, педагогіка – лежить наукове вчення про розквіт, вищий ступінь розвитку особистості дорослої людини, результатів її діяльності, тобто – її зрілість. Саме поняття акмеологія було запропоновано в психології в 1929 р. для дослідження дорослого періоду й особливостей процесу зрілості [11, с. 42]. Досягнення людини в процесі зрілості пов’язані з нормами моральної поведінки, коли особистісні норми й моральні цінності відповідають гуманістичним. Значний вклад у розробку акмеологічної науки вніс О. Бодалєв, який, виявляючи її сутність, зазначив, що якщо людина проходячи відрізок свого життєвого шляху, який прийнято називати дорослістю, з цілковитою самовіддачею оволодіває спеціальністю, а потім з повною відповідальністю за результати своєї праці

показує себе як професіонал та, не зупиняючись на вже досягнутому, прагне вийти на рівень Майстра у своїй професійній галузі, то це все – показники її зрілості як суб'єкта діяльності [3, с. 42].

Сьогодні акмеологія широко представлена в працях учених Б. Ананьєва, В. Зизикіна, Н. Кузьміної, А. Деркача, які розкривають особливості розвитку сучасної людини. Зазначимо, що науковці мають певні розбіжності в поглядах на акме, і розглядають її, як:

– активний розвиток і оволодіння повним комплексом соціальних і професійних функцій дорослої особи [2];

– вплив здібностей дорослої людини на ступінь продуктивної діяльності за умови досягнення результату [9];

– комплекс мінімум трьох науково-методологічних орієнтацій: природничо-наукової (емпіричні акмеологічні факти й відношення описуються й інтерпретуються в дисциплінарних стандартах, характерних для класичного природознавства), суспільно-гуманітарної (прогресивний розвиток особистості можливий за умови гармонійного поєднання особистих і суспільних інтересів), технологічної (зв'язок із системотехнікою, теорією інформації та праксеології, а також через технологічні стандарти практично орієнтованого прикладного знання) [6].

У наукових доробках Н. Кузьміної запропоновано класифікацію видів акмеології як наукових спрямувань, наразі: класичної (засновники якої М. Рибніков та Б. Ананьєв, у ній людина розглядається з позиції вікової психології на рівні педології, ювенології та геронтології), фундаментальної (людина розглядається як цілісна система; предметом вивчення фундаментальної акмеології є закономірності, умови, фактори, стимули самореалізації творчих потенціалів зрілих людей на шляху до вершини продуктивності та професіоналізму у творчій діяльності в нових умовах протягом життя та професійної діяльності), прикладної (розглядає шляхи досягнення результату людини в конкретних галузях наукового знання, таких як професіональна, управлінська, політична, військова акмеолгія, акмеологія освіти, педагогічна, мистецька та ін.) [9].

Сучасний стан розвитку акмеологічної науки в Україні пов'язаний із науковими доробками таких українських учених у сфері психології та педагогіки, як: Т. Дерека, В. Перевозчиков, Т. Титаренко та ін. На сучасному етапі акмеологію розглядають як сферу наукових знань у системі наук про людину, що виявляє закономірності, фактори й умови самореалізації творчого потенціалу особистості на шляху до вищих досягнень діяльності як професійної, так і непрофесійної, а також закономірності, фактори й умови прогресивного розвитку соціальних спільнот [6, с. 41].

Акмеологічний підхід, на думку П. Хоменко, передбачає створення необхідних умов для становлення й розвитку в усіх суб'єктів освіти уявлення про успіх, високі досягнення, необхідні для розвитку особистості й соціуму [15]. У нашому дослідженні ми дотримуємося думки Т. Дереки, що акмеологічнй підхід надає можливість спрямувати на формування, розвиток і

реалізацію індивідуальних акме-якостей, стимулювати та сприяти досягненню найвищого ступеня професійного й особистісного акме [6, 5]. Істотним є висновок автора, що основним принципом акмеології як наукового напряму є принцип вершинності, тобто спрямованість у майбутнє, що сприяє виробленню цілеспрямованості особистості та формуванню позитивного соціального ідеалу [6, с. 34].

Застосування акмеологічного підходу в мистецькій освіті має свою специфіку, що полягає в мотиваційній налаштованості майбутніх учителів музичного мистецтва на найвищий освітній результат і в досягненні високого рівня музично-виконавської та музично-педагогічної майстерності. Вважаємо, що акмеологічнй підхід є науковим методом дослідження, спрямованим на формування, розвиток і реалізацію індивідуальних акме-якостей людини, стимулювання досягнень найвищого ступеня її наукового, професійного та особистісного акме. Доцільним вважаємо висновок В. Федоришина, що акме-орієнтована мистецька освіта створює основу для послідовного й безперервного саморозвитку та творчо-продуктивної самореалізації фахівця як особистості та професіонала [14, с. 51]. Науковець підкреслює важливість уміння педагога створювати проблемні ситуації для майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі акмеспрямованої творчої взаємодії, що сприяє розвиткові інтересу студентів до перегляду варіантів усіх можливих шляхів їх вирішення.

Для розуміння необхідності акмеологічного зростання майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі методологічної діяльності важливо усвідомити, що акмеологічний підхід – це метод досягнення майбутніми вчителями музики вершин майстерності та професіоналізму в процесі освіти. Згідно з думкою А. Козир, акмеологічний підхід – це сукупність прийомів, засобів дії, що дозволяють ефективно вирішувати завдання продуктивного особистісно-професійного розвитку до досягнення професіоналізму [7, с. 118]. Автор обґрунтовує специфічну рису акмеологічного підходу: комплексне вивчення індивідуальних, особистісних, суб’єктно-діяльнісних характеристик людини, їх взаємозв’язків, що дозволять майбутньому фахівцеві в індивідуальному мистецькому розвитку досягти найвищих щаблів [8, с. 111].

До особливостей формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті акмеологічного підходу відносимо: спрямування освітнього процесу на наукове, професійне й особистісне зростання студентів, досягнення найвищих творчих результатів; використання в змісті фахових дисциплін теоретичного досвіду різних гуманітарних наук, передусім – інноваційного наукового досвіду мистецтвознавства, специфічних наукових методів педагогіки музичного мистецтва; здійснення студентами на високому рівні різних видів наукового дослідження у сфері музичної освіти.

Вважаємо, що упровадження акмеологічного підходу в опануванні майбутніми вчителями музичного мистецтва методологією музичної освіти передбачає реалізацію таких принципів: зацікавленості та спрямованості на

досягнення високого рівня методологічної компетентності, дискурсивності, науково-творчої ініціативи, єдності наукових і мистецьких досягнень.

Так, принцип *зацікавленості та спрямованості на досягнення високого рівня методологічної компетентності* передбачає наявність у майбутніх учителів музичного мистецтва мети бути компетентним із методології педагогіки музичного мистецтва, розвинутого інтересу до методологічної діяльності; принцип *дискурсивності* є вимогою щодо можливості вирішення в освітньому процесі актуальних проблем із музичного мистецтва на засадах обміну гуманітарними знаннями, логічними позиціями, методами пізнання; принцип *науково-творчої ініціативи* полягає в педагогічній спрямованості освітнього процесу на формування творчого підходу майбутніх учителів музичного мистецтва до наукової діяльності, ініціативи в застосуванні доцільних наукових методів дослідження; принцип *єдності наукових і мистецьких досягнень* передбачає використання інноваційного наукового досвіду в мистецькій сфері для здобуття високого рівня музично-педагогічної майстерності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, на основі здійсненого нами дослідження з'ясовано, що: методологічна компетентність учителя музичного мистецтва є системним, динамічним, особистісним утворенням, яке базується на системі методологічних компетенцій у сфері педагогіки музичного мистецтва; акмеологічний підхід вважаємо науковим методом дослідження, спрямованим на формування, розвиток і реалізацію індивідуальних акме-якостей людини, стимулювання досягнень найвищого ступеня її наукового, професійного та особистісного акме. До базових принципів формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті акмеологічного підходу відносимо: зацікавленості та спрямованості на досягнення високого рівня методологічної компетентності, дискурсивності, науково-творчої ініціативи, єдності наукових і мистецьких досягнень. Наші подальші наукові розвідки будуть присвячені з'ясуванню педагогічних умов формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, що будуть впливати на підвищення рівня її сформованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абракова, И. Ю., Петренко, М. А. *Методологическая компетентность студентов как основа развития профессиональной компетентности*. Режим доступа: https://interactive-plus.ru/e-articles/219/Action219-80401.pdf

2. Ананьев, Б. Г. (2001). *Человек как предмет познания*. СПб.: Питер.

3. Бодалев, А. А., Рудкевич, Л. А. (2003). *Как становятся великим и выдающимся?* Москва: Изд-во Института психотерапии.

4. Вегнер, Е. Г. (2007). *Формирование методологической компетентности будущего учителя географии средствами модульного обучения* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.08; 13.00.02). Москва.

5. Дерека, Т. Г. (2017). *Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання* (дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ.

6. Деркач, А., Зазыкин, В. Г. (2003). *Акмеология*. СПб.: Питер.

7. Козир, А. В. (2007). Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Сер. № 14: Теорія і методика мистецької освіти, 4 (9), ч. I,* 88–92.

8. Козир, А. В., Федоришин, В. І. (2012). *Вступ до акмеології мистецької освіти.* Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

9. Кузьмина, Н. В. (2015). Фундаментальная акмеология как важнейщий ресурс процесса повышения продуктивности образования. *Проблеми освіти, 84,* 14–20.

10. Овчаренко, Н. А. (2018). Методологічні основи музичної освіти. *Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та методологічний наголос*. Кривий Ріг: ФО-П Чернявський Д. О., 122–170.

11. Рыбников, Н. А. (1994). Как создавался психологический інститут. *Вопросы психологии, 1,* 6–16.

12. Сазоненко, Г. С., Приступа, В. С. (2013). *Компетентість у системі непервної освіти: акмеологічна модель.* Макарів: Софія.

13. Смирнова, В. В. (2008). Методологическая компетентность педагога в контексте непрерывного образования. *Человек и образование, 4 (17),* 100–103.

14. Федоришин, В. (2012). Акмеологічний аспект підготовки викладачів мистецьких дисциплін у контексті європейського освітнього простору. *Молодь і ринок, 10 (93),* 50–53.

15. Хоменко, П. В. (2012). *Природничонаукова підготовка фахівця фізичної культури.* Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка.

16. Чеботаренко, О. В. (2018). Музичний текст як культурологічний феномен у контексті музичної освіти. *Музична освіта: філософський, мистецтвознавчий та методологічний наголос.* Кривий Ріг: ФО-П Чернявський Д. О., 100–121.

РЕЗЮМЕ

Ли Лицюань. Формирование методологической компетентности будущих учителей музыкального искусства в контексте акмеологического подхода.

В статье рассматривается актуальная проблема музыкально-педагогического образования – формирование методологической компетентности будущих учителей музыкального искусства в контексте акмеологического подхода. Необходимость ее решения обусловлена важностью развития у будущих учителей музыкального искусства способности самостоятельно мыслить, овладения ими исследовательской деятельностью и научными методами решения проблем музыкального обучения и воспитания учащихся. Поэтому, формирование методологической компетентности будущих учителей музыкального искусства целесообразно

осуществлять в контексте *акмеологического подхода, основой которого является достижение наивысшего уровня развития личностных и профессиональных качеств специалиста. Целью статьи является теоретическое обоснование формирования методологической компетентности будущих учителей музыкального искусства в* контексте *акмеологического подхода. Для ее достижения использованы методы исследования, такие как: теоретический анализ научных трудов для выявления сущности понятий «методологическая компетентность», «акмеологический подход»; обобщения для определения принципов формирования методологической компетентности будущих учителей музыкального искусства в контексте акмеологического подхода; прогнозирования для выявления перспектив данного исследования. На основе анализа различных точек зрения ученых сделано вывод, что методологическая компетентность учителя музыкального искусства является системным, динамическим, личностным образованием, которое базируется на системе методологических компетенций в сфере музыкального образования. Акмеологический подход рассматривается нами как научный метод исследования, направленный на формирование, развитие и реализацию акме-качеств человека, стимулирование достижений наивысшей степени его научного, профессионального и личностного акме. В процессе исследования определенно, что к особенностям формирования методологической компетентности будущих учителей музыкального искусства* контексте *акмеологического подхода относится: нацеленность музыкально-образовательного процесса на научное, профессиональное, личностное развитие студентов, достижение ими наивысших творческих результатов; использование в содержании музыкальных дисциплин научно-теоретического опыта гуманитарных наук; подготовка к выполнению на высоком уровне различных видов научного исследования, включая квалификационную работу, в сфере музыкального образования. Формирование методологической компетентности будущих учителей музыкального искусства в* контексте *акмеологического подхода осуществляется на основании принципов: заинтересованности и нацеленности на достижение высокого уровня методологической компетентности, дискурсивности, научно-творческой инициативности, единства научных достижений и музыкального мастерства. К перспективам исследования относится выявление педагогических условий формирования методологической компетентности студентов.*

Ключевые слова: *акмеологический подход; акмеология; методологическая деятельность; методологическая компетентность; методология музыкального образования; музыкальное образование; образование в сфере искусства; учитель музыкального искусства.*

SUMMARY

Li Liquan. Formation of methodological competence of future musical art teachers in the concept of acmeological approach.

The article deals with the actual problem of music-pedagogical education – formation of methodological competence of future musical art teachers in the concept of an acmeological approach. The need to solve it is due to the importance of developing the ability of future musical art teachers to think independently, to master research activity and scientific methods for solving the problems of students' music education and upbringing. Therefore, formation of methodological competence of future musical art teachers should be carried out in the concept of acmeological approach, the basis of which is achievement of the highest level of development of the personal and professional qualities of a specialist. The aim of the article is theoretical substantiation of the formation of methodological competence of future musical art teachers in the concept of acmeological approach. In order to achieve it, such research methods have been used as: theoretical analysis of scientific works to identify the essence of the concepts of "methodological competence", "acmeological approach"; generalization for determining the principles of forming methodological competence of future musical art teachers in the concept of acmeological approach; forecasting to identify the prospects of the study. Based on the analysis of various points of view of the scientists, it is concluded that methodological competence of a musical art teacher is a systemic, dynamic, personal entity, which is based on a system of methodological competences in the field of music education. The acmeological approach is considered by us as a scientific research method aimed at formation, development and implementation of human acme-qualities, stimulating achievement of the highest degree of scientific, professional and personal acme. In the process of research, it is found out that peculiarities of formation of methodological competence of future musical art teachers in the concept of acmeological approach include: focus of the musical-educational process on the scientific, professional, personal development of students, their achievement of the highest creative results; use in the content of musical disciplines of scientific-theoretical experience of the humanities; training for a high-level implementation of various types of research, including qualification work, in the field of music education. Formation of methodological competence of future musical art teachers in the concept of acmeological approach is carried out on the basis of such principles: interest and focus on achieving a high level of methodological competence, discourseness, scientific-creative initiative, unity of scientific achievements and musical skills. The prospects for research include identification of pedagogical conditions for the formation of students' methodological competence.

Key words: *acmeological approach; acmeology; methodological activity; methodological competence; methodology of music education; music education; art education; musical art teacher.*

УДК 37.06+378.013

О. Є. Реброва, Пань Шен
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ХУДОЖНЯ ОСВІЧЕНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОМПЕТЕНТНІСНІЙ ПАРАДИГМІ

У статті актуалізовано компетентнісну парадигму мистецької освіти, у межах якої освітній процес із підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва орієнтований на формування художньої грамотності, освіченості й інших ієрархічних констант їхньої фахової якості. Наголошено на полікультурному, крос-культурному та транскультурному кліше художньої освіченості. Показано, що художня освіченість у фаховій підготовці виявляється на трьох рівнях зв'язків: внутрішньо-фахових, спеціалізованих та відділених. Надано визначення поняття «художня освіченість майбутнього вчителя музичного мистецтва».

Ключові слова: *компетентнісна парадигма, функціональна грамотність, художня освіченість, майбутні вчителі музичного мистецтва.*

Постановка проблеми. Однією з найактуальніших парадигм реформування педагогічної освіти на Україні є компетентнісна. Компетентнісний підхід сьогодні стає основою розробки майже всіх освітніх програм, орієнтує їх на визначення результату та кристалізує сферу змістовості. Методологія компетентнісного підходу представлена в доробках таких учених, як: В. Бондар, О. Бондаревська, Т. Браже, І. Зімня, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Пометун, О. Овчарук, О. Реброва, А. Хуторський та інші. Разом із тим, в ієрархії стадій і процесів формування компетентнісної особистості фахівця існують проміжні рівні, які й приводять до компетентнісного. Вони складають ґрунт для набуття фахових компетентностей. Ідеться про фахову грамотність і освіченість, які в науці є окремими, самодостатніми предметами досліджень таких учених, як-от: Т. Акатова, М. Безуглий, В. Вершловський, Б. Гершунський, Лю Цяньцянь, Н. Сметаннікова, А. Старченко та ін.

Якщо формування компетентностей, у тому числі й фахових, є проблемою, яка досліджується часто та плідно, то питання формування грамотності й освіченості не стає предметом ґрунтовних досліджень, оскільки вважається, що майбутні фахівці поступають до навчання на основі покликання та наявності певних знань, умінь попередньої освіти, спеціалізації тощо. Між тим, інтегральна компетентність, яка є першою в переліку сучасних вимог для фахівця, потребує знань, умінь, здатностей і досвіду застосовувати широкий спектр освіченості й наявності різноманітної грамотності.

У підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва найбільш актуальним стає художня освіченість і грамотність, що ґрунтуються на кроскультурних, полікультурних, транскультурних засадах. Останні є характерною ознакою сучасного глобалізаційного світу, в якому фахівець будь-якої галузі відчуває свою причетність, своє місце та перспективи професійної самореалізації. Зазначені аспекти в сучасній педагогічній концепції розглядаються та декларуються основою компетентнісної парадигми. Разом із тим, компетентнісна парадигма в розумінні зарубіжних учених (Б. Оскарсон, Д. Равен, E. Hirsch, W. Hutmacher, C. Geertz) спрямована саме на розширення кругозіру та здатності адаптовано й суспільно активно діяти в різноманітних умовах глобалізаційного світу. Орієнтирами стають не лише знання й уміння, але й здатності до пошуку, адаптації, дій у нових умовах, зокрема культурних на основі культурної грамотності (E. Hirsch [15]).

Фортепіанно-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва є найскладнішою та затребуваною в практиці здійснення уроків музичного мистецтва. Натомість, установка на формування інтеграційного мислення, що сприяє уявленням цілісної картини світу, актуалізує проблему поєднання фортепіанної підготовки з художньою освіченістю майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема грамотності й освіченості як основ компетентності представлено в концепції Б. Гершунського [1]. Учений обґрунтовує шлях формування особистості в парадигмі освіти XXI століття від грамотності, освіченості, компетентності, культури до ментальності. О. Реброва цю концепцію уточнює в контексті підвищення якості освіти [10]. Лю Цяньцянь у своєму дослідженні запроваджує поняття елементарної художньої компетентності, але шлях її формування здійснюється через художню грамотність [6]. Проблема музичної грамотності виникає в дослідженнях, присвячених формуванню відповідного мислення: художнє, професійне, інформаційне тощо, там, де потребується оволодіння неприродною, невербальною мовою, або вербальною зі спеціальним смисловим навантаженням термінів і понять. Так, у дослідженні І. Медведєвої йдеться про професійну грамотність, що є атрибутом професійної свідомості вчителя музики й функціонує в художньому мисленні [7]. Характерним є те, що в дослідженні І. Медведєвої художнє мислення розглянуто крізь призму виконавської діяльності майбутнього вчителя музики. Дослідниця розглядає процесуальні та особистісні аспекти мислення, природу художнього мислення як такого. Атрибутом художнього мислення є художній образ, предметом якого є матеріальне та духовне життя людини в єдності природних і суспільних умов [7, с. 82]. Через художній образ художнє мислення здійснює свою пізнавальну функцію.

Безпосередньо про освіченість знаходимо в доробках Н. Назарової, О. Лебедєвої, Н. Суворова. Учені кажуть про функціональну грамотність (Н. Назарова [8]), про культурний контекст освіченості (О. Лебедєв [4]), про значущість художньої освіченості як фактору запобігання повторювань у

прийомах творчості, прийомів щодо відображення типових образів тощо (Н. Суворов [12]).

Разом із тим, у діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва задіяною є не лише художня освіченість як така, а ще її педагогічний аспект. Тобто, художньо-педагогічна освіченість, яка дає основу майбутньому вчителю орієнтуватися в художніх явищах, проблемах і закономірностях художньої творчості, в мистецтві взагалі, при цьому вбачати їх педагогічний потенціал і застосовувати його відповідно до педагогічних завдань.

Мета статті – висвітлити сутність художньо-педагогічної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва в компетентнісній парадигмі.

Виклад основного матеріалу. Уточнюючи сутність поняття освіченість, вкажемо на існування двох схожих понять: освіта та освіченість. У вузькому значенні під освітою будемо розуміти завершеність набуття унормованих компетенцій і компетентностей у межах відповідних інституційних програм: школа, ЗОВ тощо. Можна погодитися з думкою висловленою у вільному доступі, що освіченість – найважливіший соціальний атрибут громадянина практично будь-якої розвиненої країни. Його наявність зумовлює появу в людини кар'єрних перспектив, стає ресурсом для придбання ним більш високих соціальних статусів [13]. Між тим, будемо дещо спрощено в межах дослідження вважати, що набуття освіти у формальний спосіб – це набуття певного статусу освіченою людини, що підтверджено документом про відповідну освіту. Освіченість усе ж має смислове навантаження, оскільки порушує питання: у чому саме людина є освіченою, у якій галузі знань вона кваліфікована, як гнучко й мобільно, якісно й адекватно проблемам застосовує змістові якості власної освіченості.

Повертаючись до існуючих концепцій, що торкаються проблем освіченості спеціалістів, зокрема до концепції Б. Гершунського, вкажемо, що вчений наполягає на тому, що рівні професійного становлення, а саме: грамотність, освіченість, компетентність, культура й ментальність, необов'язково йдуть у зазначеній послідовності, оскільки в професійній сфері виникають нові знання, нові міжпредметні зв'язки, які й порушують послідовність, коли в професійній сфері освоюються нові знання, які не мають до певного моменту відношення до спеціалізації [1]. Свою позицію вчений конкретизує таким чином: «Освіченість – це грамотність, доведена до суспільно й особистісно необхідного максимуму» [1, с. 73]. Освіченість, на думку вченого, передбачає наявність широкого кругозору з найрізноманітніших питань життя людини й суспільства. Але разом із тим, освіченість уже вказує на певну вибірковість знань і вподобань, оскільки особистість завжди проявляє певну освіченість більш повно в окремих галузях знань, що її цікавлять. З огляду на те, професійно зорієнтована освіченість також має будуватися на широкій загальноосвітній основі. Неможливо бути освіченим у певній галузі знань, не будучи грамотним щодо неї. Отже, і структура освіченості в особистісному плані фактично відтворює структуру грамотності, але наповнення кожного компонента конкретним змістом виявляє суттєві розходження й відмінності [1,

с. 73]. Об'єктивна необхідність зміни структури та змісту освіченості веде до відповідних змін структури та змісту грамотності, вважає Б. Гершунський [там само]. Цікаво, що визначаючи відмінності між освіченістю та освітою, Б. Гершунський вказує на особистісний аспект. Відповідно до його концепції, освіченість – категорія, яка характеризує особистісні освітні придбання, освіта детермінована не лише особистісними, але й суспільно-державними вимогами.

На думку О. Лебедєва, освіченість особистості – це саме та якість, яка дозволяє особистості фахівця вирішувати проблеми не лише у своїй галузі, але й у різноманітних сферах і видах діяльності, спираючись на досягнення культури в цілому [4]. Така позиція актуалізує рівень освіченості саме в культурній сфері. Недарма І. Зязюн [3] умовно поєднував два поняття: «учитель» та «культура», вважаючи, що вчитель без культури не може існувати, так само як і культура без освіти, освіченості, отже, й учителя, який її формує.

Культура особистості не завжди є чинником набуття освіти. Слід уточнити, що освіта, набуття освіти й освіченість – дещо нетотожні поняття. Так, за визначенням С. Гончаренка, освіта – «духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями [2, с. 241–242]. Отже, знов згадується про культуру та про її ціннісні надбання, що стають власністю людини, і вона вміло ними користується. Таке розуміння наближує освіту до компетентності. Нам імпонує застосована науковцем метафора – «духовне обличчя людини». Але ми можемо додати до нього інший смисл – образ людини. Саме її освіченість створює її образ, наприклад, у координатах спілкування з іншими, в уявленнях про неї серед колег, кола друзів та ін.

Отже, освіченість може відрізняти одну людини від іншої завдяки комбінації охоплених компетенцій, набуття вмінь та досвіду їх застосування в різноманітних галузях життєдіяльності та життєтворчості, що впливає і на професійний формат прояву та самореалізації особистості серед інших.

З точки зору фахової освіченості, закцентуємо увагу на якості засвоєння знань, що є суміжними з фаховим напрямом, зі спеціалізацією. У цьому контексті вбачаємо три типи зв'язків: тісні зв'язки з фаховою спеціалізацією; загально-фахові та загально професійні зв'язки; віддалені, але ймовірні зв'язки з іншими галузями знань. Стосовно майбутніх учителів, домінуючим видом освіченості є художня освіченість, що відбивається на різних видах компетентностей, при цьому об'єктивується на всіх трьох рівнях:

– на рівні зв'язків із фаховим напрямом або спеціалізацією – як основа герменевтичної компетенції під час виконавської інтерпретації творів, збагачуючи музично-виконавську компетентність як фахову;

– на рівні зв'язків загально-фахових і загально-професійних – як основа загальних компетентностей, що виявляється через усвідомлення проблеми педагогічного впливу мистецтва на людину, дитину, батьків, інших

учителів та викладачів тощо;

– на рівні віддалених зв'язків – як основа інтегральної компетентності, що дозволяє бачити та вирішувати проблеми крізь призму полікультурності, крос-культурності, транскультурності.

В основі художньої освіченості полягають знання закономірностей художньої творчості, семіотики й семантики мистецтва, його образів, символів, засобів виразності, відображених у творах різних жанрів і стилів. Вагомим джерелом художньої освіченості є орієнтація в питаннях функцій мистецтва, яке воно виконує в сучасному світі й виконувало в історичній проекції своєї еволюції. Недарма, на думку О. Реброової, «…художня освіченість поширює художній кругозір, сприяє накопиченню художньо-інформаційного багажу» [10, с. 133].

Принциповим у нашому дослідженні є позиція стосовно сутності художньої освіченості як складної інтегративної якості, що проявляється в полікультурній площині, оскільки вчитель музичного мистецтва має справу з музикою всіх часів, народів, етносів. Він може працювати в умовах полікультурного середовища, що накладає на нього особливу відповідальність та вимагає спеціальної компетентності. Разом із тим, у концепції Нової української школи актуалізовано питання інтегрованого навчання, яке спрямовано на формування уявлень цілісної картини світу. Цілісна картина світу – феномен дещо умовний, символічний, але він не може існувати поза уявлень щодо зв'язків різноманітних явищ буття, всесвіту, природу тощо. Мистецтво у формуванні таких уявлень відіграє важливу роль, адже саме мові мистецтва властиві символізм, синкретизм, образність, полімодальність її сприйняття, створення й розуміння. Такі властивості здатні сформувати цілісні уявлення завдяки метафорі, семантичній специфіці та семіотичного навантаження. Це сприяє розвиткові інтеграційних процесів мислення, зокрема, й художнього.

Відповідно до предметів мистецтва йдеться про створення поліхудожнього простору, поліхудожнього середовища навчання. Про таке середовище О. Реброва пише, що це середовище, в якому «…співіснують та впливають на художньо-естетичний розвиток декілька видів мистецтва або інтеграція мистецтва» [11, с. 21]. Про це явище ґрунтовно написано в доробках Т. Дорошенко, Л. Масол, Г. Ніколаї, Л. Шевнюк, О. Щолокової, Б. Юсова та ін. Термін «поліхудожність» належить Б. Юсову, але він уже широко застосовується в реаліях мистецької освіти.

Слід також вказати, що стосовно художньої освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва існує стереотипне ставлення щодо його змістовою лінією. Ідеться про орієнтацію у світі культурної спадщини, відбитої у творах мистецтва. Разом із тим, відповідно до інтегральної компетентності майбутній учитель музичного мистецтва має усвідомлювати, самостійно знаходити, застосовувати навіть віддалені зв'язки, які належать до художньої сфери. Так, наприклад, якщо йдеться про фортепіанну

підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва, то художня освіченість надає можливість кваліфіковано поставитися до питань художнього світогляду, історичний подій, що домінували під час написання твору та впивали на особливості художньо-творчого стилю взагалі й композитора, зокрема. Так само це стосується й пошуку вдалої та відповідної виконавської інтерпретації твору та варіанти її екстраполяції в педагогічний процес (для вирішення конкретних завдань, для збагачення художнього світогляду школярів, для розвитку певних здібностей і вмінь тощо).

У своєму дослідженні ми визнали ключовою змістовою лінією образне та жанрове розмаїття сучасної фортепіанної музики, оскільки вона й сучасне мистецтво в цілому стають найбільш слабкою ланкою в змістовій складовій формування художньої освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва [9, с. 61]. Твори, що виникли у XX-XXI столітті, відображають розмаїту палітру образів різних народів, культур, відбиваючи їх сучасний світогляд та цінності.

У нашому дослідженні художню освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва ми розуміємо як професійну якість особистості фахівця, що складає ґрунт її фахової компетентності й характеризується наявністю відповідної функціональної художньої грамотності, уміннями її застосовувати під час наведення міждисциплінарних зв’язків, мисленнєвих операцій порівняння й зіставлення засобів виразності різних видів мистецтва й життєвих реалів, створення уявлень цілісної художньої картини світу в її розмаїтості для якісного потрактування музичних творів у виконавському та педагогічному процесах.

Глибоке проникнення у фахову сферу забезпечує «входження суб’єкта» до професійної спільноти та трансформує власні якості особистості відповідно до характеру духовних, ментальних, екзестенційних процесів, що властиві фаховому простору та її представникам. На підтримку нашої позиції вкажемо, що вчителів мистецьких дисциплін характеризують особливі якості: «активна спрямованість на творчу самореалізацію свою та своїх учнів; прагнення до краси, що переноситься в буття з мистецтва, та формує стійку потребу у спілкуванні з мистецтвом як вищим проявом духовності» [10, с. 133]. Це певною мірою, як указують учені О. Лобова, О. Реброва, О. Олексюк та ін. й формує фахову компетентність у багатьох її проявах, зокрема й через відчуття належності до фахової спільноти, що поєднана художнім середовищем освітнього процесу.

Прагнення досягти творчих успіхів спонукає вчителів мистецьких дисциплін до розширення їх художньої освіченості, кругозору, що й сформує художній світогляд та стане чинником творчої виконавської впевненості. Для цього майбутні вчителі музичного мистецтва прагнуть підвищити і свій рівень художньої освіченості.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Компетентнісна парадигма, що домінує в сучасній українській педагогічній теорії та практиці, загострила проблему підвищення якості освіти. Через це

актуальним стає визначення передумов формування компетентнісного фахівця та ієрархія якостей, що її зумовлює. Такими є функціональна грамотність і освіченість, що безпосередньо впливають на компетентність. У фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва найвагомішою інтегральною компетентністю є художня, яка включає в себе такі компетентнісні вектори, як полікультурна, крос-культурна та транскультурна. Відповідно до цього і ґрунтом художньої компетентності стає художня грамотність і художня освіченість. Остання має інтегровану феноменологію та поєднує полікультурну, транскультурну та крос-культурну, а також поліхудожню освіченість. Художня освіченість майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається як професійна якість особистості фахівця, яка є основою професійної компетентності й характеризується наявністю сформованої функціональної грамотності в поліхудожній, полікультурній, крос-культурній проекціях, уміннями їх застосування під час встановлення міждисциплінарних зв'язків, розумових операцій порівняння й зіставлення засобів виразності різних видів мистецтва та життєвих реалій, репрезентації цілісної художньої картини світу для якісної інтерпретації творів у виконавському та педагогічному процесах.

У подальших дослідженнях передбачено конкретно розглянути такі кліше художньої освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва, як: полікультурна, крос-культурна, поліхудожня та транскультурна та показати результати їх екстраполяції на фортепіанну підготовку майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гершунский, Б. С. (1998). *Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва.

2. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: «Либідь».

3. Зязюн, І. (1989). *Формування особистості радянського вчителя*. Київ: Т-во «Знання» УРСР.

4. Лебедев, О. Е. (2002). Образование в условиях формирования культуры нового типа. *Материалы круглого стола «Образование в условиях формирования культуры нового типа»*. СПб.: СПб ГУП.

5. Лобова, О. В. (2010). *Формування основ музичної культури молодших школярів: Теорія і практика.* Суми: ВВП «Мрія» ТОВ.

6. Лю, Цяньцянь (2010). *Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики і хореографії і педагогічних університетах України і Китаю* (автореф. дис. … канд. пед. наук). Київ.

7. Медведева, И. А. *Формирование профессионального художественного мышления будущего учителя музыки* (дис. … д-ра пед. наук). Москва.

8. Назарова, Н. А. (2007). *Развитие функциональной грамотности студентов педагогического вуза в условиях гуманитарного образовательного процесса* (автореф. дис. … канд. пед. наук). Омск.

9. Пань, Шен. (2017). Сущность и структура художественной образованности студентов-пианистов. *Музична та хореографічна освіта в*

контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези III Міжнародної конференції молодих учених та студентів. Т. 2. Одеса. 61–63.

10. Реброва, О. Є. (2011). Від грамотності до художньої ментальності: до питання результативності освіти майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Вісник післядипломної освіти. Вип. 3 (16).* 129–135.

11. Реброва, О. Є. (2015). Поліхудожнє середовище як ситуативно створена педагогічна умова фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 135,* 19–23.

12. Суворов, Н. Н. (2000). Красота как соблазн. *Этическое и эстетическое: 40 лет спустя: материалы научной конференции*. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 152–155.

13. Чим відрізняється освіта від освіченості? Режим доступу: http://moyaosvita.com.ua/osvita-2/chim-vidriznyayetsya-osvita-vid-osvichenosti/.

14. Щолокова, О. П., Шип, С. В., Шевнюк, О. Л., Семашко, О. М. (2004). *Світова художня культура: Від первісного суспільства до початку середньовіччя*. К.: Вища школа.

15. Hirsch, E. D. (1988). Cultural literacy. What every American needs to know. N Y.

РЕЗЮМЕ

Реброва О. Е., Пань Шен. Художественная образованность будущих учителей музыкального искусства в компетентностной парадигме.

В статье актуализирована и охарактеризована компетентностная парадигма образования как доминирующая в стратегии развития всех уровней образования на Украине. Анализ литературы и состояния проблемы показывает, что ориентация на компетентностную парадигму обострила проблему качества образования, в том числе, и будущих учителей музыкального искусства. В статье представлены теории, раскрывающие предпосылки формирования компетентностного специалиста, а также возможная иерархия уровней такого качества, что превышает показатели компетентности. По мнению ряда ученых, такими предпосылками являются функциональная грамотность и образованность.

В профессиональной подготовке будущих учителей музыкального искусства значимой компетентностью, имеющую наиболее интегральный характер, является художественная компетентность, которая включает в себя такие векторы качества, как поликультурная, кросс-культурная и транскультурная компетентности в аспектах художественной культуры. Ее основой являются художественная грамотность и художественная образованность. Последняя имеет интегрированную феноменологию и сочетает поликультурную, полихудожественную и кросс-культурную образованность.

Художественная образованность будущего учителя музыкального искусства рассматривается как профессиональное качество личности специалиста, которая является основой профессиональной компетентности и характеризуется наличием сформированной функциональной грамотности в

полихудожественной, поликультурной, кросс-культурной проекциях, умениями их применения во время установления междисциплинарных связей, мыслительных операций сравнения и сопоставления средств выразительности различных видов искусства и жизненных реалий, репрезентаций целостной художественной картины мира для качественной интерпретации произведений в исполнительском и педагогическом процессах.

В дальнейших исследованиях предусмотрено конкретно рассмотреть такие клише художественной образованности будущих учителей музыкального искусства, как: поликультурное, кросс-культурное и транскультурное и показать результаты их екстраполяции на фортепианную подготовку будущих специалистов.

Ключевые слова: *компетентностная парадигма, функциональная граммотность, художественная образованность, будущие учителя музыкального искусства.*

SUMMARY

Rebrova O. Ye., Pan Shen. Artistic erudition of future musical art teachers in the competence paradigm.

The article actualizes and characterizes the competence paradigm of education as dominant in the development strategy of all levels of education in Ukraine. An analysis of the literature and the state of the problem shows that focus on the competence paradigm has exacerbated the problem of the education quality, including future musical art teachers. The article presents theories that reveal prerequisites for the formation of a competent specialist, as well as possible hierarchy of the levels of such quality that exceeds the competence indicators. According to a number of scientists, such prerequisites are functional literacy and erudition.

In future musical art teachers' training, a significant competence that has the most integral character is artistic competence, which includes such quality vectors as multicultural, cross-cultural and transcultural competence in the aspects of artistic culture. Its basis is artistic literacy and artistic erudition. The latter has an integrated phenomenology and combines multicultural, polyartistic and cross-cultural erudition.

Artistic erudition of future musical art teacher is considered as professional quality of a specialist's, which is the basis of professional competence and is characterized by formed functional literacy in polyartistic, multicultural, cross-cultural projections, skills of their application during establishment of interdisciplinary connections, mental operations of comparison of expressiveness means of various types of art and real life, representations of the holistic artistic picture of the world for the qualitative interpretation of works in the performing and pedagogical processes.

In further studies it is planned to consider such clichés of artistic erudition of future musical art teachers as: multicultural, cross-cultural and transcultural, and show the results of their extrapolation to the piano training of future specialists.

Key words: *competence paradigm, functional literacy, artistic erudition, future musical art teachers.*

УДК 378.147:780.614.331-051](8=134)

М. А. Рохас Галік
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

МУЗИЧНА ОСВІТА В ЛАТИНСЬКІЙ АМЕРИЦІ: РЕГІОНАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-СКРИПАЛІВ

У статті висвітлено історію розвитку скрипкового мистецтва Латинської Америки та схарактеризовано проблеми сучасної музичної освіти в цьому регіоні.

Проаналізовано репертуар, який використовується в підготовці студентів-скрипалів у художніх коледжах, інститутах і факультетах закладів вищої освіти в латиноамериканських країнах. Зазначено, що скрипковий репертуар у Латинській Америці переважно базується на європейських класичних зразках. Також використовуються транскрипції популярної регіональної музики. Представлено жанрову панораму творів, які було написано для скрипки латиноамериканськими композиторами.

Доведено, що скрипкова освіта в Латинській Америці практично не має власної методики. У шкільній освіті часто використовується методика Сузукі, а в професійній підготовці скрипалів – досягнення російської скрипкової школи. У той самий час скрипкова інтерпретація популярної латиноамериканської музики вимагає використання інноваційних методичних підходів.

Показано, що скрипка активно застосовується в латиноамериканській андській музиці Анд, а корінні народи, знайомлячись із академічною музикою, починають використовувати властиві їй прийоми у сфері латиноамериканської народної музики.

***Ключові слова**: скрипкова музика, Латинська Америка, музична освіта, репертуар, методика, студенти-скрипалі.*

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКЕ: РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-СКРИПАЧЕЙ

Постановка проблемы. Развитие музыкального искусства в Латинской Америке происходит постепенно и неоднозначно. Следует отметить положительное влияние на этот процесс внешних факторов. Во всех латиноамериканских странах значительно увеличилось число желающих

обучаться музыке. Поскольку скрипка весьма популярна в этом регионе и часто используется как в академических, так и в «легких» жанрах музыки, появляется все больше отечественных музыкантов, которые посвятили себя внедрению этого инструмента в различные сферы музыкального искусства и поискам соответствующих произведений.

К сожалению, отсутствие аутентичных латиноамериканских произведений в репертуаре скрипачей означает, что эта музыка забытая, Поиск партитур этих произведений весьма нелегок, и, что еще хуже, нет доказательств того, что эти произведения вообще когда-либо исполнялись. Помимо этого, в студенческом репертуаре обычно используются транскрипции популярных произведений, которые написаны не для скрипки. Поэтому актуальность проблематики статьи не вызывает сомнений.

Анализ актуальных исследований. В последнее время в Латинской Америке актуализировались исследования этнической музыки. В основном изучается музыка индейских племен Анд. Среди этих исследований выделяются работы Цезаря Боланьоса (*Bolaños, César*), а также Вальтера Санчеса (*Sanchez, Walter*) о роли скрипки в эстетике коренных народов. Значительный интерес представляет публикация Едгардо Сивальеро (*Civallero, Edgardo*) о традиционной скрипичной музыке Латинской Америки [1; 5; 2].

Ныне существует несколько проектов по созданию произведений для скрипки латиноамериканскими композиторами. В качестве примера можно упомянуть «Каталог произведений XX и XXI веков» автора Мариела Недялкова. Существуют сборники произведений для скрипки, популярные произведения из отдельных латиноамериканских стран. Однако проблема создания полноценного отечественного репертуара для обучения студентов скрипачей в Латинской Америке и разработки соответствующих методик работы над ним требует пристального внимания как теоретиков, так и практиков.

Целью нашей работы стала всесторонняя характеристика проблемы развития скрипичного искусства и образования, в частности, репертуара и методики его освоения студентами-музыкантами в специальных учебных заведениях Латинской Америки.

Изложение основного материала. Музыка Латинской Америки известна в мире в первую очередь своими зажигательными ритмами (от сальсы – до танго или реггетона). В то же время, музыка Анд, эквадорский пасильо, гуарача или гуагуанько гораздо менее известны. Изучение этих стилей и ритмов, весьма отличающихся друг от друга, представляет значительный интерес, так как большинство из них имеют свою историю. Многие из них существовали еще до испанской конкисты, другие связаны с европейской музыкой. Заметим, что произведения для скрипки занимают в этом ряду не последнее место.

Современная скрипка обязана своим появлением знаменитым итальянским мастерам времен Ренессанса. Она создается из тщательно отобранной древесины по лекалам, выверенным точными математическими расчётами, с употреблением лаков, секреты которых кроются в глубине

веков. В Латинскую Америку смычковые инструменты, предшественники скрипки, были завезены из Европы в колониальную эпоху. Это были кастильские рэбелы, средневековые альты, даже сама *viola da gamba* [3].

Итальянская скрипка появляется в регионе несколько позже, благодаря ансамблям, которые играли в католических храмах крупных колониальных городов, миссий иезуитов или францисканцев. Ее также использовали в процессе евангелизации неонов. Такие скрипки быстро ассимилировались в среде коренных народов Латинской Америки, на них стали исполнять этническую музыку и городской фольклор. В испанских колониях скрипку активно использовали в аматорском музицировании, на разнообразных встречах и вечеринках. Таким образом, этот инструмент стал органической частью латиноамериканской музыкальной культуры [2].

Следует отметить, что в отличие от традиционных скрипок, при изготовлении которых используют специальную древесину (чаще всего клен или ель), следуют точной конструкции, изготовленным на заказ шаблонам, покрывают специальным лаком, скрипки, используемые коренными народами, изготовляются из любого дерева и, несмотря на стремление скопировать традиционную скрипку, обычно немного шире и толще, покрываются обычными столярными лаками и т.п. Получается большая разница в звучании, очень тусклая и без яркости, с хриплым и непрозрачным тембром. У таких скрипок обычно есть четыре металлические струны либо от скрипки, либо от других инструментов, настроенные в соответствии с обычным шаблоном из четырех струн (ми-ля-ре-соль), хотя в некоторых регионах есть и другие типы небольших скрипок, где используются только три струны. Смычок, как правило, короче обычного, изготовлен из имеющегося в наличии материала [3].

Обычно такой инструмент прижимается к груди, подмышечной впадине или шее, в нижнем положении, без сохранения правильной постановки. Преимущество кустарных скрипок таким образом состоит в том, что они могут противостоять любым неблагоприятным воздействиям, которым они подвергаются, таким как: удары, царапины, дождь и т. д. Кроме этого, в случае поломки отдельных частей инструмента их легко можно заменить другими, что было бы нелегко в отношении стандартной [там же].

Сегодня в учебных заведениях Эквадора обычно используются заводские скрипки или скрипки, изготовленные латиноамериканскими мастерами, которые следуют стандарту и уже имеют четкие знания о правилах создании хорошей скрипки. В настоящее время коренные народы, в результате глобализации, начали использовать такие же скрипки, поскольку их музыка также эволюционировала, и они ищут качественного звучания и имеют опыт игры на таких инструментах.

Следует отметить, что сегодня в Латинской Америке еще не создано авторских методик обучения игре на скрипке. При изучении академического репертуара используются традиционные методы, а также метод Suzuki, завезенные в регион иностранными преподавателями. По нашему мнению,

настало время создавать авторские методики обучения скрипачей в Латинской Америке с использованием и отечественного репертуара.

Имея возможность оценить свой собственный опыт с позиций европейской скрипичной педагогики, мы заметили, что в Европе есть школы, где основной задачей является преподавание музыки, где нет необходимости в отдельных курсах или, например, посещении обычной школы первой половине дня, а музыкальной – во второй. В украинских специализированных музыкальных школах для одаренных детей (например, школе Столярского в Одессе) изучаются и общеобразовательные предметы, но основными являются музыкальные дисциплины. По нашему мнению, такой опыт следует перенять и Эквадору, что действительно помогло бы улучшить развитие музыкальной культуры нашей страны.

В Латинской Америке существуют фонды и несколько школ, колледжей, художественных институтов, где овладевают игрой на различных музыкальных инструментах. Самой известной является национальная система молодежных и детских оркестров и хоров Венесуэлы. В их репертуар, впрочем как и в репертуар, изучаемый на художественных факультетах и в институтах искусств, включены академические произведения, будь то музыка в стиле барокко, классика, романтика или современная музыка.

Однако, скрипичных пьес латиноамериканских композиторов не так уж и много. Несколько авторов создали определенные транскрипции популярной музыки, или музыки для других инструментов, или скомпилировали их. В своем большинстве, латиноамериканские академические произведения для скрипки, которые сегодня можно найти, – это аранжировки или пьесы молодых композиторов, которые решили писать в современных ритмах, используя нетрадиционные гармонии в традиционной музыке. В случае с популярной музыкой выбор гораздо богаче, поскольку в каждом уголке Латинской Америки существует несколько стилей подобной музыки, где есть произведения для скрипки, хотя, к сожалению, они не написаны должным образом или не открыты для широкой публики.

Так, в эквадорских пасильо, которые обычно пишутся для голоса в сопровождении какого-либо инструмента или оркестра, можно успешно исполнить мелодию на скрипке. Для такой аранжировки как нельзя лучше подходит популярная песня Херардо Гевары «Прощанье», которую мы переложили для двух скрипок и фортепиано и исполнили на Международной конференции молодых ученых в Южноукраинском национальном педагогическом университете имени К. Д. Ушинского в 2018 г. Заметим, что автор этого пасильо, известный композитор Херардо Гевара Витери много сделал для развития музыкальной культуры в Эквадоре на посту руководителя Национального симфонического оркестра и Национальной консерватории в Кито в 70–80-х годах XX ст. [4].

Следует упомянуть еще один пример, один из самых известных в мире, а именно, аргентинское танго, которое студенты используют в качестве музыкального репертуара. В своем большинстве это транскрипции голоса

или других инструментов, таких как бандонеон. Собственный репертуар для скрипки, малоизвестные для широкой публики, и в результате их трудно понять, как их интерпретировать. Когда мы видим все это, мы можем сказать, что репертуар, используемый скрипачами при изучении латиноамериканской музыки, представляет собой транскрипцию других инструментов или, чаще, транскрипцию человеческого голоса. Хотя можно сказать, что это легко сделать, так как скрипка имеет тесситуру похоже на человеческий голос.

Разные композиторы, которые написали свои собственные произведения для скрипки, в основном ориентировались на европейских композиторов известных музыкальных периодов, музыкальных стилей и академических форм. К сожалению, эти латиноамериканские произведения не известны широкой публике и обычно не числятся в латиноамериканском академическом музыкальном репертуаре. Следует отметить, что коренные народы имеют свои скрипичные традиции, хотя сложно определить, были ли эти произведения написаны именно для скрипки или являются транскрипцией песни или какого-то либо традиционного инструмента. В основном мы можем найти эту музыку среди коренных народов Андского нагорья, живущих в Перуанской, Эквадорской, Боливиской сиеррах (горах) и части южной Колумбии.

В Перу присутствие скрипичной музыки зарегистрировано в департаментах Кахамарка, Уануко, Лима, Куско, Уанкавелика и Арекипа. В Эквадоре её используют кечуа-говорящие народы, такие как сарагуро в провинции Лоха, каньяри в провинции Канар и отавало в провинции Тунгурауа. В Колумбии её используют народы инга и камса. Со своей стороны, в Боливии присутствие скрипичной музыки зарегистрировано в департаменте Потоси среди кечуа-говорящих народов, а также кальча и чича [1]. В настоящее время молодые люди из этих регионов начали записываться на курсы, в школы или музыкальные консерватории, где они могут получать знания в сфере академической музыки, и в этом случае, поскольку они используют скрипку в качестве инструмента для своей этнической музыки, они также обучаются игре на академической скрипке.

В настоящее время академическая музыка и, в частности, скрипка приобретают все большее значение в Латинской Америке. Либо из-за влияния Интернета, либо из-за того, что многие студенты-скрипачи едут учиться за границу, многие композиторы стали создавать латиноамериканские скрипичные произведении Хотя европейская академическая музыка все чаще исполняется в Латинской Америке, но мы надеемся, что такая музыка, как латиноамериканская академическая или популярная музыка для скрипки или камерных оркестров, будет восприниматься с не меньшим энтузиазмом, чем европейская.

Выводы. Латинская Америка богата своими музыкальными традициями. Проблемы развития скрипичного искусства в этом регионе представляют существенный интерес. Скрипка смогла стать одним из

основных инструментов, на которых исполняются и академические, и популярные произведения.

Большая часть репертуара, используемого в художественных академиях и на факультетах высших учебных заведений, представляет собой аранжировку произведений для других инструментов или вокальных опусов молодых отечественных композиторов. Ожидаем, что с ростом интереса к скрипке латиноамериканский репертуар станет более доступным и известным во всем мире.

В школьном образовании латиноамериканских стран иногда используется методика Сузуки, а в профессиональной подготовке скрипачей – достижения русской скрипичной школы. В то же время скрипичная интерпретация популярной латиноамериканской музыки требует использования инновационных методических подходов, что и станет предметом наших **дальнейших исследований.**

ЛИТЕРАТУРА

1. Bolaños, César (2007), *Origen de la música en los Andes : instrumentos musicales, objetos sonoros y músicos de la Región Andina precolonial Lima* : Fondo Editorial del Congreso del Perú.

2. Civallero, Edgardo (2015) *Violines tradicionales de América Latina*. Retrieved from: https://docplayer.es/72126066 Edgardo-civallero-violines-tradicionales-de-america-latina.html

3. Gerardo Guevara (1930) *Despedida*, Letra y Música. Retrieved from: https://www.cancioneros.com/.../biografia-de-gerardo-gueva

4. Sanchez, Walter (2010). *El violín en la estética indígena*.

5. *Historia del violín*. Retrieved from: https://www.deviolines.com/historia-del-violin

РЕЗЮМЕ

Рохас Галик М. А. Музыкальное образование в Латинской Америке: региональные проблеми подготовки студентов-скрипачей.

В статье освещена история развития скрипичного искусства Латинской Америки и охарактеризованы проблемы современного музыкального образования в этом регионе. Проанализирован репертуар, используемый в подготовке студентов-скрипачей в художественных колледжах, институтах и факультетах высших учебных заведений в латиноамериканских странах. Представлена жанровая панорама произведений, написанных для скрипки латиноамериканскими композиторами, упомянуты некоторые методики обучения студентов-музыкантов игре на этом инструменте.

***Ключевые слова**: скрипичная музыка, Латинская Америка, музыкальное образование, репертуар, методика, студенты-скрипачи.*

SUMMARY

Rojas Galike M. A. Music education in Latin American: regional peculiarities of training students-violinists.

The article reveals the history of violin art development in Latin America and describes the problems of contemporary music education in this region. The repertoire, used in students-violinists' training in art colleges, institutes and departments of higher education institutions in Latin American countries, is analyzed. It is noted that violin repertoire in Latin America is predominantly based on European classical samples. Transcriptions of popular regional music are also used. The genre panorama of works written for the violin by Latin American composers is presented.

It is proved that violin education in Latin America practically does not have its own methodology. Suzuki's methodology is often used in school education, and in violinists' training – achievements of Russian violin school. At the same time, violin interpretation of popular Latin American music requires the use of innovative methodological approaches.

It is shown that violin is actively used in Latin American Andean music, and indigenous peoples, getting acquainted with academic music, begin using its techniques in the field of Latin American folk music.

Key words: *violin music, Latin America, music education, repertoire, methodology, students-violinists.*

УДК 378+371.13+373.67

І. О. Хмелевська
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ІНТЕГРАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

У статті актуалізовано проблему формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін та встановлено, що сутність означеної компетентності визначається її функціональною роллю, яка полягає в координації процесів актуалізації та формування компетентностей, відповідно до освітніх вимог процесу мистецького навчання. Підтверджено думку науковців стосовно освітнього процесу як такого, що характеризується варіативністю та невизначеністю умов. Встановлено, що варіативність освітнього процесу навчання мистецьких дисциплін зумовлена впливом низки об'єктивних чинників, детермінованих специфікою творчої педагогічної інтерпретації творів мистецтва.

Ключові слова: *інтегральна компетентність, майбутні викладачі мистецьких дисциплін, міждисциплінарність, педагогічна інтерпретація, мистецько-творчий освітній процес, компетентнісна сфера.*

Постановка проблеми. Підготовка фахівців у контексті інтеграції компетентнісної парадигми є пріоритетним напрямом розвитку освіти протягом останнього десятиріччя. Навчально-методичні комплекси дисциплін спрямовано на формування у студентів певних компетентностей, які забезпечують здатність фахівця успішно відтворювати професійну діяльність. Проте на сьогодні якість і структуру актуальних освітніх стандартів визначають європейські кваліфікаційні *метарамки*, згідно з якими зміст основних компетентностей професіонала не обмежується суто фаховою спрямованістю. На це вказує В. Луговий, визначаючи кваліфікаційні стандарти в межах актуальної національної стратегії реформування вищої освіти. У відповідних нормативних документах [2] визначається низка базових компетентностей, оволодіваючи якими людина набуває можливості реалізувати себе як конкурентоспроможний фахівець, і, одночасно, як особистість, здатна до індивідуального творчого розвитку й самонавчання. Осмислення сутності даних компетентностей дозволяє констатувати багаторівневість площини їх функціонування. Так, згідно з наведеною концепцією, компетентності знань і вмінь забезпечують здатність виконання спеціалізованих фахових завдань, у той час як сформованість компетентності комунікації відповідає за успішність відтворення діяльності на особистісному рівні, а компетентності автономності й відповідальності

забезпечують здатності самонавчання та самоорганізації. Проте в якості базової визначено також *інтегральну* компетентність, як «узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає його основні компетентнісні характеристики» [2, с. 31]. Отже, інтегральну компетентність можна вважати кваліфікаційним над-утворенням, яке відповідає за оптимізацію процесу актуалізації компетентностей під час професійної діяльності. Конкретизація інтегральної компетентності в контексті підготовки фахівців забезпечує можливість впливати на процес формування здатності останніх ефективно функціонувати в невизначених умовах [2, с. 32–34]. Наведене набуває особливої актуальності в проекції підготовки фахівців мистецької освіти, адже процес викладання мистецьких дисциплін є творчим, отже апріорі варіативним. Останнє зумовлено тим, що мистецтво є досить розгалуженим і, одночасно, глибоко контекстним феноменом. Отже, викладання будь-якої з мистецьких дисциплін вимагає від фахівця вміння автентичної актуалізації контексту мистецького твору, який структурується із взаємозв'язків із феноменами різних галузей мистецтва та соціокультурними явищами. Означене доводиться в працях із соціології мистецтва – зокрема, у музично-соціологічних дослідженнях вказується на те, що «соціальні утворення кристалізуються в музичних структурах» (C. Ballantine, [10, XVI], *аналіз по пр. Т. Адорно*). Даний тезис розуміємо як свідчення того, що викладання таких пов'язаних із музикою навчальних дисциплін, як музичне та хореографічне мистецтво, вимагає від викладачів сформованості вмінь висвітлення взаємозв'язків мистецтва із соціокультурним досвідом людства. У зв'язку з цим, актуальним завданням у площині підготовки викладачів означених мистецьких дисциплін є дослідження кваліфікаційних конструктів, сформованість яких забезпечує ефективність діяльності фахівця в освітньо-творчому процесі осягнення твору мистецтва. Оскільки даний процес характеризується невизначеністю умов, адже є творчим, тобто варіативним та, часто, непрогнозованим, у якості такого конструкту доцільно досліджувати інтегральну компетентність викладачів мистецьких дисциплін.

Аналіз актуальних досліджень з питання показав, що інтегральна компетентність (далі ІК) викладачів мистецьких дисциплін не стала предметом наукових досліджень, проте деякі вчені розглянули ІК у працях, присвячених формуванню компетентнісно-кваліфікаційних конструктів фахівців інших галузей. Так, у роботі І. Чеботарьової зроблено спробу дослідити сутність і структуру ІК керівника сфери освіти. Спираючись на розвідки В. Лунячека [3], дослідниця слушно зауважує, що основу ІК складають «чинники, що зумовлюють здатність керівника до виконання своїх посадових обов'язків» [8, с. 21], а саме, теоретичні знання, практичні вміння, а також особистісні якості й досвід [там само], що їх набуття сприяє формуванню таких базових компетентностей, як професійна (спеціальна), соціальна, комунікативна та особистісна [9, с. 56]. Разом із цим, у вищезгаданій роботі В. Лунячека набуття ІК визначається як результат формування ключових, галузевих і спеціальних компетенцій під час навчання у ЗВО [3, с. 160].

О. Іваницький, у процесі дослідження формування інтегральної компетентності майбутнього вчителя фізики спирається на розуміння ІК викладача, як здатності до розв'язання складних завдань у процесі професійної діяльності, вказуючи, при цьому, на доцільність конкретизації в структурі ІК змісту двох груп компетентностей, як-от: загальних і фахових (предметних) [1, с. 130].

Звертає увагу також дотичне дослідження А. Харківської, у якому вчена розглядає інтегральну модель професійної компетентності педагога та зазначає, що дане утворення набувається у процесі формування «ключових, базово-професійних і спеціально-професійних компетентностей» та функціонує як «властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність у цілому» [7].

У праці Ю. Рашкевича розглядається концепція компетентностей у контексті нової парадигми вищої освіти, зорієнтованої згідно з положеннями Болонського процесу. Трактуючи компетентності як здатності, що функціонують «як динамічне поєднання властивостей, які разом роблять можливим компетентне виконання певного завдання» [5, с. 32], учений у якості інтегральної складової компетентностей розглядає цінності, адже вони забезпечують особистість знанням «як жити» та співіснувати із суспільством як особистість і компетентний фахівець [там само].

Таким чином, учені доводять, що інтегральність у проекції компетентнісної парадигми, як феномен, функціонує на всіх рівнях кваліфікаційно-компетентнісних конструктів, адже, з одного боку, поєднує різновиди компетентностей, а з іншого, діє як їх ціннісна складова, яка зумовлює можливість інтегральної актуалізації набутих знань, умінь, навичок тощо у процесі фахової діяльності та життя. Проте інтегральну компетентність викладачів, як кваліфікаційний конструкт, який складається з певного комплексу знань, умінь і навичок, що забезпечують здатність фахівців (у тому числі й фахівців мистецької освіти) ефективно діяти в невизначених умовах варіативно-творчого освітнього процесу, цілеспрямовано не розглянуто у працях науковців.

Мета статті полягає у визначенні сутності інтегральної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, як кваліфікаційного над-утворення, що забезпечує здатність фахівців ефективно функціонувати в невизначених умовах варіативного творчого процесу мистецького навчання.

Виклад основного матеріалу. Творчий процес мистецького навчання характеризується варіативною невизначеністю, яку детермінує вплив низки об'єктивних чинників. Існування останніх, зумовлене тим, що, навчання мистецьких дисциплін неодмінно пов'язане з інтерпретацією (педагогічною та/або виконавською) творів мистецтва, кожен із яких, як феномен культури, є унікальним носієм динамічної комбінації кластерів культурологічної та соціально-історичної інформації. У той самий час, художній твір – продукт індивідуальної творчості митця, отже є унікальним – таким, що втілює соціокультурний контекст у комплексі жанрово-стильових рис, відтворених у переломленні індивідуального художнього стилю творця. У зв'язку з цим

інтерпретація будь-якого твору – дослідницько-творчий процес, який потребує не тільки сформованості вузько фахових компетенцій, але й розвиненості мистецької ерудиції та міжпредметної обізнаності. Відсутність означених умінь і навичок помітно знижує рівень здатності фахівців мистецьких дисциплін до реалізації розвивального та виховного потенціалу мистецтва. До речі, розгляд перспектив розвитку митецької освіти з точки зору необхідності формування компетенцій крос-дисциплінарного навчання визнається актуальним у сучасних світових дослідженнях. Зокрема в роботі К. Детельс (C. Detels [11]) доводиться, що фрагментація мистецтва на окремі дисципліни маргіналізує роль мистецької освіти та зумовлює падіння фахового та культурного рівнів фахівців, насамперед, гуманітарної галузі. Означене пов'язане із встановленням жорстких міждисциплінарних рамок у процесі професіоналізації освіти, у результаті чого «дисципліни діють як закриті спільноти», а «фахівці стають настільки вузько орієнтованими, що втрачають здатність повідомляти свої академічні знання іншим» [11, 20]. Означена ситуація, за свідченням ученої, призводить до втрати ефективності та, власно, сенсу мистецької освіті, адже він полягає саме у «спілкуванні та інтерпретації ідей серед реальних людських істот» [там само].

Вирішення даного протиріччя вчені вбачають в ініціюванні пом'якшення міждисциплінарних рамок та інтеграції відповідних концептуально-методологічних підходів до системи підготовки фахівців мистецької освіти. Ґрунтовно означені аспекти досліджено у працях О. Реброової. Зокрема в дисертації вченої розглядається формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії шляхом побудови гнучкої організаційно-методичної системи, яка забезпечує «усвідомлення інтеграційних процесів різних видів художньо-комунікативної навчальної діяльності (виконавська, балетмейстерська, педагогічна практика, науково-дослідницька)» та спирається на «педагогічний потенціал полікультурного та поліхудожнього середовища» [6, с. 7].

Аспекти актуалізації інтегральної складової творчого процесу мистецького навчання розглянуто в роботі О. Ляшенко та Л. Лабінцевої. Зокрема дослідниці пропонують упровадження *інтегрального типу інтерпретації*, заснованого на проведені художніх аналогій між творами різних видів мистецтва, як шляхом висвітлення співзвучних рис в інтровертивній, образно-емоційній сфері, так і шляхом виявлення спільного історичного контексту та мистецтвознавчих характеристик (жанр, форма, динаміка тощо) [4, с. 86]. У дослідженні О. Ляшенко та Л. Лабінцевої доводиться, що застосування інтегрального типу художньо-педагогічної інтерпретації в процесі підготовки учителів музичного мистецтва сприяє формуванню фахової компетентності останніх, яку вчені дотично характеризують як інтегральну здатність [там само].

Очевидно, що компетенція відтворення *інтегральної інтерпретації,* яка є крос-культурно спрямованою, розширює рамки осягнення твору мистецтва, отже підвищує ефективність функціонування фахівців мистецької

освіти в невизначених умовах інтерпретаційно-творчого процесу мистецького навчання. Проте, повертаючись до обґрунтування варіативної невизначеності даного процесу, зазначимо, що останню зумовлено не тільки необхідністю актуалізації міжгалузевих мистецьких і міжпредметних зв'язків, але й низкою його *змінних складових*, які охоплюють різні вектори мистецько-освітньої підготовки.

У якості *першого вектору змінних*, які обумовлюють варіативність інтерпретаційного мистецько-творчого освітнього процесу розглянемо такі, що формуються відповідно до *мети* відтворення педагогічної інтерпретації. Так, педагогічна інтерпретація-наратив у процесі презентації художнього твору учням під час уроку мистецтва в загальноосвітній школі має на меті розвиток їх загальнокультурного рівня та формування цінностей, отже включатиме, в основному, спектр інформації соціокультурного, історичного, біографічного характеру. Обсяг відомостей щодо специфіки художньої мови, яка втілює соціокультурний контекст, буде мінімізованим і подаватися оглядово, висвітлюючи тільки основні жанрово-стильові риси. Іншу спрямованість матиме педагогічна інтерпретація з метою підготовки учня до виконання художнього твору, адже її завданням є забезпечення відомостями щодо методів виконавського втілення мистецтвознавчого та соціокультурного контекстів твору. Даний вид інтерпретації традиційно передбачає ґрунтовну опору на комплекс вузькофахових компетенцій, так само як інтерпретація з метою формування знань, умінь і навичок у процесі освоєння дисциплін художньо-теоретичного циклу. Останнім часом актуальності набувають, також, крос-культурні види інтерпретації, як такі що володіють впливом на формування компетенцій застосування міждисциплінарних підходів у мистецькому навчанні. Зокрема, у праці П. Гузуасіс Р. Ірвін Е. Майлз та О. Гордон (P. Gouzouasis, R. Irwin, E. Miles, A. Gordon [12]) презентується художня інтерпретація-дослідження в межах методології а/р/т/ографії (a/r/tography – artist / researcher / teacher + graphy [митець / дослідник / педагог + графіка, як текст]), сутність якої в інтеграції педагогічної інтерпретації із мистецтвознавчим дослідженням творів різних видів мистецтва (хореографія, музика, живопис, література), у результаті чого з'являється інтерпретація-текст, як крос-культурний художній артефакт. Учені доводять, що імплементація методології а/р/т/ографії до підготовки викладачів мистецьких дисциплін сприяє формуванню компетенцій міждисциплінарного навчання [12].

Другий вектор змінних варіативного мистецько-творчого освітнього процесу зумовлює зорієнтованість на врахування індивідуальних характеристик його суб'єктів. Зауважимо, що такі характеристики, як вікові особливості й компетентнісний рівень учнів ураховуються в процесі формування фахових компетенцій майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Проте впровадження індивідуального особистісного підходу в процесі мистецького навчання відбувається епізодично, адже універсальне вміння його застосування не формується системно й цілеспрямовано під час

фахової підготовки викладачів мистецьких дисциплін. Натомість на ефективність освітнього процесу, побудованого з урахуванням психологічних, особистісних, когнітивних і перцептивних особливостей його суб'єктів вказується в доробку. Так, у дослідженні Еліс та Девіда Колб (A. Kolb & D. Kolb [13]) теоретично й емпірично доводиться, що на підвищення рівня освітніх результатів потужно впливає освітній процес, побудова якого пластично змінюється відповідно до корелятивного впливу таких чинників, як ефективність зусиль учнів, ступінь впливу змісту освіти на фактори реконструкції їхнього досвіду, розкриття переконань та ідей учнів щодо теми, яка вивчається. З метою реалізації означеної концепції вчені пропонують застосування в освітньому процесі інноваційних технологій, заснованих на таких концепціях, як *емпірична теорія навчання* (experiential learning theory (ELT)), до ґрунту якої покладено розуміння навчання як цілісного процесу адаптації мислення, почуттів, сприйняття й поведінки людини та спрямування на синергетичну асиміляцію особистістю соціального знання шляхом трансформації та поєднання усвідомлюючого й перетворюючого досвіду [13, с. 194].

Таким чином, визначення двох векторів змінних складових інтерпретаційно-творчого освітнього процесу навчання мистецьких дисциплін доводить варіативність останнього. Кожен із варіантів передбачає актуалізацію унікальної комбінації змінних, отже вимагає від фахівця застосування відповідного комплексу компетенцій, ефективних з огляду на необхідність вирішення освітніх завдань, що склались у певній ситуації варіативного процесу мистецького навчання. Означене актуалізує необхідність формування компетентності, яка забезпечує здатність пластичного й ефективного застосування сформованих фахових компетентностей і самомотивації та самоорганізації набуття нових. Таким вимогам відповідає компетентність, яка функціонує на інтегральному рівні, тобто *інтегральна компетентність*. Визначимо її сутність.

Сучасне наукове знання з метою розробки інтегральних конструктів у різних галузях суспільного життя спирається на концепцію К. Уїлбера (K. Wilber), у межах якої учений пропонує «інтегральну карту», умовно позначену, як «інтегральна операційна система (IOS)» [14]. За твердженням ученого, IOS може бути використана для індексації будь-якої галузі людської діяльності – від мистецтва танцю до медицини, шляхом проведення інтегрального все-секторного та все-рівневого аналізу її складових. Уніфікованість процедури такого аналізу сприяє спорідненню різних галузей, що «надає можливості здійснювати та потужно прискорювати міждисциплінарне та трансдисциплінарне пізнання, створюючи … інтегральну спільноту навчання» [14, с. 5]. Процедура індексації полягає в систематизації складових феномену, що вивчається, за принципом актуалізації всього спектру його ресурсів шляхом їх розподілення за концептуальними квадрантами. Кожен із квадрантів – площина дослідження, у межах якої ієрархічно, у проекції певного лінійного спектру,

розподіляється низка складових, що функціонують як рівні аналізу й усвідомлення аспектів досліджуваного феномену. У моделі К. Уїлбера кожному квадранту відповідає чотири абстрактні площини дослідження: з позиції «я» (внутрішній самоаналіз), з позиції «ми» (спільна дія, взаємодія із загальною метою), з позиції «ти» (здійснення впливу та рефлексія його результату), з позиції «вони» (осягнення зразків людської поведінки, віддалених явищ, артефактів культури тощо) [14, с. 23–25].

Імплементація концепції К. Уїлбера до процесу аналізу компетентнісної сфери майбутніх викладачів мистецьких дисциплін дозволила визначити, що інтегральна компетентність функціонує як синергетичний конструкт, який координує процес актуалізації та формування фахових компетентностей у чотирьох проекціях:

- «я»-проекція: самоаналіз на рівні «я володію компетентностями» і «мені потрібно оволодіти компетентностями»;
- «ми»-проекція: адаптація процесів формування та актуалізації компетентностей з метою синхронізації педагогічного впливу з боку різних дисциплін у межах процесу мистецької освіти (у тому числі компетентностей організації міждисциплінарного навчання);
- «ти»-проекція: актуалізація та формування компетентностей урахування особливостей та освітньо-розвивальних потреб суб’єктів мистецького навчання (у тому числі компетентностей організації індивідуально-спрямованого освітнього процесу);
- «вони»-проекція: актуалізація та формування компетентностей аналізу, осягнення та адаптації інформації, яка викладається у процесі мистецької освіти (мистецько-фахових, комунікативних, організаційних тощо).

Звернемо увагу, що на процес актуалізації та формування компетентностей в означених проекціях, впливають, також, чинники варіативності мистецько-творчого освітнього процесу. Такі чинники формуються як результат комбінації низки змінних обґрунтованих вище векторів даного процесу та функціонують як фактори детермінації умов відтворення мистецько-викладацької діяльності в певному освітньому хронотопі. Динамічність процесу актуалізації змінних окреслених векторів зумовлює ситуативну невизначеність умов мистецько-творчої освітньої діяльності. На рисунку 1 представимо інтегральну карту компетентнісної сфери викладачів мистецьких дисциплін, функціонування якої регулюється інтегральною компетентністю.

Як можемо побачити на рисунку, компетентнісна сфера майбутніх викладачів мистецьких дисциплін переломлюється – отже *трансформується* – у чотирьох проекціях («Я», «Ти», «Ми», «Ви») інтегральної карти, а також відповідно до впливу рухливих динамічних кілець, які складаються зі змінних векторів мистецько-творчого освітнього процесу («мета мистецько-творчого освітнього процесу» та «урахування індивідуальних характеристик суб’єктів мистецько-творчого освітнього процесу»). Унікальні комбінації вищенаведених чинників, що складаються в кожному хронотопі творчого процесу мистецького

навчання, детермінують виникнення комплексу освітніх завдань, вирішення яких вимагає від фахівця мистецької освіти застосування певних компетенцій. Еволюцію означеного процесу від станів стохастичного або частково організованого до рівня контрольованого забезпечує формування *інтегральної компетентності* майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Реалізація даної функції інтегральної компетентності передбачає здійснення всебічного інтегрального аналізу компетентнісної сфери майбутніх викладачів мистецьких дисциплін і координацію процесів актуалізації та формування компетентностей з огляду на вимоги й завдання, які динамічно формуються у варіативному творчому процесі мистецького навчання.

Рис. 1. Карта інтегральної індексації компетентнісної сфери майбутніх викладачів мистецьких дисциплін (розроблено на основі IOS К. Уїлбера [14]).

Висновки. Таким чином, у ході дослідження було встановлено, що сутність інтегральної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, як кваліфікаційного над-утворення, що забезпечує здатність фахівців ефективно діяти в невизначених умовах, осягається в контексті розуміння її функціональної ролі. Функціональна роль інтегральної компетентності полягає в координації процесів актуалізації та формування компетентностей відповідно до вимог варіативного творчого процесу мистецького навчання в чотирьох проекціях карти інтегральної індексації компетентнісної сфери майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Перспектива подальших розвідок передбачає уточнення структури досліджуваного феномену та конкретизацію його складових.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іваницький, О. І. (2017). Формування інтегральної компетентності майбутнього вчителя фізики на засадах акмеологічного, контекстного та

компетентністного підходів. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 23*, 129-132.

2. Луговий, В. І. (2014). *Європейські кваліфікаційні метарамки: Запровадження Національної рамки кваліфікацій в контексті нового Закону України «Про вищу освіту». МСКО-2013.*

3. Лунячек, В. Е. (2013). Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: Теорія та практика: збірник наукових праць Асоціації докторів наук з державного управління, 1 (13)*, 155–162.

4. Ляшенко, О. Д., & Лабінцева, Л. П. (2015). Формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 139*, 83–87.

5. Рашкевич, Ю. М. (2014). *Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: Монографія.* Львів: Видавництво Львівської політехніки.

6. Реброва, О. Є. (2013). *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії* (автореф. дис. … д-ра пед. наук). Київ.

7. Харківська, А. А. (2009). Інтегральна модель професійної компетентності педагога. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Режим доступу: www.stattionline.org.ua/pedagog/104/18321-integralna-model-profesijno%D1%97-kompetentnosti-pedagoga.html

8. Чеботарьова, І. О. (2016). Інтегральна компетентність керівника сфери освіти як наукова проблема. *Матеріали І практично-пізнавальної конференції «Наукова думка сучасності і майбутнього», 1*, сс. 20–23.

9. Чеботарьова, І. О. (2018). *Формування комунікативної компетентності майбутніх керівників закладів освіти в умовах магістратури* (дис. … канд. пед. наук). Харків.

10. Ballantine, C. (1984). *Music and Its Social Meanings*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.

11. Detels, C. (1999). Hard Boundaries and the Marginalization of the Arte in American Education. *Philosophy of Music Education Review, 7(1),* 19-30.

12. Gouzouasis, P., Irwin, R., Miles, E., & Gordon, A. (2013). Commitments to a community of artistic inquiry: Becoming pedagogical through a/r/tography in teacher education. *International Journal of Education & the Arts, 14*(*1)*.

13. Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education, 4(2),* 193-212.

14. Wilber, K. (2005). Introduction to Integral Theory and Practice: IOS Basic and the AQAL Map. *Journal of Integral Theory and Practice, 1(1),* 2-38.

РЕЗЮМЕ

Хмелевская И. А. Интегральная компетентность будущих преподавателей художественных дисциплин.

В статье актуализирована проблема формирования интегральной компетентности будущих преподавателей художественных дисциплин в проекции стандартов, установленных современными национальными образовательными рамками. Подтверждено мнение учёных относительно того, что конкретизация интегральной компетентности в контексте подготовки специалистов обеспечивает возможность влиять на процесс формирования способности последних эффективно функционировать в неопределенных условиях образовательного процесса. В качестве факторов, определяющих возникновение таких условий в образовательно-творческом процессе обучения художественным дисциплинам, в статье рассматривается вариативность упомянутого процесса, обусловленная влиянием ряда объективных факторов, детерминированных спецификой творческой педагогической интерпретации произведений искусства. Установлено, что указанные факторы функционируют как переменные составляющие, охватывающие различные векторы интерпретационного творческого образовательного процесса обучения художественным дисциплинам. В работе исследуются два таких вектора, а именно: вектор «цель творческого образовательного процесса обучения художественным дисциплинам» и вектор «учета индивидуальных характеристик субъектов творческого образовательного процесса обучения художественным дисциплинам». Динамичность процесса актуализации переменных упомянутых векторов обуславливает уникальность их комбинации в каждом отдельно взятом образовательном хронотопе, что способствует возникновению ситуативной неопределенности условий художественно-творческой образовательной деятельности, а также инициирует необходимость актуализации соответствующего комплекса специальных и профессиональных компетентностей преподавателей художественных дисциплин. Однако, данный процесс характеризуется стохастичностью или частичной организованностью при условии отсутствия координирующего квалификационно-компетентностного мета-конструкта, каковым является интегральная компетентность. В результате теоретического исследования установлено, что суть данного конструкта определяется его функциональной ролью, которая состоит в осуществлении всестороннего интегрального анализа компетентностной сферы будущих преподавателей художественных дисциплин и координации процессов актуализации и формирования компетентностей с учетом образовательных задач, которые динамично формируются в вариативном творческом процессе обучения художественным дисциплинам.

Ключевые слова: *интегральная компетентность, будущие преподаватели художественных дисциплин, междисциплинарность, педагогическая интерпретация, творческий образовательный процесс обучения художественным дисциплинам, компетентностная сфера.*

SUMMARY

Khmelevska I. A. Integral competence of future teachers of art disciplines.

The article actualizes the problem of formation of integral competence of future teachers of art disciplines in the projection of the standards established by modern national educational framework. The author has confirmed opinion of the scientists that specification of integral competence in the context of training provides an opportunity to influence the process of forming the ability of the latter to function effectively in uncertain conditions of the educational process. The factors causing emergence of such conditions in the educational and creative process of teaching art disciplines are considered, namely: variability of the above mentioned process due to the influence of a number of objective factors determined by the specifics of creative pedagogical interpretation of works of art. It has been established that these factors function as variable components, encompassing various vectors of the interpretive creative educational process of teaching art disciplines. The work examines two such vectors, namely: the vector "goal of creative educational process of teaching art disciplines" and the vector of "taking into account individual characteristics of the subjects of creative educational process of teaching art disciplines". The dynamism of the process of updating the variables of the mentioned vectors determines uniqueness of their combination in each individual educational chronotope, which contributes to the situational uncertainty of the conditions of artistic-creative educational activities, and also initiates the need to update the corresponding complex of special and professional competences of teachers of art disciplines. However, this process is characterized by stochasticity or partial organization, provided that there is no coordinating qualification-competence meta-construct, which is integral competence. As a result of the theoretical study, it has been found out that the essence of this construct is determined by its functional role, which consists in carrying out a comprehensive integrated analysis of the competence sphere of future teachers of art disciplines and coordinating the processes of actualization and formation of competences taking into account educational tasks that are dynamically formed in the variable creative process of teachering art disciplines.

Key words: *integral competence, future teachers of art disciplines, interdisciplinarity, pedagogical interpretation, creative educational process of teaching art disciplines, competence sphere.*

УДК 378.147+78

Чжоу Є
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

СУТНІСТЬ ТА КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті актуалізовано питання впливу музичного мистецтва на емоційну сферу особистості. Показано, що емоційна сфера особистості є полімодальним явищем, оскільки охоплює психологічні, фізіологічні, духовні, моральні, художньо-творчі модуси. Визначено сутність художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Теоретично обґрунтовано, що в їхній професійній підготовці художньо-емоційний досвід носить особистісно-творчий і компетентнісно-фаховий характер, він забезпечує процеси пізнання, емотивного реагування, переживання, інтерпретації творів, ґрунтується на художньо-образній пам'яті, що й позначається на його компонентній моделі. Компонентна модель складається з гностично-антропологічного, ціннісно-інтенціонального та творчо-праксеологічного компонентів.

***Ключові слова**: емоційна сфера, емоційний досвід, художньо-емоційний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва.*

Постановка проблеми. Емоційна сфера особистості вважається найбільш сензитивною щодо впливу мистецтва, оскільки вона відповідає за чутливість особистості до явищ дійсності в їх життєвих, природних, національних, естетичних, міжособистісних, внутрішньо-діалогічних тощо проявах. Усе зазначене є феноменами, завдяки яким виникають прототипи, прообрази творів мистецтва; сприймаючи їх, людина, нібито входить до іншого світу, відчуває почуття інших, проживає нові життєві ситуації і, таким чином, набуває нового досвіду буття. Поза емоційної сфери такі трансформації не є можливими. З іншого боку, вони важливі для життєтворчості людини, що здійснюється в середовищі співвідношень з іншими. Не можна жити, вибудовувати власний життєвий шлях поза спілкування з іншими, поза соціальних і культурних, родинних і виробничих контактів, у межах яких формується особистість у різних її проявах: суспільного, інтелектуального, емоційного, комунікативного, виробничого та творчого спрямування. Під час своєї соціокультурної адаптації та фахового становлення особистість як цілісний соціокультурний суб'єкт, потребує розвитку всіх зазначених сфер. Характерна також закономірність взаємозв'язку цих сфер, оскільки особистість формується в умовах системної

взаємодії як природних (антропологічних), індивідуальних (генетичних), особистісних (суспільних), національних (етноментальних), ціннісних (культурних) та інших координат.

Така цілісність зумовлює взаємозв'язок емоційного та раціонального, суб'єктивного та об'єктивного, пізнавального та діяльнісно-практичного, духовного та матеріального. Про особистість як цілісну систему вказували багато науковців, як у галузі філософії (Г. Гегель, Т. Гоббс, Р. Декарт, Д. Локк, І. Кант, Ф. Ніцше, О. Потебня, Г. Сковорода, С. Яворський та ін.), так і психології (А. Адлер, Г. Айзенк, А. Бандура, В. Джемс, В. Дружинін, О. Леонтьєв, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Е. Фром, М. Холодна, К. Хорні, К. Юнг та ін.), культурології (М. Бахтін, М. Каган, І. Кон, Г. Мід, П. Рікер, Й. Хейзінга та ін.) та педагогіки (І. Бех, Л. Божович, Є. Бондаревська, Б. Грінченко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Атрибутами особистості вчені в різних галузях знань визначають волю, свободу, розумовість, почуття, індивідуальність, мотивації, потреби, здібності, характер, темперамент тощо.

Наша увага привернута до емоційної сфери, яка властива людині, є своєрідним регулятором її духовності, зв'язана з усім комплексом психічних процесів особистості: з інтелектом (І. Васильєв, В. Поплужний, О. Тихоміров; з мотивами, потребами, інтересами (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, К. Ізард, В. Шадріков), зі спілкуванням (Б. Ломов, Л. Фестінгер), усім комплексом психічних процесів (Л. Виготський).

Емоційна сфера особистості активно розвивається в процесі спілкування (у широкому значенні слова) з творами мистецтва. Мистецтво формує емоційність особистості завдяки, умовно кажучи, «емоційному тренуванню». Тобто сприймаючи та переживаючи, співчуваючи героям художніх творів, або просто чуттєво сприймаючи образ, особистість набуває досвід емоційного реагування на певні ситуації, що викликають зміни в настрої, відчуттях, напруженні (фізичному, психічному), ставленні особистості до образів і явищ, що прямо або опосередковано відображені у творах. Через це набувається досвід художньо-емоційного реагування, тобто художньо-емоційний досвід, який трансформується в життєво-емоційний. Разом із тим, можна стверджувати, що існує і зворотний напрям: наявність життєво-емоційного досвіду забезпечує адекватне художньо-емоційне реагування на образи мистецтва.

Набуття емоційного досвіду вкрай важливе як для художньо-естетичного, духовного стану особистості, так і для його соціалізації, адаптації, саморегуляції та збереження здоров'я. Остання теза зумовлена тим, що емоційне реагування дуже впливає на стан нервової системи, а отже, і здоров'я людини.

Отже, формування художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва – актуальна проблема їхньої фахової підготовки, оскільки вона уможливлює якісне формування емоційного досвіду школярів. Разом із тим, багатогранність і теоретична невизначеність поняття

«емоційний досвід» у контексті фахового навчання зазначеної спільноти фахівців складає проблему для подальших досліджень.

Аналіз актуальних досліджень. Акцентуючи увагу на актуальних дослідженнях, зауважимо, що методологічну основу проблеми складає наукова спадщина таких учених, як: Г. Анохін, Л. Виготський, Б. Додонов, О. Леонтьєв, С. Рубинштейн, П. Симонов, М. Смирнов Г. Шингаров та ін.). Разом із тим, особлива увага приділена дослідженням і доробкам, що розкривають феноменологію емоцій в естетичній, художній сфері взагалі, та у музичній творчій діяльності особистості, зокрема.

У ґрунтовній праці Б. Додонова [3] подається класифікація емоцій, серед яких вказується й на естетичні емоції, які сприяють збагаченню ціннісного осягнення дійсності [3, с. 43]. На естетизацію емоційної сфери безпосередньо вчителя музичного мистецтва вказує Цзяо Їн [12]. Про сутність емоційного ставлення через відчуття естетичної цінності пише С. Якименко [13].

Так, за концепцією М. Смирнова, музичний твір відбиває сутність людських почуттів і переживань; у композиторській творчості це зумовлює прагнення композитора вирішити складні психічні явища буття та людських стосунків мистецько-творчим шляхом. Зокрема, він вказує, що «…дії, переживання, прагнення, розумові процеси відбуваються та втілюються в певних ритмах. Повторюючись, вони утворюють деяку умовну форму і стають джерелом та основою для створення музичної форми сонати, рондо, варіацій, циклів та ін.» [10, с. 7]. Отже, формоутворення музики залежне від емоційних станів людини, які сприяють передачі художнього образу твору. А музичний твір може бути інтерпретовано як «набір емоційних ознак», що є елементами музичної мови, «…первинними елементами, що формують специфічні якості музичного матеріалу…» шляхом чергування та змін пропорцій елементів залежно від емоцій, що передаються [10, с. 10].

Д. Лісун [6] на основі узагальнень сутності емоційної сфери в процесі творчої музичної діяльності, дійшов висновку, що остання у творчої особистості музиканта-виконавця розвивається під час безпосередньої інтерпретаційної діяльності.

Отже, емоційна сфера є предметом досліджень у галузі музичної та мистецької освіти. Разом із тим, дефініція поняття «емоційний досвід», що відображує феноменологію цього явища, у музично-педагогічній, зокрема музично-виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва повно та остаточно в науковій літературі не розкрито.

Мета статті – репрезентувати сутність поняття «художньо-емоційний досвід», розкрити феномен художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та його компонентну структуру.

Виклад основного матеріалу. Емоції як властивість людини**,** є не лише психічним, але й фізіологічним явищем. Емоції можуть створювати напруження, нервовість, що призведе до стресу та захворювань. Або навпаки: заспокійливий стан нервової системи може бути досягнутий завдяки пережитим емоціям задоволення, співчуття радощів тощо.

Розкриваючи феноменології емоційного світу людини, вкажемо на учіння Аристотеля, зокрема його трактат «Про душу» [61]. За його концепцією, душа виступає у п'яти різновидах: душа, що живить, душа, що відчуває, душа, що має силу руху, що має силу прагнень, душа, що мислить. Отже, мислитель вбачає в структурі душі емоційний сегмент. Між тим, він його зв'язував із процесами пізнання, швидше реакціями на пізнання, на його результати, оскільки вони активізують людину, її діяльність, ставлення тощо. Ці ідеї породили психологічний інтелектуалізм філософії Нового часу, зокрема у працях Дж. Локка, Г. Лейбниця, Г. Гегеля [9]. Натомість у концепції І. Канта, а також Р. Декарта, Б. Спінози емоції вважаються самодостатнім психічним явищем, що не має обов'язкового зв'язку з процесами пізнання.

Саме в Канта не прямо, але опосередковано проблема емоцій пов'язана з естетикою. Це простежується в його концепції категорій, у якій до естетичних віднесено категорію «прекрасного» та «піднесеного». Але вони також об'єктивуються через душу людини: піднесене пов'язано з прекрасним у природі, що динамізує душу, підносить її; натомість естетичні судження дозволяють душі знаходитись у стані спокійного споглядання [11].

Висвітлюючи точки зору на феноменологію емоцій людини, які є в наукових концепціях і доробках, варто скористатися методом оптимізації знань і звернутися до таких праць, як «У світі емоцій» Б. Додонова [3], «Емоції та почуття» Є. Ільїна [4] та ін., у яких надається узагальнена інформація стосовно різновидів, класифікацій емоцій та ін.

У контексті мети й завдань дослідження звертаємо увагу на доробки, що мають зв'язок з естетичними емоціями та спрямовані на педагогічний вектор інтерпретації художніх творів. Так, наприклад, С. Якименко [13] пов'язує емоції з естетичним ставленням, справедливо вважаючи, що «позитивно оцінене, емоційно пережите, як правило, стає улюбленим, запам'ятовується» [13, с. 142]. Отже, емоції формуються через ставлення та накопичений досвід кристалізації ставлень до художніх творів, образів, що є відображенням індивідуальних потреб, інтересів, смаків особистості.

У мистецькій педагогіці емоції пов'язують не лише зі ставленням, але й із процесами пізнання, що швидше збігається з концепцією духовності Аристотеля. Так, наприклад, Г. Падалка [8] вважає одним із пріоритетних завдань педагогіки мистецтва формування культури емоцій школярів. Звертаємо увагу на застосування науковцем поняття «художні емоції», їх розвиток, на думку Г. Падалки, здійснюється в єдиному процесі з понятійно-логічним осмисленням [8, с. 80]. А стосовно підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва така єдність має відбиватися на їх фаховій компетентності, яка включає «…обізнаність, що виникає в результаті здобуття специфічної мистецтвознавчої інформації у процесі отримання естетичних вражень від спілкування з твором мистецтва, усвідомлення його образного змісту шляхом застосування як інтелектуального, так і емоційного компонентів сприйняття [8, с. 38].

І. Медведєва у своєму дослідженні, що присвячено формуванню художнього мислення, стверджує, що «…не існує будь-якого розриву між емоційним та інтелектуальним початком творчої діяльності художника, вони виступають у єдності й не можуть бути зрозумілими та оціненими поза цієї єдності [7, с. 81]. Так само, як зазначає дослідниця, немає підстав роз'єднувати емоційний та інтелектуальний боки творчої активності свідомості, шукати інше пояснення, окрім як близькість художнього мислення до практики як основі свого розвитку [7, с. 82].

Отже, художніми емоціями слід вважати саме ці, які виникають під час сприйняття, переживання, творення, інтерпретації художніх образів, активізуючи відповідний тип свідомості й мислення. Окрім співвідношення художніх емоцій з інтелектуальними, пізнавальними, оцінними процесами художнього змісту, слід вказати також на художньо-образну пам'ять. Цей феномен досліджений Інь Юань [5] та інтерпретований нею як процес запам'ятовування, збереження, відтворення й забування індивідом свого мистецького досвіду [5, с. 20]. На думку вченої, саме «художньо-образна пам'ять забезпечує в музично-виконавському процесі відтворення цілісних художніх образів через збереження великої кількості осмислених «емоційно-звукових комплексів» та «емоційно-звуко-рухових комплексів» [5, с. 51].

Художньо-образна пам'ять є основою для накопичення художнього досвіду особистості взагалі. У структурі такого досвіду обов'язково функціонує художньо-емоційний сегмент. По-перше, він пов'язаний із процесами сприйняття художніх образів різних видів мистецтва, що дозволяє активізувати асоціативні зв'язки, як пізнавального, розумового, так і емоційного характеру. По-друге, вона сприяє накопиченню певних емоційних стереотипів, пов'язаних із переживанням художньо-інформаційних структур, що переносяться з твору на твір як семіологічний атрибут мови мистецтва. На підтвердження цієї думки слугують кілька положень, висловлених мистецтвознавцем М. Давидовим стосовно концепції музично-художньої виконавської технології:

- «ключ до розвитку емоційної чутливості музиканта-виконавця криється в динаміці мікроструктурного смислового інтонування;
- мікроструктурне інтонування є джерелом художньої майстерності музиканта-виконавця;
- системне застосування методики виконавського мікро-макроінтонування сприяє розвиткові здатності контролювати й доцільно спрямовувати ситуативні емоції почуттєво обдарованої молоді й поглиблювати емоційну чутливість музикантів-виконавців раціонального типу обдарованості» [2].

З огляду на наведені окремі концептуальні положення в дослідженнях художньо-емоційної проблематики, застосовуємо поняття «художньо-емоційний досвід» та інтерпретуємо його як результат накопичення еталонів емоційного реагування, переживання, розуміння й оцінювання художніх явищ, що виражені певними художньо-мовними засобами, які мають

спільний, або стереотипний смисловий код. Відповідно до майбутніх учителів музичного мистецтва такий досвід носить особистісно-творчий і компетентнісно-фаховий контексти.

Компонентна структура такого феномену, як «художньо-емоційний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва» має включати різноманітні психічні процеси, а не лише суто емоції. Це і пізнання, і переживання, і рефлексія, і оцінювання тощо. Усі ці процеси в кожній особистості об'єктивуються відносно різних явищ буття, що стають об'єктами відображення в мистецтві, у його образах, а також складають змістове наповнення інтерпретації цих образів з боку викладачів і вчителів у освітньому процесі.

У дослідженні побудовано компонентну структуру художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Вибір компонентів було зорієнтовано на концептуальні положення в науці щодо феномену емоційної сфери особистості, зокрема її специфіки в художньо-творчій діяльності та музичному навчанні зокрема.

Ураховуючи синтез емоційного й раціонального, про що вказують філософи та психологи, важливо було виокремити *гностично-антропологічний компонент* стосовно зазначеного синтезу. Його сутність складали два змістових блоки: психолого-фізіологічний, що містив наявність орієнтацій стосовно психологічних і фізіологічних властивостей емоційної сфери особистості та їх синтезу під час емоційного реагування на основі накопичення пам'яті; орієнтація та поінформованість стосовно закономірностей впливу мистецтва на емоційну сферу людини, що враховує також синтез емоційного й раціонального в художньо-творчій діяльності.

Наступний компонент охоплював ціннісні ставлення особистості до художніх творів, що викликає в неї певні емоції, якість яких визначається перевагами, інтенціями, мотивами й інтересами. Отже, другим компонентом було обрано *ціннісно-інтенціональний*. Його структура складалася з блоків, які характеризували художньо-ціннісні орієнтири особистості, що забезпечувало диференціацію емоційного реагування на художні явища. Перший блок охоплював фонд художніх переваг і сформованість емоційного реагування на певні художньо-смислові, образні й мовно-інтонаційні засоби. Другий блок характеризувався наявністю накопичених емоційно-ціннісних еталонів, що можуть бути стереотипними, загальновизнаними, а можуть і навпаки, відрізнятися від шаблонів та стереотипів у кожній особистості. Цей блок у цілому забезпечував загальну емоційно-ціннісну спрямованість особистості.

Останній третій блок відрізнявся своїм праксеологічним характером. Він охоплював діяльнісно-практичний бік художніх емоцій, їх наївний і прихований стан, що передбачало як досвід емоційної саморегуляції у творчому виконавстві, рефлексію емоційного самовираження, так і суто педагогічний контекст художньо-емоційного досвіду, який стає регулятором вирішення педагогічних завдань, зокрема, й формування художньо-емоційного досвіду школярів. Отже, в межах цього компоненту, що номіновано як *творчо-праксеологічний*, прослідковується два блоки:

рефлексивно-творчий, що охоплює здатність до рефлексії емоційно-творчого переживання художніх образів; та здатність і володіння вміннями екстраполяції власного художньо-емоційного досвіду на перцептивний, виконавський і педагогічний процеси.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Таким чином, на основі аналізу різних аспектів емоційної сфери особистості, визначаючи її такою, що належить до пізнавальних, емотивних, оцінних і творчих процесів, актуалізовано її сутність у художній творчості та визначено поняття «художньо-емоційний досвід». У дослідженні художньо-емоційний досвід розуміється як результат накопичення еталонів емоційного реагування, переживання, розуміння й оцінювання художніх явищ, що виражені певними художньо-мовними засобами, які мають спільний або стереотипний смисловий код. У фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва художньо-емоційний досвід носить особистісно-творчий і компетентнісно-фаховий характер, що й позначається на його компонентній моделі. Компонентна модель складається з гностично-антропологічного, ціннісно-інтенціонального та творчо-праксеологічного компонентів.

Перспективою подальших досліджень є розробка методичного забезпечення формування художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель (1976). *О душе*. М.: Мысль, Т. 1, 371-448.

2. Давидов, М. А. (2010). Концепція музичної художньо-виконавської технології. *Часопис НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1 (6).*

3. Додонов, Б. И. (1987*). В мире эмоций*. К.: Политиздат Украины.

4. Ильин, Е. П. (2011). *Эмоции и чувства*. Питер.

5. Інь, Юань. (2017). *Формування художньо-образної пам'яті в процесі фортепіанного навчання.* Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

6. Лісун, Д. В. (2009). *Інтерпретація музичного твору як засіб розвитку емоційної сфери творчої особистості музиканта-виконавця*. Режим доступу: http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/fahovi%20vudannia/2009/Statti%20Pedagogika%20ta%20psukhologia%2034/12.html

7. Медведева, И. А. *Формирование профессионального художественного мышления будущего учителя музыки* (дис. … д-ра пед.наук). Москва.

8. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України.

9. *Психология. Эмоции*. Режим доступа: http://psychologiya.com.ua/ee/4038-emoczii.html.

10. Смирнов, М. (1990). *Эмоциональный мир музыки. Исследование*. М.: Музыка.

11. Суслова, Л. А. (1993). *Философия Канта как наука о человеке : (Методологический анализ)* (автореф. дис. ... доктора философ. наук). Режим

доступа: http://www.dslib.net/istoria-filosofii/filosofija-kanta-kak-nauka-o-cheloveke.html.

12. Цзяо, Їн. (2016). *Методика естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано* (автореф. дис. … канд. пед. наук). Київ.

13. Якименко, С. І. (2005). Естетичний інтерес як педагогічна проблема інтегрованої технології. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, (24),* 141–143.

РЕЗЮМЕ

Чжоу Е. Сущность и компонентная структура художественно-эмоционального опыта будущих учителей музыкального искусства.

В статье актуализирован вопрос влияния музыкального искусства на эмоциональную сферу личности. На основе анализа литературных источников относительно различных аспектов эмоциональной сферы, показано, что эмоциональная сфера личности является полимодальным явлением, поскольку охватывает психологические, физиологические, духовные, нравственные, художественно-творческие модусы, которые направлены на познавательные, эммотивные, оценочные и творческие процессы. Актуализирована сущность эмоционального опыта в художественном творчестве и определено понятие «художественно-эмоциональный опыт». В исследовании художественно-эмоциональный опыт понимается как результат накопления эталонов эмоционального реагирования, переживания, понимания и оценки художественных явлений, выраженных определенными художественно-языковыми средствами, которые имеют общий, или стереотипный смысловой код. Определена специфика художественно-эмоционального опыта будущих учителей музыкального искусства, которая в их профессиональной подготовке характеризуется личностно-творческим и компетентно-профессиональным характером. Показано, что характерными чертами художественно-эмоционального опыта будущих учителей музыкального искусства является также синтез эмоционального и рационального, познавательного; особенности художественно-образного мышления и художественно-образной памяти, а также накопленный опыт представлений о микроструктурном смысловом интонировании, что соответствует художественно-эмоциональным характеристикам образа.

Компонентная модель художественно-эмоционального опыта состоит из гностически-антропологического, ценностно-интенционального и творчески праксеологического компонентов. Каждый из компонентов не является линейным образованием, а носит объемный характер.

***Ключевые слова**: эмоциональная сфера, эмоциональный опыт, художественно-эмоциональный опыт будущих учителей музыкального искусства.*

SUMMARY

Zhou Ye. The essence and component structure of artistic-emotional experience of future musical art teachers.

The article addresses the issue of musical art influence on the emotional sphere of the individual. Based on the analysis of literary sources regarding various aspects of emotional sphere, it is shown that emotional sphere of the personality is a polymodal phenomenon, as it covers psychological, physiological, spiritual, moral, artistic-creative modes, which are aimed at cognitive, emotive, evaluative and creative processes. The essence of emotional experience in artistic creativity is actualized and the concept of "artistic-emotional experience" is defined. In the study artistic-emotional experience is understood as the result of accumulation of standards of emotional response, experiencing, understanding and evaluating artistic phenomena expressed by certain artistic-linguistic means that have common or stereotypical semantic code. The specificity of artistic-emotional experience of future musical art teachers, which in their professional training is characterized by a personality-creative and competence-professional character, has been determined. It is shown that synthesis of emotional and rational, cognitive is also characteristic features of artistic-emotional experience of future musical art teachers; peculiarities of artistic-figurative thinking and artistic-figurative memory, as well as accumulated experience of representations about microstructural semantic intonation, which corresponds to the artistic-emotional characteristics of the image.

The component model of artistic-emotional experience consists of gnostic-anthropological, value-intentional and creative-praxeological components. Each of the components is not a linear formation, but is of a volumetric nature.

Key words: *emotional sphere, emotional experience, artistic-emotional experience of future musical art teachers.*

УДК 37.06+378.013

Ю Янь
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

АКТУАЛІЗАЦІЯ ХУДОЖНЬОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ КОМПАРАТИВІСТИКИ

У статті актуалізовано проблему художньої спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у зв'язку з важливістю застосування потенціалу музики у формуванні цілісного світогляду школярів, зокрема його художнього конструкту.

Уточнено визначення ключових понять: художність, художня спрямованість фортепіанної підготовки; наведено смисл компаративістського контексту зазначеної проблеми. Доведена значущість програмної музики для художньої спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: *художність, художня спрямованість, художня спрямованість фортепіанної підготовки, майбутні вчителі музичного мистецтва.*

Постановка проблеми. У зв'язку з прийняттям низки нормотворчих документів стосовно освіти України («Про освіту», «Про вищу освіту», «Нова українська школа» та ін.) актуалізована проблема якості підготовки майбутніх учителів. А стратегія на формування цілісного світогляду школярів, до якого включено й відображення картини світу засобами мистецтва, актуалізувала проблему підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в парадигмах інтеграції, компетентності та культуровідповідності. Отже, їм має відповідати вся система освітнього процесу: музично-виконавська, теоретична, історична, фахово-методична, практико-педагогічна підготовки.

Відомо, що фортепіанна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва відрізняється від фортепіанної підготовки фахівців у галузі культури й мистецтва. Майбутній учитель музичного мистецтва застосовує фортепіанне виконавство, свої інтерпретаційні вміння з метою формування художньої культури школярів та розвитку їх музичних і творчих здібностей. Отже, їх фортепіанна підготовка є різноманітною за функціями та педагогічно спрямованою. Разом із тим, означені інтегративні процеси в освіті актуалізували й художню спрямованість фортепіанної підготовки, що відповідає стратегії запровадження в освітній процес художньо-інтегративних програм.

Таким чином, цілеспрямоване посилення художньої спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є актуальним і своєчасним.

Аналіз актуальних досліджень. Актуальними в контексті зазначеної проблеми є дослідження, що ґрунтуються та висвітлюють принципи культуровідповідності, культуротворчості, поліхудожніх аспектів освітнього процесу, що висвітлено в доробках педагогіки мистецтва Г. Падалки, О. Реброової, Л. Романової, О. Рудницької, Б. Юсова. Звертаємо увагу на висловлення Л. Романової стосовно метапринципу культуротворчості в концепціях Н. Киященка [11].

Проте культуротворчий аспект не виокремлює художню спрямованість фортепіанної підготовки, а лише вказує на її культурно-виховний потенціал (Лінь Хуацін, Л. Згурська). Останнім часом у поліхудожній парадигмі висвітлюються й відпровідні нариси щодо поліхудожніх тенденцій підготовки музиканта-виконвця (Є. Просолов [7]), що ґрунтується на принципі інтеграції у виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано (О. Реброва [10], Ши Дзюнь бо [13]). Учені вказують на просвітницький характер фортепіанної підготовки, формування художнього мислення в процесі освоєння гри на фортепіано (І. Медведєва), специфічного музичного мислення (Н. Мозгальова, О. Спіліотті). Важливими для дослідження є доробки китайських учених із проблем формування різноманітних художніх уявлень: звуко-тембральних (Бай Бінь), художньо-смислових (Лі Ює). Разом із тим, художня спрямованість фортепіанної підготовки як окрема спеціально розроблена проблема ще не стала предметом наукової рефлексії.

Мета статті – актуалізувати проблему художньої спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та уточнити її ключові смислові конструкти.

Виклад основного матеріалу. Окресливши основну мету статті, вкажемо на дві позиції стосовно її досягнення: висвітлити сутність художньої спрямованості фортепіанної підготовки крізь призму освітніх завдань, котрі вона вирішує; акцентувати увагу на компаративістський аспект, оскільки освітній процес навчання гри на фортепіано в педагогічних університетах України здійснюється в умовах ситуативно створеного полікультурного середовища (О. Реброва [9]).

Доцільним вважаємо уточнити сутність поняття «художнє». Зазвичай його вважають основною категорією естетики та мистецтвознавства, оскільки художність безпосередньо торкається мистецтва взагалі як якісна його ознака. Художність – це якість мистецтва, якість мистецької творчості та її продуктів: творів, артефактів, духовного втілення в образ тощо. Художність також є формою, видом свідомості, що відображує світ, буття, життєві реалії засобами форм культури, котрі мають штучний, створений характер. Натомість ці засоби створюються для втілення образу та передачі його смислу. Саме художність відрізняє мистецтво від інших видів суспільної свідомості: від науки, філософії, міфології, публіцистики [8; 12]. Отже, говорячи про художність, зробимо наголос на таких аспектах: належності до мистецтва; відповідність його високим якісним ознакам. Саме поняття «художність» застосовують під час

оцінки якогось витвору мистецтва, порівняно, наприклад, із дитячою творчістю, з ширвжитковими предметам [8].

Художність як якість справжнього мистецтва, завжди орієнтує на процес розуміння мови, якою твір створено, написано, відтворено. Ю. Лотман вказував, що думка письменника реалізується в певній художній структурі й невід'ємна від неї. Разом із тим, художній текст – це складно побудований смисл, усі його елементи мають смислове навантаження [5]. Ось цей факт можна вважати найсуттєвішим в ознаках художності. З огляду на нього, виникає проблема розуміння художнього тексту, до якого можна віднести й нотний текст, живопис, сценографію танцю, усе, що створено різноманітними видами мови мистецтва та вказує на певний смисл, котрий не може бути зрозумілим односпрямовано. Кожний, хто створює і хто сприймає текст, може мати свої уявлення щодо його смислу й сенсу. Виникає система певних взаємозв'язків і потрактувань, що складається між митцем, твором та тим, хто його сприймає. У цій системі художність стає основною смисловою домінантою [8].

Ю. Лотман згадує про «естетику тотожності», оскільки той, хто сприймає і той, хто передає користуються однаковими кодами, але кожного разу застосовують їх для нової інформації [5]. Разом із тим, Ю. Лотман вказує на можливість використання різних художньо-мовних кодів між двома учасниками процесу художньої комунікації. Таке явище ми можемо зустрічати під час виникнення певних асоціативних зв'язків або під час застосування музичного твору як художньо-ілюстративної підтримки.

Цінною для нашого дослідження є концепція М. Бонфельда, стосовно художньої вербальної мови [2]. Учений вдало посилається на Р. Якобсона та вказує, що художня мова, з якою може порівнюватися музична мова, реалізує «поетичну (естетичну функцію»), «…зосереджена на самій інформації», при цьому володіє паралельно «експресивною функцією», спрямована на того, хто сприймає, виконуючи «фатичну функцію» та «апеляційну функцію», оскільки спрямована на адресата повідомлення, та референтивну функцію (пізнавально-логічна: повідомлення нового тощо) [2, с. 34–36]. Такий колейдоскоп функцій художньої мови як вербальної також є задіяним під час фортепіанної підготовки, оскільки розмови про твір породжують художні уявлення та спонукають до фантазій і пошуків найяскравішої та переконливої інтерпретації.

Таким чином, для визначення художньої спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вкажемо на такі концепти: асоціативні зв'язки з різними видами мистецтва на рівні спільних або дотичних мовних засобів (семіотики та семантики мистецтва); художній образ як посил інформації для сприйняття, розуміння, відтворення (художньо-комунікативний контекст образу); художньо-естетична домінанта як показник якості твору та його інтерпретації (якісний контекст виконавського процесу).

Далі здійснимо уточнення стосовно поняття «художня спрямованість».

Поняття спрямованості в психології потрактовується як настроювання, зорієнтованість особистості на щось: життєві сфери та реалії, цінності,

мотиви, на вирішення чітко окреслених завдань. А. Маклаков вказує на різні позначення спрямованості особистості в психології: С. Рубінштейн визначає її як «динамічну тенденцію», О. Леонтьєв як «смислоутворюючий мотив», В. Мясіщев як «домінуюче ставлення» та ін. [6]. Сам учений вказує на суспільну зумовленість спрямованості, на її формування під час виховання. Визначає її як установку, що стала властивістю особистості й виявляється в таких формах, як: бажання, інтерес, нахил, ідеал, світогляд, переконання. Мотиви діяльності стають домінуючими серед них та такими, що їх поєднує.

Орієнтуючись на психологічне розуміння спрямованості, все ж нагадаємо на її педагогічний контекст: націленість на вирішення певних, запланованих завдань. У нашому випадку йдеться про художню спрямованість фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а отже, з точки зору психології, це визначення художньо-естетичних властивостей фортепіанного виконавства домінуючими орієнтирами у своєму ставленні до музичних творів та їх інтерпретації, а з педагогічного погляду – вирішення завдань художньо-освітнього процесу зі школярами на основі педагогічного потенціалу фортепіанного виконавства взагалі та власної фортепіанної підготовки, зокрема.

Якщо розглянути фортепіанну підготовку з точки зору її художньої спрямованості, то виявляється, що домінуючим завданням та особистісно-творчою установкою майбутнього вчителя є якісна художня інтерпретація фортепіанного твору. Саме вона з одного боку допомагає вирішувати складні завдання художньо-освітнього процесу, а з іншого, є результатом прагнення майбутнього вчителя музичного мистецтва задовольнити прагнення самовираження. До цього ж, саме високоякісні твори потребують справжньої художньої інтерпретації.

Художньо-інтерпретаційні завдання в школі продиктовані, з одного боку, вимогами художньої відповідності образу та ідеям композитора, з іншого боку, мають відповідати закономірностям інтерпретації на основі особистісного охоплення образу твору, осягнення його високої смислової ідеї. Інтерпретація зачіпає і суто педагогічні аспекти виконавства, котрі можуть вимагати лише фрагментарного показу твору, його педагогічного варіювання (гучніше виконання окремих тем, підголосків, можливе уповільнення темпу, зміни динаміки тощо) для розвитку музично-перцептивної спостережливості в школярів. У такому контексті виконавство має дидактичний характер і може відступати від ідеї адекватної художньої інтерпретації.

Отже, на основі всього сказаного визначимо сутність ключового поняття «художня спрямованість фортепіанної підготовки». Дане поняття інтерпретується нами як процес і результат досягнення якісного рівня різноманітних форм фортепіанного виконавства, що забезпечує майбутньому вчителю музичного мистецтва ефективне використання інтерпретації художніх образів музичних творів, їх зв’язку з образами інших видів мистецтва з метою формування музичної культури учнів.

Останнім аспектом актуальним для нашого дослідження є компаративістика в питаннях художньої спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Компаративістика як домінуючий підхід стає актуальною саме в контексті фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Це пояснюється тим, що українська фортепіанна школа (визначення Н. Гуральник [4]) як осередок слов'янської має свої традиції, котрі ґрунтуються на визнанні феномену художньої виконавської техніки музи канта-піаніста (А. Бірмак, О. Гольденвейзер, К. Мартінсен, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз та ін.). Натомість уявлення китайських музикантів-піаністів щодо фортепіанної техніки поки залишаються на домінуванні технологічного початку виконавства, про що вказують як музиканти-практики, так і історики та теоретики гри на фортепіано (Хуан Чжу Лін, Цай Фужун, Чен Чженвей та ін.).

Ознайомлення з доробками китайських авторів показало, що перевага технічного над образним, художнім поки ще залишається в практиці викладання. Навіть декларування художнього аспекту інтерпретації не підкріплюється відповідною методикою навчання. Разом із тим, практика отримання музично-виконавської та музично-педагогічної спеціальності китайськими студентами у ЗВО України сприяє позитивним трансформаціям у поглядах на фортепіанно-виконавський процес. По-перше, виникає стійке уявлення щодо інтерпретації фортепіанного твору, а не лише його технічного відтворення (Ван Бін, Ши Цзюнь-бо, Лі Ює та ін.); по-друге, здійснюються дослідження окремих виразних засобів фортепіанного виконавства в контексті їх художніх властивостей (Вей Сімін, Бай Бінь, Хе Ївень, Цзяо Їн та ін.).

Таким чином, художня спрямованість фортепіанного виконавства поступово проникає і в китайську традицію навчання гри на інструменті. Це насправді має під собою важливий філософський ґрунт – образність у європейській традиції та споглядання за природою з подальшим її відображенням – у китайській. Прикладом можуть стати самі фортепіанні твори, що мають програму. Варто нагадати, що програма твору, тобто його назва, конкретизує ідею, вербально визначає її художню спрямованість на певний образ. Саме програма стає фактором вибору форми, засобів виразності, котрими користується композитор та має глибоко осягнути виконавець.

Можна визначити певну схожість у програмах європейської, зокрема й української музики та китайських фортепіанних творах. Так, наприклад:

Західноєвропейська романтична музика: Ф. Шуберт «Лісовий цар», «Лендлери», «Сентиментальні вальси»; Р. Шуман «Лісові сцени», М. Лисенко «Враження від радісного дня», Я. Степовий «Колискова», С. Рахманінов «Бузок», М. Мусоргський «Картинки з виставки», К. Дебюссі «Дівчина з волоссям кольору льону». А тепер наведемо приклади китайських програмних творів: Дін Шан Дє «Весняна подорож», Коан Хуо Вей Сюїта «Сичуанські замальовки», Лі Тен Сін «Дитина дарує квітку танцівниці», «Осінній місяць над тихим озером», Цен Пен Сює Прелюдія «Джерело», Лін Їн Хає Сюїта «Зоопарк», Ван Лі Сан «Дівчина на ім'я Лань Хуа Хуа» та ін.

Отже, бачимо, що через феномен програмності художня спрямованість фортепіанної підготовки є актуальною та може бути об'єктивована в методиці викладання гри на фортепіано вже на самих перших етапах навчання як для українських, так і для китайських студентів.

Окрім програмно-образного аспекту відповідно до компаративістики можна розглядати й суто технічний виконавський аспект. Так, наприклад А. Бірмак вважає, що досягти яскравої палітри світла та тіні піаніст може лише за умов технічної досконалості [1]. Окрім техніки як такої, важливий і тембральний слух, художньо-образні уявлення тощо.

Китайський дослідник Бай Бінь докладно представив у своєму доробку феномен звуко-тембральних уявлень піаніста та розробив ефективну методику їх формування [2]. Цінним у дослідженні є висвітлення сутності художньо-виконавського процесу як такого. За визначенням автора, це «…комплекс поетапних творчих дій у роботі над музичним твором, що включає: осмислення його історичних і культурологічних детермінант, авторського задуму; рефлексію емоційно-чуттєвого наповнення художнього образу на основі художньо-асоціативних зв'язків із внутрішньо-слуховими уявленнями, художньо-творчої уявою; а також їх реальним відтворенням на основі якісного застосування художньо-технологічних ресурсів піанізму» [2, с. 179].

Ге Де Юуй під час аналізу творчої спадщини китайського піаніста Чжу Гун І, вказує, що фортепіанна техніка містить у собі розвинене почуття тембру, що застосовується для передачі художнього образу [14]. Дослідниця Ван Бін розглядає феномен виконавської техніки піаніста також крізь призму поєднання технічного та художнього [3]. Актуальність такого поєднання для китайських дослідників і виконавців, а також для майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлена самою фортепіанною музикою, яку вони виконують. Виконання європейської музики зумовлює і відповідний тип художнього мислення, на основі якого здійснюється інтерпретація.

Отже, підводячи підсумки, скажемо, що компаративістський аспект для дослідження є цікавим із точки зору пошуку спільних образів, програм творів, засобів їх виразності та художньо-виконавських завдань їх реалізації. Актуальною є інформація стосовно практики й методики навчання гри на фортепіано в Китаї та на Україні. Оскільки попередній досвід впливає і на успішність якості подальшого освітнього процесу та його результатів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Уточнення ключових понять дослідження дозволило визначити, що поняття «художня спрямованість фортепіанної підготовки інтерпретується як процес і результат досягнення якісного рівня різноманітних форм фортепіанного виконавства, що забезпечує майбутньому вчителю музичного мистецтва ефективне використання інтерпретації художніх образів музичних творів, їх зв'язку з образами інших видів мистецтва з метою формування музичної культури учнів.

Художність при цьому розуміється як бівалентна ознака виконавської процесу: вища його якість і непрямий опосередкований зв'язок із різними видами мистецтва в процесі виникнення уявлень та пошуку творчих асоціацій.

Компаративістика дозволяє встановити спільне та відмінне в полярних культурах, що впливає на якість фортепіанного виконавства.

У подальшому планується теоретично обґрунтувати сутність процесу художньої спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з метою отримання результату – підготовленості їх до застосування художньо-педагогічного потенціалу фортепіанного виконавства в освітньому музично-естетичному процесі зі школярами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бирмак, А. (1973). *О художественной технике пианиста. Опыт психофизиологического анализа и методы работы*. Москва, Издательство: «Музика».

2. Бонфельд, М. М. (1991). *Музыка: Язык. Речь. Мышление (Опыт системного исследования музыкального искусства).* Москва. Режим доступа: https://www.booksite.ru/fulltext/muzyka/index.htm

3. Ван, Бін. (2010). *Методика вдосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання* (автореф. дис. … канд. пед. наук). К.

4. Гуральник, Н. П. (2007). *Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти.* Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

5. Лотман, Ю. (1970). *Структура художественного текста*. Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_01.php.

6. Маклаков, А. (2001). *Общая психология*. СПб.: Питер. Режим доступа*:* https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/makl/22.php

7. Прасолов, Е. Н. (2000). *Культурологические и полихудожественные тенденции в профессиоальной подготовке музыканта-исполнителя* (автореф. дисс. … канд искусствоведения). Магнитогорск. Режим доступа: http://cheloveknauka.com/kulturologicheskie-i-polihudozhestvennye-tendentsii-v-professionalnoy-podgotovke-muzykanta-ispolnitelya.

8. *Проблема художественности*. Режим доступа: http://www.proza.ru/2011/05/07/1425.

9. Реброва, Е. Е. (2013). Художественно-ментальный опыт будущего учителя в реалиях поликультурного университетского образования. *Материалы докладов международной научно-практической конференции Academic science – problems and achievements*. – USA: CreateSpace, 108–111.

10. Реброва, О. Є. **(**2001). Реалізація принципу інтеграції у виконавській підготовці майбутнього вчителя музики. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 2, 62–66.

11. Романова, Л. В. (1995). *Художественная картина мира как средство реализации культурологической направленности музыковедческой подготовки учителя музыки* (автореф. дис. … канд. пед. наук). Уральский государственный педагогический университет.

12. *Художественность*. Режим доступа: http://www.textologia.ru/slovari/literaturovedcheskie-terminy/hudozhestvennost/?q=458&n=243.

13. Ши, Цзюнь-бо. (2007). *Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки* (автореф. дис. … канд. пед. наук). К.

14. Ге, Де Юуй (1989). *Теорія навчання гри на фортепіано* (китайською мовою). Пекин: Народная музыка, 3-8.

РЕЗЮМЕ

Ю Янь. Актуализация художественной направленности фортепианной подготовки будущих учителей музыкального искусства в контексте компаративистики.

Проблема художественной направленности фортепианной подготовки будущих учителей музыкального искусства актуализирована стратегией Министерства науки и образования Украины на формирование целостного мировоззрения школьников, которое основывается на интеграции ученого материала, а в педагогике искусства – на интеграции искусств.

В искусствоведении, эстетике и педагогике искусства ключевой категорией является «художественность», «художественный». Показано, что феномен, который данная категория обозначает, характеризуется двумя аспектами: как понятие, обозначающее принадлежность к искусству и его синтезирующим свойствам, общности; как творческая деятельность по созданию произведений искусства, их воспроизведению. В творческой деятельности художественность понимается как бивалентный признак исполнительского процесса: высшее его качество и косвенная, опосредованная связь с различными видами искусства в процессе возникновения представлений и поиска образных ассоциаций.

Понятие «художественная направленность фортепианной подготовки» интерпретируется как процесс и результат достижения качественного уровня различных форм фортепианного исполнительства, что обеспечивает будущему учителю музыкального искусства эффективное использование интерпретации художественных образов музыкальных произведений, их связь с образами других видов искусства с целью формирования музыкальной культуры учащихся.

Компаративистика позволяет установить общее и различное в полярных культурах, что влияет на качество фортепианного исполнительства.

В дальнейшем планируется теоретически обосновать сущность процесса художественной направленности фортепианной подготовки будущих учителей музыкального искусства с целью получения результата − их подготовленности к применению художественно-педагогического потенциала фортепианного исполнительства в образовательном музыкально-эстетическом процессе со школьниками.

***Ключевые слова**: художественность, художественная направленность, художественная направленность фортепианной подготовки, будущие учителя музыкального искусства.*

SUMMARY

You Yan. Actualization of artistic orientation of future musical art teachers' piano training in the context of comparative studies.

The problem of artistic orientation of future musical art teachers' piano training is actualized by the strategy of the Ministry of Science and Education of Ukraine on the formation of a holistic worldview of schoolchildren, which is based on the integration of scholarly material, and in art pedagogy – on the integration of arts.

In art studies, aesthetics and pedagogy of art, the key categories are "artistry" and "art". It is shown that phenomenon denoted by this category is characterized by two aspects: as a concept denoting belonging to art and its synthesizing properties, community; as an activity in creation of works of art and their reproduction. In creative activity, artistry is understood as a bivalent feature of the performing process: its highest quality and indirect connection with various types of art in the process of the emergence of ideas and search for figurative associations.

The concept of "artistic orientation of piano training" is interpreted as a process and result of achieving the quality level of various forms of piano performance, which provides a future musical art teacher with effective use of interpretation of artistic images of musical works, their connection with images of other types of art in order to shape students' musical culture.

Comparative studies help to establish similar and different in polar cultures, which affects the quality of piano performance.

In the future, it is planned to substantiate theoretically the essence of artistic direction of future musical art teachers' piano training in order to obtain the result – their readiness for application of the artistic-pedagogical potential of piano performance in the educational musical-aesthetic process with schoolchildren.

***Key words**: artistry, artistic orientation, artistic orientation of piano training, future musical art teachers.*

РОЗДІЛ ІІІ. ВОКАЛЬНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147:[37.091.12.01.3-051:78]:784

Го Яньцзюнь
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

СПАДКОЄМНІСТЬ ВОКАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРАНТІВ

У статті з'ясовано деякі теоретико-методичні аспекти фахової підготовки магістрантів-вокалістів. Визначено, що вона повинна базуватись на спадкоємності вокальних традицій і забезпечувати формування національного звукового ідеалу як в українських, так і у китайських магістрантів. Наголошено на обов'язковості включення до відповідних освітніх програм народної пісні як «генокоду» різних національних культур, а також українського солоспіву, класичної австро-німецької пісні, інтелектуально загостреної камерної лірики минулого століття тощо. Показано, що спадкоємність вокальних традицій у фаховій підготовці магістрантів в Китаї забезпечується китайською народною піснею, що має сформований національний образ світу, власні музично-ментальні відмінності та поетичну систему.

***Ключові слова**: спадкоємність, вокальні традиції, фахова підготовка, українські й китайські магістранти.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку особливої актуальності набуває проблема фахової підготовки магістрантів музичного мистецтва. Підготовку майбутніх фахівців принципово нового формату в руслі реформування вищої освіти України регламентовано Законом України «Про вищу освіту» (2014), Концепцією «Нова українська школа» (2016), Законом України «Про освіту» (2017), Державною Національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти, Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року й іншими нормативними документами.

Геополітичні процеси спричиняють кардинальне оновлення змісту вокальної підготовки фахівців як в Україні, так і в Китаї. Проте слід забезпечити мінімалізацію ризику втратити національну самобутність вокального мистецтва і освіти різних країн і зберегти спадкоємність

вітчизняних і європейських традицій, тому наукове розв'язання означеної проблеми саме на часі.

Аналіз актуальних досліджень. У вокальній педагогіці Китаю активно використовуються як відомі італійські трактати, які перекладені китайською мовою, так і роботи вітчизняних науковців. Так, Ван Лін Цзоу висвітлює окремі аспекти взаємодії китайської мови й вокально-виконавського мистецтва, Ці Мінвей вивчає народну пісню як національний образ світу в умовах глобалізації музичної культури Китаю [8] та класичну спадщину європейського мистецтва як фундамент виховання академічного співака в Китаї [7], Ма Цзяцзя – інтерпретацію старожитньої китайської поезії в українській музиці [3]. Серед українських педагогів, які розробляли теорію академічного співу, передусім назвемо праці В. Антонюк [1], Я. Сорокер [5] та О. Стахевича [6].

Мета статті – з'ясувати теоретико-методичні аспекти спадкоємності вокальних традицій у фаховій підготовці магістрантів.

Виклад основного матеріалу. Спадкоємність вокальних традицій у фаховій підготовці магістрантів передбачає отримання академічної освіти світового рівня. Вокаліст повинен мати:

- розвинені природні властивості голосу в повному діапазоні з урахуванням співочого дихання;
- оволодіти системою прийомів і засобів звукоутворення, емоційно-динамічною виразністю звуку, його тембральним забарвленням;
- уміти адекватно відтворювати художній образ вокального твору, його духовно-психологічний зміст;
- встановлювати емоційний контакт з аудиторією у процесі виконання вокальних творів у концертних умовах.

Спадкоємність вокальних традицій забезпечується різнорідним репертуаром, до складу якого входять такі жанри: народна пісня як «генокод» різних національних культур (український солоспів, італійська пісня; китайська сольна пісня тощо); класична пісня (австро-німецька, романтична); арія (барокова, або розгорнута арія з оперного твору XIX століття італійської, німецької чи французької школи); інтелектуально загострена лірика XX ст., що вивчається в класах концертно-камерного співу (вокальні цикли Г. Малера, Д. Шостаковича, Б. Бріттена та ін.) [8].

Ми згодні з думкою Т. Мадишевої, яка стверджує, що знання фонетичних законів різних мов допомагає уникнути помилок у співі, які зумовлюються фонетичною нормою рідної мови [4; 5]. Для китайських магістрантів усвідомлення специфіки української мови стає складним і тривалим процесом. Зауважимо на таке твердження: на загальну якість звучання голосу як «образу світу» впливає співвідношення голосних і приголосних, що часто визначається як «музикальність» мови, оскільки «законом» вокальної мови вважається співоче відтворення голосних і приголосних, тобто максимальна тривалість голосних при найкоротшій вимові приголосних. Саме тому серед найбільш «музикальних» постає

українська інтонаційна культура співу. Для китайських магістрантів стає важливою мелодійність української вокальної музики, оскільки під час опанування іншомовної музичної спадщини «містком» слугує саме мелодія та її музично-ментальні характеристики (ладогармонічні (звуковисотні), метроритмічні (часопросторові), темброво-регістрові (колористика)).

У контексті наведених сентенцій вважаємо, що в репертуарі магістрантів-вокалістів, які навчаються в Україні, обов'язково повинен бути представлений жанр солоспіву. Тому розглянемо його детальніше. Жанр солоспіву, як носій етно-фольклорної традиції, має широкі комунікативні можливості, що зумовлює його популярність серед магістрантів-вокалістів. Для китайських співаків важливо розуміти відмінність інтонаційно-жанрової природи української пісенності й особливості втілення складових жанрогенезу українського співу національними композиторами.

Інтонаційно-жанрова природа української камерно-вокальної лірики, її наспівність і пісенність генетично пов'язані зі звучанням голосу та походять з українських народнопісенних джерел. У цьому зв'язку згадаємо думку О. Козаренка про те, що музика як символічна мова почуттів є засобом збереження генетичної пам'яті та сприяє усвідомленню самототожності етносу в часі-просторі [2, с. 10].

Жанр солоспіву сформувався у творчості Миколи Лисенка за часів становлення української національної композиторської школи (друга половина XIX ст.) Зв'язок із фольклором зумовив такі характерні риси солоспіву, як пісенність, імпровізаційність, варіаційність і опору на народну ладогармонічну систему і став більш пізнім жанровим виявом міської пісні-романсу з її органічним узгодженням діатонізму з новими ладоінтонаційними закономірностями гомофонного стилю. Яскравим прикладом останніх можуть служити пісні-канти Григорія Сковороди. Окремим жанром камерно-вокальної лірики можна вважати елегійний романс, розвиток якого пов'язано з ім'ям Івана Петровича Котляревського та його піснями-романсами з «Наталки-Полтавки» «Сонце низенько», «Віють вітри, віють буйні».

Дослідники виокремлюють кілька інтонаційно-жанрових типів українського солоспіву, особливості яких виявляються на різних рівнях, зокрема художньо-образному (враховує особливості позамузичної семантики, вказуючи на певну сферу образної виразності), жанрово-стилістичному (пов'язаний із семантикою стилю й жанру) та виконавському (спрямовує на розкриття значущості національної своєрідності вокального інтонування).

Нагадаємо, що окремі жанри тяжіють до певного комплексу музичної стилістики й формотворчих закономірностей. Саме завдяки цьому з'являється системне бачення жанру як смислової моделі людського буття (семантико-психологічної та соціо-комунікативної). Важливим для наших розвідок є й уведене О. Козаренком поняття національного звукового ідеалу (глибинна парадигма національного інтонування, що охоплює весь його варіантний потенціал), котрий включає національно-своєрідне інтонування, ідентифікується слухачем та співставляється з його досвідом [2, с. 95]. У

цьому разі інтонаційна ідея виступає як код, який слухач «декодує» відповідно до власного слухового досвіду.

Конкретизуємо загальні теоретичні положення прикладами окремих зразків української камерно-вокальної лірики. У солоспів «Дума» П. Сокальського генетичний зв'язок із жанром думи можна знайти в мовленнєвих інтонаціях вокальної лінії з їх ритмічним розмаїттям, застосуванням мелізматики, декламаційних мелодико-інтонаційних зворотах (як наслідування речитації), наявністю окличних поспівок, виразовою роллю пауз.

Інший тип жанрогенезу – солоспів «Ой ти, дівчино, з горіха зерня» А. Кос-Анатольського – є пов'язаним із жанром міської пісні-романсу. Зауважимо, що більшість із солоспівів композитора мають відповідну куплетну форму, нескладний, лаконічний виклад, рельєфну вокальну лінію. Солоспів «Ой ти, дівчино, з горіха зерня» став ліричним уособленням кордоцентризму, що є притаманним українцям на рівні ментальної домінанти й відзначається сталістю в часопросторі української картини світу. На художньо-образному рівні зв'язок із народнопісенною традицією виявляється у виразно-смисловій багатозначності лексичних засобів, вироблених практикою міського романсу. Національний колорит проявляється, передусім, у наспівній мелодиці широкого діапазону, наслідуючи ліричні народні пісні. Чіткість побудови музичних фраз у поєднанні з вальсоподібною метричною структурою та сентиментально-елегійна мелодика солоспіву сприяють його швидкому запам'ятовуванню. Чергування поступеневого руху з низхідним мелодичним спадом з квінти або сексти є типовим для української народної пісні.

Наголосимо, що в українській камерно-вокальній ліриці слід розрізняти солоспів і романс. Якщо характерними прикметами солоспіву служать притаманна українському мелосу мелодична пластика, яскрава образність і відчуття поетичної інтонації, то романс містить загальноєвропейський інтонаційний комплекс. Типи означеного жанру відрізняються й за вербальною основою. Співна декламація солоспіву йде від думного епосу й кобзарських речитацій, породжуючи медитативний стиль драматургічного мислення. Типовими для романсу стають лірико-інтимний спосіб висловлювання з узагальнено-романтичною, книжною мовою, дещо віддаленою від національно-ментальної атмосфери героїко-драматичної оповіді.

Спадкоємність вокальних традицій у фаховій підготовці **магістрантів** в Китаї забезпечується, насамперед, китайською народною піснею, яка уособлює феномен національної культури, має сформований національний образ світу, свої музичні ментальні відмінності та поетичну систему.

Ці Мінвей вважає, що інтонаційно мелос китайської народної пісні ґрунтується на секундових, секундово-квартових, терцієво-секундових поспівках, причому особливості мелодики зумовлюються специфікою ладового мислення давньокитайської музики, яка базується на пентатоніці із залученням сегментів фригійського, дорійського, еолійського ладів. У той самий час, метро-ритмічна витонченість і багатство малюнків зумовлюються

варіюванням на ґрунті тематичного розвитку, з ритмічним дробленням висхідної теми й колоподібним розгортанням висхідного ядра [8, с.126–127].

Порівняння китайської пісенності (обробок народних мелодій) з європейськими класичними зразками з урахуванням специфіки національного мелосу дозволяє помітити спорідненість їх синтаксичних будов, для яких є характерним неквадратність мікробудови музичного тематизму, що пояснюється синтаксичною залежністю від національної мови/мовлення. Для багатьох зразків іманентно властива філософська споглядальність, пантеїстичне світобачення. У той самий час результати аналізу наукового простору вокальної педагогіки Китаю засвідчили активне використання як здобутків європейської науково-методичної думки (наприклад, китайською перекладено відомі італійські трактати), так і роботи власних дослідників.

Результати аналізу наукових джерел засвідчили, що жанрова картина вокальної культури Китаю урізноманітнюється за рахунок вивчення європейських зразків вокального мистецтва. Бароко найчастіше презентується старовинними аріями; класицизм – класичною піснею й переважно аріями з опер В. А. Моцарта. В освітніх програмах китайських університетів XIX століття найчастіше представлено вокальними циклами композиторів-романтиків (Шуберт, Шуман, Й. Брамс) і ліричною французькою оперою (Бізе). Спостерігається інтерес до *bel canto*, з його модифікацією у творчості композиторів Італії другої половини XIX (Верді, Беллині) та початку XX століть (Дж. Пуччіні).

Спадкоємність вокальних традицій у фаховій підготовці магістрантів-українців передбачає більш ґрунтовне вивчення вітчизняної та європейської теоретико-методичної думки щодо багатовікового спадку й опанування різноманітних вокальних творів. Стосовно знайомства українських магістрантів із китайською вокальною ментальністю цікавою є пропозиція Ма Цзяцзя щодо її вивчення через композиторське трактування давньокитайської поезії у творчості українського композитора Андрія Рудянського [3, с. 273].

Висновки. Спадкоємність вокальних традицій у фаховій підготовці українських та китайських магістрантів забезпечується формуванням відчуття національного звукового ідеалу, причому незважаючи на розбіжності існують пункти дотику, серед яких виокремлюємо емоційність вислову, інтимність як вияв національної психології, імпровізаційну свободу й варіантність виконавської драматургії.

До програм вокальної підготовки магістрантів обов’язково слід включати народну пісню як «генокод» різних національних культур, насамперед – український солоспів, класичну австро-німецьку пісню, оперні арії з різноманітних композиторських шкіл та інтелектуально загострену камерну лірику минулого століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк, В. Г. (2007). *Вокальна педагогіки (сольний спів).* Київ: ВІПОЛ.

2. Козаренко, О. (2000). *Феномен української національної музичної мови.* Львів.

3. Ма, Цзяцзя (2015). Воплощение древнекитайской поэзии в украинской музыке (на материале вокального цикла композитора А. Рудянского на стихи Бо Цзюй-и). *Северная музика, 35 [281],* 131-132. (кит. мовою).

4. Мадишева, Т. П. (2002). *Культура співу мовою оригінала: теорія та практика*. Харків: Штріх.

5. Сорокер, Я. (2012). *Українська пісенність у музиці класиків.* Вінниця: Нова книга.

6. Стахевич, О. Г. (2013). З історії вокально-виконавських стилів та вокальної педагогіки. Вінниця: Нова Книга.

7. Ці, Мінвей (2017). Класична спадщина європейського мистецтва як фундамент виховання академічного співака у Китаї на сучасному етапі. Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики, 47, 264–276.

8. Ці, Мінвей (2018). Народна пісня як національний образ світу в умовах глобалізації музичної культури Китаю. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти, 48*.

РЕЗЮМЕ

Го Яньцзюнь. Преемственность вокальных традиций в профессиональной подготовке магистрантов.

В статье выяснены теоретико-методические аспекты преемственности вокальных традиций в профессиональной подготовке магистрантов. Определено, что преемственность вокальных традиций в обучении украинских и китайских магистрантов обеспечивается формированием ощущения национального звукового идеала, причем несмотря на разногласия существуют пункты соприкосновения, среди которых выделяем эмоциональность высказывания, интимность как проявление национальной психологии, импровизационную свободу и вариантность исполнительской драматургии.

Отмечена обязательность включения в программы вокальной подготовки магистрантов народной песни как «генокода» различных национальных культур, а также классическую австро-немецкую песню, романтическую лирику, арии из различных композиторских школ и интеллектуально заостренную камерную лирику прошлого века

Преемственность вокальных традиций в профессиональной подготовке магистрантов в Китае обеспечивается, прежде всего, китайской народной песней, которая олицетворяет феномен национальной культуры, имеет сформированный национальный образ мира, свои музикально-ментальные различия и поэтическую систему.

Преемственность вокальных традиций в профессиональной подготовке магистрантов-украинцев, предусматривает более основательное изучение отечественной и европейской теоретико-методической мысли относительно многовекового певческого наследия и прилежное освоение вокальных призведений во всем многообразии их жанровой палитры.

***Ключевые слова**: преемственность, вокальные традиции, профессиональная підготовка, украинские и китайские магистранты.*

SUMMARY

Guo Yanjun. Continuity of vocal traditions in the professional training of undergraduates.

The article reveals the theoretical-methodological aspects of continuity of vocal traditions in professional training of graduate students. It is determined that continuity of vocal traditions in teaching Ukrainian and Chinese graduate students is provided by formation of a sense of national sound ideal, and despite the controversy, there are points of contact, among which we highlight emotional expression, intimacy as a manifestation of national psychology, improvisational freedom and variability of performing dramaturgy.

Compulsory inclusion in the vocal training programs of graduate students of folk songs as "genocodes" of various national cultures, as well as a classic Austrian-German song, romantic lyrics, arias from various schools of composers and intellectually sharpened chamber lyrics of the last century has been emphasized.

Continuity of vocal traditions in professional training of graduate students in China is provided primarily by the Chinese folk song, which embodies the phenomenon of national culture, has a shaped national image of the world, its own musical-mental differences and poetic system.

Continuity of vocal traditions in professional training of Ukrainian graduate students envisages more thorough study of Russian and European theoretical-methodological thought about the centuries-old singing heritage and diligent mastering of vocal works in the whole diversity of their genre palette.

***Key words**: continuity, vocal traditions, professional training, Ukrainian and Chinese graduate students.*

УДК 378.011.3-051:784(477+510)

Н. Г. Кьон, Лоу Яньхуа
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ОРФОЕПІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ІНОЗЕМНИХ МАГІСТРАНТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто питання вокальної освіти іноземних магістрантів в українських музично-педагогічних закладах освіти, формування в них вокально-орфоепічної культури. Визначено сутність цього поняття та його компоненту структуру в єдності художньо-семантичного, технологічно-комунікативного і творчо-компетентнісного складників. Викладено досвід формування орфоепічної культури, методику формування в іноземних магістрантів усвідомленого ставлення до ролі вокальної вимови в досягненні стилістичної достовірності й художньої досконалості виконуваного репертуару, артикуляційно-фонаційної техніки й підготовки до успішної вокально-педагогічної діяльності в галузі формування вокально-орфоепічної культури.

***Ключові слова**: вокальна підготовка; іноземні студенти магістратури; вокально-орфоепічна культура.*

Постановка проблеми. Входження людства в епоху глобалізації у сфері мистецтва виявляється в стрімкому розширенні інформаційно-культурного, мистецького поля, активізації міжнародних творчих контактів, взаємопроникненні та взаємозбагаченні різних культур. Ці тенденції зумовлюють інтерес і потребу виконавців-вокалістів до опанування творів композиторів різних епох, стилів, країн, а відтак – і співу на різних мовах, здатності виконувати вокальні тексти в адекватній стильовій манері, відтворювати їх адекватно до національних мовленнєво-фонетичних особливостей і традицій вокального інтонування, що склались у відповідному культурному середовищі.

Значущість досягнення художньої достовірності у виконанні творів на різних мовах, необхідність створення цілісного музично-поетичного враження на слухачів не викликають заперечення. Тим не менше, в широкій практиці навчання співу досить поширеною є думка, згідно з якою музична складова є головним чинником створення художнього враження, а вербальний текст відіграє другорядну роль. Отже, в практиці вокальної освіти закладено істотне протиріччя між нормами цілісного втілення поетично-музичного художнього феномену, аутентично-стильового виконання репертуару та недостатнім усвідомленням значущості фонаційно-

орфоепічної якості у вокальному інтонуванні для втілення художньо-образного змісту іншомовних творів.

Мета статті – висвітлення досвіду формування вокально-орфоепічної культури в іноземних студентів як важливого чинника досягнення стилістично-достовірного й високохудожнього виконання репертуару на мові його створення.

Виклад основного матеріалу. У визначенні вокальної орфоепії як культурного феномену виходимо з того, що якість вокальної артикуляції та дикції відіграє художньо-ціннісну, смислову роль у виконанні та сприйнятті вокальних творів.

Зазначимо, що проблеми орфоепії в науці вивчаються в різних аспектах. Так, дослідження орфоепічних проблем у галузі лінгвістики стосуються відповідності вимови загальноприйнятим «класично-літературним» нормам, якості слухового розпізнавання й ідентифікації текстів, осмислення сприйнятих літературних текстів, культури вербального спілкування (М. Бахтін, Л. Виготський, Р. Потебня, О. Щерба та ін.).

Суттєве значення культурі вимови надається в педагогічній практиці й особливо – в мистецькій педагогіці, що зумовлено тим, що під час музичних занять мова стає не тільки важливим компонентом риторичної майстерності та мовної грамотності викладача, але й інструментом стимуляції емоційного переживання, досягнення його вихованцями творчого натхнення (А. Макаренко, Л. Степанова, С. Шип).

Значущість орфоепічно грамотної вимови як засобу донесення художнього змісту вокальних творів і завдання цілеспрямованого формування фонетичного слуху й техніки вокального звукоутворення, яке б відповідало особливостям кожної мови, підкреслювали Б. Базиликут [1], А. Ковбасюк [4], П. Турянський [6], В. Садовніков, Г. Хоффман та ін.

У працях науковців і педагогів-вокалістів питання зв’язку поетичного й музичного текстів всебічно розглядаються з погляду втілення різноманітних емоційних станів у їх динаміці, важливими засобами чого є голосові, зокрема – артикуляційні засоби. Як зазначає А. Ковбасюк, «...синтетичний характер вокального мистецтва потребує не тільки музикознавчого, але й філологічного, тобто комплексного підходу, основним аспектом якого є опора на своєрідність фонетики мови, генетичний взаємозв’язок між мовною та музичномовною інтонацією. Саме звучання мови значною мірою допомагає виявити художню самобутність вокальної музики, сприяє усвідомленню особливостей виконавських традицій та індивідуальних виконавських стилів» [4, с. 116].

В інших працях наголошується, що внутрішня емоційна настроєність вокаліста, викликана характером музичного твору, психологічно зумовлює вибір відповідних прийомів вокальної техніки, до яких відносять артикуляцію, міру її активності у фразуванні, динаміці виявлення кульмінацій, що в сукупності дозволяє досягти музично-художньої виразності (Л. Дмітрієв, Н. Гребенюк, О. Оганезова-Григоренко, О. Прядко та ін.).

На нашу думку, творче прагнення виконавця до особистої інтерпретації співаком вокального твору з необхідністю будується на глибокому осмисленні поетичного тексту як передумови проникненні в художній сенс і «над-сенс» його втілення композитором у музично-інтонаційній формі; звідси витікає важливість його відтворення в логіці виконавського формотворення через особливості фразування, розподіл кульмінацій, застосування комплексу засобів виконавської виразності, серед яких неабияку роль відіграє артикуляційна досконалість.

Отже, формування вокально-орфоепічної культури в майбутніх викладачів вокалу є важливим компонентом їхньої підготовки до виконавської та педагогічної діяльності, що вимагає підвищення в них власної культури вокально-орфоепічного виконавства й готовності до формування фонаційно-орфоепічної культури в процесі майбутньої викладацької діяльності. Усвідомлення важливості цієї проблеми спонукало до розробки експериментальної методики формування вокально-орфоепічної культури в магістрантів іноземного походження.

Перевірка ефективності розробленої методики здійснювалася впродовж 2015–2018 років на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. У формувальному експерименті взяли участь 44 магістранти та 7 викладачів із дисциплін «Виконавська майстерність» (вокал), «Методика викладання вокалу», «Історія вокального мистецтва», «Герменевтичний практикум», «Застосування сучасних інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі».

Методи дослідження. У процесі дослідження застосовувались аналіз, систематизація й узагальнення даних, викладених у науково-методичних працях і мемуарних матеріалах співаків-практиків із питань досягнення виконавцем культуровідповідності, стильової автентичності, художньо-сугестивної впливовості, технології формування навичок вокальної орфоепії, педагогічне тестування, опитування, анкетування, бесіда, аналіз і оцінювання творчих завдань, виконаних студентами, аналіз результатів самостійної роботи й концертного виконавства, експертне оцінювання аудіо- та відео-записів.

Експеримент складався з констатувального та формувального етапів. Отримані на констатувальному етапі експерименту результати діагностики дозволили встановити, що переважна кількість іноземних магістрантів-співаків (50,01 %) знаходилася на найнижчому, в 34,60 % на задовільному рівнях сформованості вокально-орфоепічної культури. Якісний аналіз результатів засвідчив, що ці студенти не зв’язували процес відтворення художнього образу вокальних творів із якістю вимови вербального тексту, не помічали орфоепічні недоліки у виконанні інших співаків та у власному співі, надавала перевагу роботі над удосконаленням вокально-технічних навичок, яких, на їхню думку, достатньо, щоб досягти вокально-виконавської майстерності.

Зміст і методи вдосконалення вокально-орфоепічної культури іноземних магістрантів спрямовувалися на формування вокально-

орфоепічної культури за трьома структурними компонентами досліджуваного конструкту: художньо-семантичним, технологічно-комунікативним, компетентністно-творчим.

Експериментальна робота здійснювалася за трьома етапами. Розглянемо більш докладно заміст і методи її впровадження.

На першому етапі головні зусилля експериментаторів спрямовувалися на формування в магістрантів усвідомлення того, що аутентичне звучання твору, відповідність виконання національно-виконавським традиціям є неподільною часткою художнього образу. Крім того, важливо було переконати студентів у тому, що неякісна вимова тексту твору негативно впливає на цілісне враження, стильову адекватність звучання, а недостатнє розуміння змісту тексту знижує можливості усвідомлення глибинного змісту художнього задуму композитора та його тонкого, художньо-яскравого втілення співаком. Отже, студенти мали уважно ставитися до ролі поетичної складової художнього образу вокальних творів, пояснювати сутність художнього замислу автора твору, способи його донесення до слухачів. З цією метою їм було рекомендовано робити підрядковий переклад тексту, інтерпретувати його художній сенс, розробляти схему емоційно-суб'єктивного плану виконання твору (за В. Ражніковим).

Ураховуючи те, що до навчального репертуару студентів залучаються твори на мовах, які належать до слов'янської та романо-германської груп, зокрема – творів італійських, німецьких, українських, російських композиторів, важливими завданнями цього етапу слугувало збагачення знань студентів щодо особливостей вокально-національних шкіл, а також удосконалення фонематичного слуху іноземних магістрантів, здатності відрізняти особливості вимови близьких за звучанням фонем, незвичних для їхнього сприйняття.

Із цією метою на заняттях з історії вокального мистецтва порівнювались особливості національної культури, вимови, виконавські традиції та творчість композиторів різних країн і вокальних шкіл, які в них склалися. Так, у процесі порівняльного аналізу італійських пісень і німецьких «Lieder» магістранти виявляли особливості мелодики, звертали увагу на різницю у вимові, фразуванні, міри активності приголосних, у результаті чого дійшли висновку щодо важливості виконання в першому випадку наповненим, яскравим звуком на міцній опорі, співу на легато й важливою роллю голосних; уявлення про німецьку вокальну школу пов'язувалися з психологічно деталізованим інтонуванням, у якому важливу роль відіграють приголосні, в результаті чого в німецькомовній мелодії типовою є не безперервність мелодичної лінії на легато, а виразність декламаційно-вокального типу, надання більшої фонічної ролі приголосні, які «закривають» склади і тим самим порушують текучість легато в озвученні мелодії [2].

З метою формування в магістрантів узагальненої здатності самостійно засвоювати й удосконалювати власні орфоепічні навички було застосовано такі методи:

− ознайомлення з працями з фонетики, в яких викладено основи звукової системи мовлення, природи й технології їх формування як окремих фонем і дискретних сполучень, а також закономірностей їх поєднання в мовному потоці на рівні фонетичних одиниць, морфем, складів, слів та всієї практики усного мовлення;

− усвідомлення принципів оволодіння фонетичними навичками, а саме − вслухання, формування внутрішнього слухового уявлення, аналітичного розтину на окремі рухові дії та їх сполучення у фонемних сполуках, зокрема − ознайомлення з наочними засобами, в яких демонструються прийоми формування тих чи інших фонематичних елементів;

− виразна вимова поетичного тексту вокальних творів;

− формування навичок вокального відтворення фонематичних елементів – складів, слів, словосполучень у вправах і розспівуванні;

− формування здатності до варійованого виконання тих чи інших фонематичних елементів у різних контекстах їх застосування (за м'якістю приголосних, діапазоном, темпом виконання);

− формування навичок самоаналізу й самооцінювання на засадах самоконтролю в процесі співу; на засадах перегляду аудіо- та відеозаписів;

− самостійна підготовка творів іноземних авторів до концертного виконання;

− визначення помилок вокально-орфоепічного типу та способів їх виправлення.

Суттєва увага приділялась оволодінню студентів артикуляційною базою найбільш характерних, відмінних від рідної мови фонем. З цією метою було виділено три типи завдань:

– формування навичок артикуляції звуків і фонематичних сполучень, відсутніх у рідній мові студентів;

– виправлення помилок, утворених на основі феномену міжмовленнєвої інтерференції в галузі фонетики (у фонетиці це явище розуміється як перенесення сталих звичок вимови фонем, засвоєних у рідній мові, на вимову в іноземних текстах (Р. Панова [5]);

– формування варіативної артикуляційної техніки засвоєних фонем у різних інтонаційно-фонаційних (текстових і виконавських) ситуаціях.

У роботі зі студентами з Китаю важливо було забезпечити варіювання напрацьованої, звичної для них техніки вимови значної кількості фонематичних елементів. Труднощі, які виникали в цьому процесі, було поділено на три різновиди. Перший стосувався вимови фонем – «р», «ш», «щ», які не застосовуються в китайській мові. У цьому процесі враховувались індивідуальні проблеми, мовленнєвий і співацький досвід вокального звукоутворення студентів, на засадах чого розроблявся індивідуальний комплекс артикуляційних і вокально-артикуляційних вправ.

Урахування праць мовознавців із китайської фонетики щодо принципових відмінностей в артикуляційній техніці спрямовувало увагу експериментаторів на необхідність зміни техніки вокальної фонації голосних,

які належать, за термінологією лінгвістів, до «горлового типу» вимови. Так, голосна «и» в китайській мові наближується звучанням до російської голосної «Ы», але, на відміну від останньої, вимовляється з рухом піднебіння не вперед, а назад, що викликає напруження шийних і лицевих м'язів, а звідси – і всього артикуляційно-співацького апарату [3]. Отже, робота над фонацією поєднувалась із вивільненням співацького апарату та якісним утворенням вокального звуку.

Крім того, увага зверталася на те, що однією з головних серед них є відносна пасивність дзвінких і губних приголосних, зокрема – «б», «м», які в китайській вимовляються пасивно, а в слов'янських мовах потребують більшої пружності губ, ясного озвучення. (Додамо, що в німецьких текстах ці приголосні потребують ще більшої активності змикання губ, що недостатньо враховується як викладачами, так і студентами).

Не менш важливим було й урахування того, що в китайській мові відсутні варіанти твердого та м'якого варіантів вимови приголосних, що потребувало спеціальної роботи над засвоєнням варіантів різної артикуляційної техніки у вимові таких, наприклад, слів, як «небо» (тверда вимова «н»), «ніч» (м'яка вимова). Усвідомлення технології їх формування дозволяло приділяти увагу детальним нюансам у опрацюванні артикуляційної техніки. Так, увага тацетів зверталася на необхідність здійснювати самоконтроль за артикуляційною технікою. Ураховувалося, що в артикуляції «твердого» китайського «n» кінчик язика не опущений, а піднятий до альвеол, а його середня частина не піднімається до піднебіння, а лежить плоско; натомість в український та російський мовах у вимові твердого «н» кінчик язика також опущений, притиснутий до верхніх зубів і альвеол, натомість середня частина. Ще більш відмінною є вимова м'якого «н»: кінчик язика опущений до нижніх зубів, передня частина спинки мови притиснута не тільки до альвеол, але й до передніх верхніх зубів, а середня частина язика піднята до піднебіння, за рахунок чого й досягається пом'якшення приголосного.

Отже, приділення деталізованої уваги формуванню артикуляційно-вокальної техніки та вербальному тексту допомагало студентам досягати якісного звукоутворення класичного типу, надавало звучанню твору стилістичної адекватності, сприяло відтворенню художньо-образного змісту творів.

На третьому етапі формувального експерименту вирішувалося завдання перенесення набутих студентами навичок у практику викладання вокалу. З цією метою застосовувалися методи роботи, зокрема:

– розробка художньо-стильової та вокально-фонетичної анотації до твору;

– аналіз фонаційних завдань, які мають бути вирішеними для виконання певного репертуару;

– створення спеціальних вокальних вправ на орфоепічну техніку, потрібну для виконання певного репертуару (мовні тренування, розспівування, вокалізи на засвоювані голосні та склади);

– розробка методичної презентації з проблем орфоепічних навичок, які магістранти мали застосовувати у власній педагогічній практиці.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Виконання цих завдань сприяло підготовці студентів до педагогічної практики, досягненню ними позитивних зрушень у формуванні вірної вимови текстів у роботі зі своїми учнями.

Діагностика, здійснена на прикінцевому етапі експериментальної роботи, засвідчила, що позитивні зрушення в іноземних студентів магістратури виявлено в 63,38 % досліджуваних з ЕГ і тільки в 15,08 % – у КГ. Значно підвищився рівень стилістичної та художньої досконалості виконуваного репертуару, в осмисленні синтаксичної структури творів, умінні виявляти смислові кульмінації та знаходити виконавські способи їх вираження; суттєво росла в них і самовимогливість до якості артикуляційної техніки в розучуванні творів на різних мовах, здатність до застосування набутих знань у процесі педагогічної практики.

Подальшого дослідження потребує проблема формування в іноземних студентів магістратури узагальнених навичок самостійного вдосконалення вокально-артикуляційних навичок у процесі роботи над репертуаром на незнайомій мові.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базиликут, Б. (2001). *Орфоепія в співі*. Львів: вид. центр ЛНУ.

2. Васина-Гроссман, В. А. (1972). *Музыка и поэтическое слово*. Ч. І. Ритмика. Москва: Музыка.

3. Кірносова, Н. (2010). *Практична фонетика китайської мови*. Київ: КНУ ім. Т. Г. Шевченка.

4. Ковбасюк, А. (2012). Фонетика мови та її вплив на спів. *Вісник Львівського університету. Серія мистецтвознавство. Вісник Львів. ун-ту. Серія мистецтво. Вип. 11,* 117-122.

5. Панова, Р. С. (2009). Фонетическая интерференция в русской речи китайцев. *Вестник Челябинского государственного университета, 22 (160). Филология. Искусствоведение. Вып. 33,* 83–86.

6. Турянський, П. (2012). Слово – основа виразності у вокальному виконавстві. *Молодь і ринок, 1 (84),* 103-105.

РЕЗЮМЕ

Кен Н. Г., Лоу Яньхуа. Опыт формирования вокально-орфоэпической культуры иностранных магистрантов в процессе подготовки к профессиональной деятельности.

В статье рассмотрены методы формирования вокально-орфоэпической культуры у иностранных студентов магистратуры в процессе обучения в музыкально-педагогических учреждениях. Рассмотрены различные аспекты изучения вопросов орфоэпики в лингвистике, фонетике,

формирования речевой культурой в области театрального искусства, педагогике и вокальном исполнительстве.

Охарактеризована сущность понятия «вокально-орфоэпическая культура», которое понимается как осознание певцом значимости вокальной артикуляции и адекватного звукообразования для донесения творческого замысла автора, выявления стиля и национального своеобразия произведения, донесения его художественного смысла до слушателей на основе единства слова и его выразительно-содержательного интонирования в процессе воспроизведения мелодии. Рассмотрены основные особенности фонетики китайского произношения, которые обусловливают имеющиеся у студентов КНР проблемы и трудности в освоении фонетики наиболее распространённых в вокальном искусстве языков – итальянского, немецкого, украинского, русского.

Структура вокально-орфоэпической культуры рассматривается в единстве трёх компонентов: художественно-интерпретационного, исполнительско-коммуникативного, вокально-артикуляционного. Определены критерии оценки меры их сформированности: интонационно-содержательный, исполнительско-суггестивный, фонационно-технологический. Представлены данные констатирующей диагностики уровней сформированности вокально-орфоэпической культуры у иностранных магистрантов, которые показали, что большинство из них находилось на начальном уровне её становления.

Охарактеризованы методы формирования вокально-орфоэпической культуры иностранных студентов магистратуры, в числе которых – слуховое наблюдение, самоанализ и самоотчет; сравнительный анализ художественного и подтекстового перевода слов вокального произведения; выразительное чтение поэтического текста; алгоритмизация формирования артикуляционно-фонетических навыков; фиксация и самоанализ мышечно-фонационных и вокально-слуховых ощущений; опосредованное воздействие на установку студентов к варьированию действий артикуляционного аппарата; тренинги на эмоционально-волевую саморегуляцию и коммуникативно-суггестивную направленность артикуляционно-исполнительских действий певца; метод педагогического анализа собственного исполнения и исполнения других певцов с позиций владения вокально-орфоэпическими навыками.

Дальнейшее исследование предусматривает изучение вопроса о переносе навыков вокального исполнительства, связанных с формированием у иностранных магистрантов вокально-орфоэпической культуры, в их педагогическую практику.

***Ключевые слова**: вокальная подготовка; иностранные студенты магистратуры; вокально-орфоэпическая культура.*

SUMMARY

Kohn N., Lou Yanhua. Experience of foreign graduate students' vocal-orthoepic culture formation in the process of their training for professional activity.

The article discusses the methods of forming vocal-orthoepic culture of foreign graduate students in the process of studying in musical-pedagogical institutions. Various aspects of the study of orthoepic in linguistics, phonetics, formation of speech culture in the field of theatrical art, pedagogy and vocal performance are considered.

The essence of the notion "vocal-orthoepic culture" is characterized, which is understood as the singer's awareness of the importance of vocal articulation and adequate sound formation for conveying the author's creative intent, identifying the style and national originality of the work, bringing its artistic meaning to the listeners based on the unity of the word and its expressive-meaningful intonation in the process of reproducing the melody. The main features of the phonetics of Chinese pronunciation that cause problems of PRC students and difficulties in mastering phonetics of the most common vocal art languages – Italian, German, Ukrainian, Russian are considered.

The data of the ascertaining diagnostics of the level of formation of vocal-orthoepic culture of foreign graduate students are presented, which have shown that most of them were at the initial level of its formation.

The methods of forming vocal-orthoepic culture of foreign graduate students, including auditory observation, self-analysis and self-reporting; a comparative analysis of the artistic and subtextual translation of vocal words; expressive reading of poetic text; algorithmization of the formation of articulation-phonetic skills; fixation and self-analysis of muscular-phonation and vocal-auditory sensations; indirect effect on students' setting to the variation of the actions of the articulation apparatus; trainings on emotional-volitional self-regulation and communicative-suggestive orientation of the singer's articulation-performing actions; the method of pedagogical analysis of one's own performance and performance of other singers from the standpoint of mastering vocal-orthoepic skills are characterized.

Further research includes studying the issue of transferring vocal performance skills related to the formation of vocal-orthopedics culture in foreign graduate students into their teaching practice.

Key words: *vocal training; foreign graduate students; vocal-orthoepic culture.*

УДК 378.011.3-051:784(477+510)

Мен Ян
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ДО ВОКАЛЬНО-ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ

У статті розглянуто проблему підготовки китайських студентів до викладання вокалу з урахуванням проблем, пов'язаних зі складнощами соціокультурної адаптації. Значущість висвітлених проблем зумовлена зростанням інтересу китайської молоді до отримання вокальної освіти в Україні.

Визначено комплекс об'єктивних і суб'єктивних факторів, які впливають на процес підготовки іноземних студентів до майбутньої професійної діяльності. Обґрунтовано педагогічні умови сприяння підготовці китайських студентів до викладання вокалу у вищих освітніх закладах на засадах цілеспрямованого забезпечення їхній соціокультурній адаптації.

***Ключові слова**: іноземні студенти магістратури; соціокультурна адаптація; підготовка до викладання вокалу.*

Постановка проблеми. Розвиток глобалізаційних процесів у сучасному суспільстві зумовив оживлення міжнародних культурних зв'язків, мистецьких і освітніх контактів, посилення у студентської молоді в тому числі – у студентів Китаю, тенденцію до отримання професійної освіти в інших країнах. Інтенсивно з цього погляду проявляється ця тенденція у сфері музичної, особливо – вокальної, освіти, що пояснюється інтересом студентів Сходу до культурних і мистецьких здобутків української вокальної школи, її фундаментальністю, досконалістю й ефективністю, визнані широкою світовою спільнотою.

Аналіз актуальних досліджень. Приступаючи до навчання в країні, яка суттєво відрізняється за національно-історичними традиціями, культурою, мовою, мистецьким середовищем, студент переживає певні труднощі психологічного, комунікативного, побутового, освітнього характеру, подолання яких потребує його адаптації до нових соціальних і освітніх умов. Тому не випадково проблема адаптації іноземних студентів до нового освітнього простору викликає значний інтерес у науковців різних країн і розглядається ними в різних ракурсах. Це, зокрема, виявлення особливостей соціально-психологічної адаптації та типових проблем, які виникають у особистості в іншомовних, інокультурних ситуаціях і приводять до емоційної перенапруги, переживання стресу, його переростання в так званий адаптаційній синдром (Ганс Сельє, О. Соколов), складнощі, які виникають у студентів іноземного походження у процесі професійної

підготовки, зокрема – стосовно прийняття нових для них норм освітньої діяльності (Т. Довгодько, Ю. Дрожжин, Л. Мазітова, Т. Петриченко, О. Прудська, І. Шаповал), виникнення комунікативно-мовленневого бар'єру та проблем у міжособистісному спілкуванні учасників освітнього процесу (О. Малишева, Чжао Сян).

Особливий інтерес для нас становлять дослідження, присвячені специфіці адаптації китайських студентів до навчання в інокультурних умовах. У цих працях переконливо засвідчено, що успішність отримання вищої освіти в іншомовній країні знаходиться у значній залежності від того, наскільки ефективно відбувається процес соціокультурної адаптації майбутніх фахівців (Л. Бутенко, І. Гребеннікова, Дін Сінь, Донмей Вань, Лі Сюеюань, Лін Яцян, Н. Філімонова, Ху Жунсі та ін.).

Натомість, сутність впливу соціокультурної адаптації на підвищенні рівня підготовки китайських студентів до вокально-викладацької професійної діяльності та виявленню педагогічних умов, за яких цей вплив буде найбільш успішним, у відомих нам працях ще не ставали предметом спеціального дослідження.

Мета статті – обґрунтування педагогічних умов сприяння підготовці китайських студентів до викладання вокалу в закладах вищої освіти на засадах організованого спеціальним чином процесу соціокультурної адаптації.

Виклад основного матеріалу. Передусім, відзначимо, що дослідження питань підготовки майбутніх викладачів вокалу вищої музично-освітньої ланки розпочалося в українській науці в 90-і роки ХХ ст., тобто відносно недавно. Їх започаткування пов'язане з введенням в освітню систему освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», здобуття якого надає право викладати дисципліни з вокалу в закладах вищої освіти. За цей час науковцями напрацьовано вагомі здобутки. Так, Б. Абдуллін, А. Козир, Г. Падалка, Н. Овчаренко та ін., дослідили питання взаємозв'язку методологічної, психолого-педагогічної та спеціальної музичної й вокально-фахової освіти в забезпеченні науково обґрунтованої, всебічної та глибокої підготовки студентів магістратури до викладання вокалу закладах вищої освіти. Дослідники акцентували увагу на змістово-фаховій сутності підготовки майбутнього викладача вокальних дисциплін, на необхідності посилення взаємозв'язку між оволодінням вокально-виконавською та викладацькою компетентністю, уточненні функцій зазначених компонентів освіти для вокально-викладацької діяльності. До головних функцій, що відіграє виконавська компетентність у підготовці до викладання вокалу, віднесено набуття студентами власного досвіду оволодіння виконавською майстерністю та формування рефлексивної свідомості як шляху до розуміння проблем їх майбутніх вихованців. Функції другого компоненту визначені як засвоєння методико-теоретичних засад навчання співу студентів і школярів та їх реалізації у процесі набуття практичного досвіду, які в сукупності закладають основу самостійної майбутньої педагогічної діяльності та можливостей подальшого самовдосконалення (Л. Василенко, Т. Можайкіна,

І. Мережко, С. Кушка, Н. Кьон). Відтак, зміст підготовки викладача вокалу у вищій школі передбачає опанування студентами вокально-виконавською та методико-практичною компетентністю в єдності та взаємозв'язку загальнонауково-методологічної, психолого-педагогічної, музично-фахової, вокально-виконавської та вокально-методичної підготовки.

В останнє десятиріччя коло студентів магістратури в Україні суттєво розширилося за рахунок іноземних бакалаврів, які бажають отримати кваліфікацію «магістр музики» за фахом «вокал», що посилює потребу в наданні серйозної уваги питанням їхньої соціокультурної адаптації як передумови успішності навчання в іномовній країні. Особливої значущості це питання набуває, оскільки національний менталітет, релігія, мистецтво двох країн – України й Китаю – істото відрізняються, що потребує, на думку науковців, налагодження діалогу культур (М. Біблер, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Каган та ін.), їх діалогічної взаємодії як основи взаємного розуміння, (М. Бахтін, А. Добрович, В. М'ясищев та ін.), як процесу спілкування культур, у ході якого відбувається їх взаємна трансформація, «… активний обмін змістом культур-контрагентів при збереженні ними своєї самобутності» [4; 6].

Соціокультурну адаптацію науковці розглядають як поєднання двох її різновидів – соціальної та особистісної, тому цей феномен є предметом дослідження соціології, психології та низки інших суспільних наук, які приділяють увагу прояву зазначеного феномену в професійній, побутовій, психологічній, а також мистецькій формах прояву. У прояву адаптаційних процесів науковці виділяють їх різноманітні рівні та форми прояву: фізіологічний, психологічний, соціальний, культурний (М. Вітковська, І. Троцук, О. Корміліцин); особистісно-психологічний, навчально-педагогічний, соціально-побутовий, комунікативний, соціокультурний (Т. Рахімов), соціокультурний, соціокомунікативний, соціопобутовий (С. Моднова і Л. Ухова). Узагальнюючи ці дані, П. Кузнєцов зазначає, що «... виділення видів адаптації (соціально-психологічної, професійної, психофізіологічної) умовне. Соціальна адаптація здійснюється одноразово на всіх рівнях, вона є завжди, різні лише її значення й тенденція» [3, с. 23].

Як бачимо, зазначені аспекти соціокультурної адаптації стосуються суб'єктного прояву індивіду, що діє в певному цивілізаційному суспільстві як представник своєрідного світосприйняття й світогляду, філософії, релігії, культури і мистецтва, нарешті – національного менталітету; як член малої групи, що презентує себе в побутових ситуаціях – у поводженні, інтенсивності контактів, характері спілкування, способах вирішення проблем; як суб'єкт референтної групи, яка отримує освіту в інокультурному середовищі й характеризується цілепокладанням, типом сприйняття й засвоєння навчальної інформації, внутрішньою активністю й самовимогливістю.

Звернемо увагу також на те, що початок навчання у закладі вищої освіти для студентства в цілому є складним періодом у становленні особистості, «інтенсивного перетворення» (за Б. Ананьєвим) всієї системи ціннісних орієнтацій і формування ціннісно-смислових компонентів професійної

спрямованості. Особливість перебігу цього процесу у студентів, які навчаються в інокультурному середовищі як професійні вокалісти, визначається комплексом додаткових факторів об'єктивного та суб'єктивного характеру. До об'єктивних факторів відносимо: своєрідність загально-мистецьких і музичних традицій, у яких зростав майбутній фахівець; специфіку вокально-освітньої системи, в межах якої іноземний студент отримував вокальну підготовку. До суб'єктивних чинників відносимо особливості мотиваційної сфери студента; індивідуально-особистісні властивості, які впливають на якість його освітньої діяльності; особливості загальних і спеціальних вокальних здібностей; індивідуально-комунікативні властивості, важливі у сприйнятті художньо-навчальної інформації.

Усе зазначене підкреслює значущість адаптації китайських студентів до нових соціокультурних умов і вказує на необхідність забезпечення педагогічних умов, які б сприяли успішності їхньої професійної освіти.

У визначенні першої педагогічної умови зазначимо звернемо увагу на характерні для китайських студентів особливості самопрояву та стилю спілкування з викладачами, який проявляється в підкресленій увазі до останнього, готовністю завжди погоджуватися (навіть, якщо думка викладача залишилася для нього неясною), відсутністю запитань із метою уточнення, перепитування (що вважається в китайській культурі неввічливим).

Помітними є навіть відмінності в стилі самопрезентації та спілкування, властивій китайським студентам: для них типовими є «застигла» поза та стримана міміка (переважно – легка посмішка), відсутність прямого погляду на співрозмовника (який сприймається в китайській культурі як агресивний), більша дистанція зі співрозмовником, ніж у слов'янських комунікативних традиціях тощо. Зрозуміло, що ці особливості мають ураховувати викладачі, натомість, що більш важливо з погляду адаптаційного процесу, іноземні студенти мають бути готові активно засвоювати типовий для нової країни тип спілкування й поводження, не відчуваючи при цьому психологічного дискомфорту, що значно полегшить їм досягнення взаємного порозуміння й успішності пізнання та професійного вдосконалення.

Формування внутрішньої позиції стосовно завдань освітньої та майбутньої професійної діяльності має стати (за С. Рубінштейном) не тільки зрозумілими, але й внутрішньо прийнятими: тільки в цьому випадку буде забезпечена належна умотивованість студентів до осмисленого й цілеспрямованого засвоєння змісту професійної підготовки: іноземний студент має виступати не об'єктом, а суб'єктом адаптаційного процесу, розуміти його сутність і закономірності та проявляти відповідну активність.

Складність такої позиції для більшості іноземних студентів посилюється наявністю мовного бар'єру, що приводить до психологічного дискомфорту, невпевненості, підвищеної тривожності, емоційної перенапруги, та, звичайно, недостатньої пізнавальної активності й самостійності, а в цілому – до недостатньої активності в процесі підготовки до професійної діяльності.

Ці міркування дозволяють визначити першою педагогічною умовою успішної підготовки іноземних студентів магістратури до вокально-викладацької діяльності *формування в них установки на активну соціокультурну адаптацію*, прийняття особливостей інокультурного суспільного й освітнього середовища та докладання необхідних зусиль для розуміння традицій, звичок, характерних рис свого побутового й академічного оточення, оволодіння мовою спілкування та сприймання навчальної інформації в різних комунікативних ситуаціях.

В обґрунтуванні другої педагогічної умови успішної підготовки студентів до вокально-викладацької діяльності звернемося до праць науковців, у яких розглядаються особливості національного філософського та художнього менталітету Сходу й Заходу (Ж. Батай, Г. Безарова, Н. Зорій, А. Слубська, О. Реброва та ін.), Це, зокрема, відмінності європейського зразку діалектично-дієвого способу мислення, ідеї перетворення свого оточення, в той час, як для китайського світосприйняття типовими є споглядально-гедоністичне, пантеїстичне світовідчуття та уявлення, медитативний спосіб духовної взаємодії зі світом, потреба в досягненні гармонії з Космосом, із середовищем. Позначаються особливості світосприйняття й самосвідомості та на відмінностях музичної системи (Б. Грубер, Г. Вірановський, Г. Шнеєрссон та ін.), відмінностях у музичній підготовці китайських студентів: недостатньо розвинених інтонаційно-мелодичних уявленнях, нерозвиненій диференціації діатонічних, альтераційних і хроматичних півтонів, гармонічного, поліфонічного слуху тощо.

Відзначають фахівці й комплекс типових проблем, властивих співакам, які пройшли попередню вокальну підготовку в Китаї, зокрема – скутість вокального апарату, «далеке» утворення звуку, в'ялість артикуляційного апарату, невміння вимовляти деякі фонеми, відсутні в китайській мові (Ван Чень, Лінь Хай, Ма Сюй, Цзінь Нань та ін.).

Усвідомлення цих проблем посилює в китайських студентів почуття невпевненості й потребує розробки методичного забезпечення навчального процесу, який дозволить їх відчути власне просування у справі опанування вокально-виконавською майстерністю, засвоювати новий для них тип музичного мислення, різноманіття музичних стилів і засобів виконавської виразності, формування аналітико-інтерпретаційних умінь, втілювати логіку динамічного розвитку інтонаційно-виразного матеріалу, досягати контрастності й динамічності у відтворенні цілісного художнього образу. Отже, *методико-педагогічне забезпечення процесу соціокультурної адаптації китайських стулентів до інокультурних умов отримання освіти визначаємо як необхідну педагогічну умову успішної підготовки іноземних студентів до вокально-викладацької діяльності.*

У визначенні третьої педагогічної умови виходимо з визнання того, що на психологічний стан студентів суттєво впливають їх контакти зі своїм оточенням – як у навчальному процесі, так і в позанавчальний час. У психологічних дослідженнях визнається значущість «кон'юнктивних і диз'юнктивних» почуттів у встановленні особистісних співвідношень і

співпраці. До перших із них відносять почуття, які зближують, об'єднують людей, до других – почуття, які людей роз'єднують, у результаті яких не виникає бажання щодо співпраці (Г. Андрєєва [1]).

У доведені значущості цього факту для отримання професійної освіти іноземними студентами виходимо з того, що однією з ментальних рис китайського етносу є його належність до культур колективістського типу, що пояснює сильну потребу в студентів цієї країни тісної згуртованості в національні об'єднання, спілки, неформальні товариства: належність до них сприяє формуванню відчуття психологічної захищеності, емоційної стабільності. При цьому, за даними науковців, китайські студенти, охоче спілкуються зі своїми співвітчизниками, відсуваючи їх як своєрідний захисний механізм прагнення замикатися на собі, на дружніх зв'язках і проявляють значну пасивність у встановленні міжособистісних стосунків з іншими студентами інших національностей (Дін Сінь, Т. Стоянова, Цзінь Лулу [2]).

Зрозуміло, що це, з одного боку, сприяє зниженню стану напруги й емоційного дискомфорту, але з іншого – негативно впливає на процес оволодіння студентів мовою, здобутками культури й мистецтва, заважає відчуттю причетності до реального мистецького простору, вдосконаленню мови й тим самим гальмує процес їх соціокультурної адаптації й оволодіння змістом професійної освіти. Отже, досягненню психологічної рівноваги та зниженню впливу психологічних бар'єрів у іноземних студентів має забезпечуватися позитивним стилем педагогічного й студентського міжособистісного спілкування, проявом взаємної поваги, інтенцій до порозуміння, надання допомоги у вирішенні актуальних – як освітніх, так і побутових, позитивний тон спілкування, емоційну відкритість тощо.

У вокально-освітній діяльності здатність до емоційно-особистісного спілкування відіграє особливо значущу роль: адже і процес освіти, і безпосередньо вокальне виконавство відбуваються у формі творчого спілкування. Це, зокрема, взаємодія з концертмейстером, з учасниками вокальних ансамблів, яка є основою вироблення спільної трактовки художнього образу, суголосності художніх емоцій і дій учасників виконавського процесу. З цього погляду важливу роль відграє організація «інтернаціональних» вокальних ансамблів, які стимулюють до активізації професійно змістових контактів, пошуку спільного рішення, сумісної художньо-виконавської діяльності. Крім того, з цього погляду важливим аспектом культурної соціалізації стає включення китайських студентів у студентське позанавчальне життя, участь у культурно-розважальних заходах, конкурсах, «збірних» концертах.

Зазначене дозволяє визначити *включення іноземних студентів магістратури в активні форми інтернаціонального творчого спілкування й вокального виконавства* важливою педагогічною умовою підвищення якості їх підготовки щодо вокально-виконавської діяльності.

Подальшого дослідження потребують методи реалізації зазначених педагогічних умов успішної підготовки студентів магістратури до вокально-педагогічної діяльності на засадах соціокультурної адаптації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева, Г. М. (2009). *Общение и межличностные отношения.* Режим доступу: http://www.psychology-online.net/articles/doc-1085.html

2. Дін, Сінь, Стоянова, Т., Цзінь, Лулу. Адаптація іноземних студентів в Україні (2015). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(26), Issue: 50*.

3. Вітковська, М. І., Троцук, І. В. (2004). Адаптація іноземних студентів до умов життя. *Вісник РУДН, серія Соціологія, 6-7.*

4. Кузнецов, П. С.(1991). *Адаптация как функция развития личности.* Саратов: Изд-во Саратовского ун-та.

5. Ставицька, І. *Метод діалогу культуру процесі викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах.* Режим доступу: http://confesp.fl.kpi.ua/node/988

6. *Філософський енциклопедичний словник* (2002). К.: Абрис.

7. Ху, Жунсі (2013). Соціокультурні особливості адаптації китайських студентів до навчання в університетах України. *Вісник Дніпропетровського університету імені А. Нобеля, 1 (5).*

РЕЗЮМЕ

Мен Ян. Педагогические условия подготовки китайских студентов магистратуры к вокально-преподавательской деятельности на основе социокультурной адаптации.

В статье рассматривается проблема подготовки китайских студентов к преподаванию вокала с учетом проблем, которые у них возникают в процессе обучения в инокультурных условиях. Значимость вопросов социокультурной адаптации иностранных студентов обусловлена ростом интереса китайской молодежи к приобретению вокального образования в Украине.

Цель статьи - обоснование педагогических условий, которые будут способствовать подготовке китайских студентов к преподаванию вокала в высших учебных заведениях на основе организованного специальным образом процесса социокультурной адаптации.

Метод обобщения данных научной и методической литературы, а также практического опыта подготовки иностранных студентов к преподаванию вокала, накопленного на факультете музыкального и хореографического образования ЮНПУ имени К. Д. Ушинского, позволил уточнить содержание подготовки преподавателя вокала высшей школы, представленное компонентами вокально-исполнительской и методико-практической компетентности, которые обеспечивают овладение содержанием обучения в единстве и взаимосвязи общенаучно-методологического, психолого-педагогического, музыкально-профессионального, вокально-исполнительского и вокально-методического аспектов подготовки.

Обоснованы педагогические условия успешной подготовки иностранных студентов к вокально-преподавательской деятельности: формирование установки на активную социокультурную адаптацию,

основанную на принятии особенностей инокультурной социальной и образовательной среды; методико-педагогическое обеспечение учебного процесса, обеспечивающее снижение у иностранных студентов магистратуры психологических и языковых барьеров, вокально-фонационных и художественно-творческих проблем; их вовлечение в активные формы интернационального творческого общения и вокального исполнительства в учебных и культурно-развлекательных формах общения.

***Ключевые слова**: иностранные студенты магистратуры; социокультурная адаптация; подготовка к преподаванию вокала.*

SUMMARY

Myung Yang. Pedagogical conditions for training Chinese graduate students for vocal-teaching activity based on sociocultural adaptation.

The article deals with the problem of training Chinese students for vocal teaching, taking into account the problems that they face in the process of learning in other cultural conditions. The significance of the issues of sociocultural adaptation of foreign students is due to the growing interest of Chinese youth in getting vocal education in Ukraine. The aim of the article is to substantiate pedagogical conditions that will facilitate training of Chinese students for teaching vocals in higher education institutions on the basis of a process of sociocultural adaptation organized in a special way.

The method of summarizing the data of scientific and methodological literature, as well as practical experience of foreign students training for teaching vocals, accumulated at the Faculty of Music and Choreography of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, made it possible to clarify the content of training of a higher school vocal teacher, represented by vocal-performing and methodological-practical competence, which provide mastering of the content of training in the unity and interrelation of general scientific and methodological, psychological-pedagogical, musical-professional, vocal-performing and vocal-methodological aspects of training.

The pedagogical conditions for successful training of foreign students for vocal and teaching activities are substantiated: formation of an orientation towards active sociocultural adaptation, based on the adoption of the features of multicultural social and educational environment; methodological and pedagogical support of the educational process, which provides for the reduction of psychological and language barriers, vocal-phonation and artistic-creative problems in foreign graduate students; their involvement in active forms of international creative communication and vocal performance in educational and cultural-entertainment forms of communication.

***Key words**: foreign graduate students; sociocultural adaptation; training for teaching vocals.*

УДК 378.147:[37.091.12.011.3-051:784]:005.336.5

Тао Жуй
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВОКАЛУ

У статті надано сутнісні характеристики виконавсько-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу. З'ясовано, що структура досліджуваного феномену складається з вокально-виконавської та педагогічної майстерності й характеризується достатнім рівнем вокальної, педагогічної та художньо-комунікативної культури, значним творчим потенціалом і досвідом виконавської та вербальної інтерпретації вокальних творів. Визначено, що виконавсько-педагогічна майстерність є виявом найвищої форми професійної активності викладача вокалу в його здатності реалізувати власний творчий потенціал і художньо-комунікативну компетентність на підставі актуалізації системи гуманістичних цінностей.

Ключові слова: *формування виконавсько-педагогічної майстерності, вокальна, педагогічна та художньо-комунікативна культура, майбутній викладач вокалу, творчий потенціал.*

Постановка проблеми. Подолання аксіологічної кризи, що охопила освітню сферу у зв'язку з цивілізаційними змінами, втратою культурно-духовних орієнтирів унаслідок глобалізаційних та інформатизаційних процесів, стає можливим тільки через трансляцію гуманістичних цінностей молодому поколінню. Особливе місце в цьому процесі належить вокальному мистецтву, його емоційно-чуттєвій впливовості й вербальній комунікативності. Ефективність освітніх впливів у цьому разі напряму залежить від виконавсько-педагогічної майстерності викладача вокалу.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом проблема педагогічної майстерності в історичному та загальнопедагогічному контекстах вивчалась у працях Л. Король, О. Лавріненка, Л. Ликтея та ін. Формування педагогічної майстерності вчителів різних спеціальностей досліджувалась у дисертаціях Л. Лимаренко, І. Мостової, В. Папучі та ін.

Окремі аспекти вирішення означеної проблеми можна знайти в розвідках стосовно художнього спілкування й формування комунікативної культури майбутнього вчителя музики (Ван Яцзюнь, Л. Василенко-Скупа, Ю. Волкова, А. Зайцева, О. Реброва, О. Рудницька та ін.), оскільки остання є важливою складовою педагогічної майстерності. У той самий час питання педагогічної майстерності викладача-музиканта, зокрема вокаліста, потрібно вивчати в контексті певного виду музичної діяльності, тому для наших розвідок важливими є пошуки у сфері підготовки вокалістів, зокрема роботи

В. Антонюк, Н. Гребенюк, А. Менабені, О. Слєпцової, О. Стахевича, Т. Швачко та ін.

Значний інтерес представляють дослідження проблем вокальної діяльності вчителя музичного мистецтва й підготовки до неї, у тому разі вокально-методична підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва (Л. Василенко, Т. Жигінас, Л. Каменецька, О. Матвєєва, Л. Тоцька та ін.) і формування вокально-звукової культури та розвиток вокального слуху майбутнього вчителя музики (Вей Лімін, Гу Цзін, О. Маруфенко, Лю Мяоні, Ма Цзюнь, О. Прядко, Т. Ткаченко, та ін.).

Проте проблема формування виконавсько-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу майже не була досліджена, що детермінує відповідні наукові пошуки. Тому **мета** нашої статті полягає у встановленні сутнісних характеристик і визначенні структурних елементів досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування педагогічної майстерності вчителя має глибокі коріння. Із загальнопедагогічних позицій наприкінці минулого століття її вивчали О. Абдуліна, В. Бондар, І. Зязюн, В. Загв'язинський, Н. Кузьміна, З. Курлянд, В. Лозова, О. Мудрик, М. Поташнік, В. Семиченко, В. Сластьонін, Н. Тарасевич, Г. Шевченко та інші). На важливість набуття педагогічної майстерності вчителем музики вказували Е. Абдулін, Є. Бальчитіс, Г. Падалка та інші. Виявлення сутності педагогічної майстерності вчителя музики, її структури, розкриття змісту окремих компонентів стали предметом розвідок таких науковців, як Л. Дерев'янко, Р. Кузьменко, І. Мостова, А. Самусенко, Г. Стасько, Т. Стратан та інші. У той самий час проблема педагогічної майстерності викладача вокалу з необхідністю потребує всебічного вивчення питань її важливої складової – виконавської майстерності.

Дотичними до означеної проблеми вважаємо роботи в галузі теорії та історії музичного виконавства й музикознавства таких відомих музикантів-педагогів і музикознавців, як Б. Асаф'єв, О. Гольденвейзер, Г. Коган, Ю. Кремльов, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, С. Фейнберг та інші. Музична педагогіка вищої школи має здобутки у сфері інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики в контексті фахової підготовки (Р. Верхолаз, Н. Гуральник, Є. Куришев, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Реброва та інші).

На жаль, однотовані розвідки не знайшли належного застосування у всебічному вивченні проблеми формування виконавсько-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу. Так, попри значне збільшення кількості досліджень комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, практично не знаходимо уваги до її вивчення як складника педагогічної майстерності через діалектичну єдність музично-виконавської діяльності та культури спілкування. Між тим, звертає на себе увагу теоретичне осмислення дефініцій «культура», «художня комунікація», «художньо-комунікативна культура» в дослідженні А. Зайцевої, яка пропонує структуру художньо-комунікативної культури майбутнього

вчителя музики, яка складається з мотиваційно-потребового, пізнавально-компетентнісного, регулятивно-конативного, рефлексивно-оцінного та творчо-презентативного компонентів. Кожному з виокремлених компонентів надаються відповідні змістові характеристики [2, с. 7].

Певний інтерес представляє інтерпретація сутності комунікативної культура майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки, що визначено в дисертації Ван Яцзюнь як інтегроване складнофункціональне утворення, що є гармонійним поєднанням комунікативних якостей і компетентностей, спрямованих на реалізацію комунікативної функції хорового мистецтва та диригентського виконавства в освітньому процесі на основі діалогу культур, цінностей і свідомості учасників хорового колективу [1, с. 8]. Структуру означеного феномену презентовано в єдності таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, що характеризує стан мобілізаційної готовності до диригентсько-хорової діяльності; емоційно-емпатійного, що визначає здатність майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії; когнітивно-інформаційного, що розкриває обізнаність з проявами комунікативної культури в навчальному хоровому колективі; діяльнісно-поведінкового, що відображає творчу суб’єктну позицію вчителя музичного мистецтва у процесі створення виконавської інтерпретації музичного твору та залучення інших до співтворчості [там само].

Вважаємо також , що у структурі виконавсько-педагогічної майстерності майбутнього викладача потрібно враховувати такі важливі якості, як художньо-творчий потенціал і виконавсько-педагогічний досвід. У цьому контексті увагу привертає дослідження Хуан Яцянь, у якому означені поняття розглядаються через призму творчого самовираження майбутнього вчителя музики у процесі виконавсько-інструментальної підготовки. Зауважимо, що, на думку дослідника, реалізація художньо-творчого потенціалу й виконавсько-педагогічного досвіду відбувається через усвідомлене експресивно-інтонаційне звукове втілення художньо-виконавських концепцій, тобто через самоздійснення майбутнього вчителя музики як суб’єкта художньо-інтерпретаційної творчості [8, с. 83].

У структурі виконавсько-педагогічної майстерності виконавська складова займає окреме місце. У цьому зв’язку слід вирізнити дисертаційне дослідження Г. Ніколаї стосовно дидактичного обґрунтування виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Дослідниця доводить, що її сутність визначають музична та вербальна інтерпретація композиторських творів [5, с. 8]. Вважаємо, що в проекції на вокальну підготовку перша повинна базуватися на аналізі музичної форми та драматургії, який слід здійснювати на елементарному (окремі структурні елементи), художньо-образному та жанрово-стильовому рівнях, а також спиратись на аналіз виконавських засобів виразності, технічних труднощів, розбіжностей між ідеальними слухо-образними уявленнями і реальним звучанням. Окремому аналізу піддається словесний текст вокальних творів – як із позицій фонетики, так і в контексті вербалізації результатів аналізу виконавських завдань.

Для розуміння сутності виконавської майстерності викладача-вокаліста евристичного значення набувають антропософські погляди та ідеї звукової евритмії Рудольфа Штайнера. Використання теоретичних основ вальдорфської педагогіки дозволяє втілити в підготовці вокалістів його концепцію вільного звуку. Уведення штайнеровських понять «звуковедення» та «початок звуку», дозволяє сформулювати принцип системного використання фонетичних особливостей співу на «довгих» голосних звуках. Наголосимо, що для теорії вільного звуку Рудольфа Штайнера ключовим стає саме момент початку звуку. Існує відповідна методика Гертруди Троянової стосовно розкриття якостей звуку в гортані. Авторка створює систему власних вправ, беручи за основу фрагменти тексту конкретних вокальних творів, які вивчаються студентом, що значно підносить рівень їхньої вокальної майстерності.

Очевидним є плідність поєднання консервативних традицій bel canto з вальдорфськими основами педагогічної майстерності. Використання антропософських ідей стосовно єдності духовного й тілесного у співака при інтонуванні слова у виконавському, а потім і у викладацькому процесі потребує їх пояснення. Послідовники релігійно-містичного світобачення Р. Штайнера стверджують, що людина має особливі «надприродні якості», а фізичний світ лише частково відображує духовний, який, власно, і керує всесвітом через певні духовні сили. Єство людини органічно складається з трьох частин – тіла, душі та духу [10, с. 43]. Духом людини управляє закон перевтілення (карма) В окремому житті людський дух виявляє самого себе з урахуванням досвіду своїх минулих переживань. Тілом управляє закон наслідування, а душею – створена нею самою доля [9, с. 13-14].

У контексті формування виконавсько-педагогічної майстерності вокаліста важливо наголосити, що вальдорфська педагогіка підкреслює незамінну роль в освітньому процесі уяви й фантазії, перманентного прагнення об’єднати інтелектуальний, дієво-практичний та художній розвиток студентів. Корисною стає й евритмія Р. Штайнера, яка дає можливість зняти напруження й самовиразитись особливим чином.

У понятєвому полі наших розвідок термін «евритмія» (з грецької перекладається як «витончений, благотворний ритм», «співзвуччя») слід розглянути уважніше. З одного боку означене поняття уособлює гармонійну плавність ритмічної організації поетичного мовлення, що породжується вимогами віршової фоніки й самими евфонічними принципами мови (особливо принадними у цьому сенсі є італійська й українська). З іншого, евритмія є мистецтвом пластичного руху, що зароджується на початку ХХ століття в творчості Лабана і Жак-Далькроза. «Евритмічний рух є за характером художнім і одночасно цілющим, тому що ґрунтується на глибокому переживанні й розумінні краси та законів музики й мови» [10, с. 57].

Для нашого дослідження важливим є трактовка проспіваного поетичного слова як одного з важливих компонентів виконавсько-педагогічної майстерності вокаліста, коли спів є станом ненапруженої природної розмови на довгих голосних звуках. Означене корелюється з

базовою ідеєю школи bel canto. Наприклад, відповідні пошуки Якопо Пері детально описані ним вже у передмові до «Евридики» (1595), де композитор та консультант видатних вокалістів роз'яснює своє бачення концепції нової манери співу (*in altra guisa*): «Я вирішив, – пише він, – що раніше у трагедіях використовували якусь приблизну половинну форму співу (*forma di cosa mezzana*), в якій милозвучність… (*un armonia*) підносила слова звичайні, але нівелювала мелодію співу. У наш час віршована форма слова, яка більш пристосована … для дружньої розмови, повинна міститися в ямбі, а не у піднесеному гекзаметрі. Тому я став шукати ту манеру, яка могла б імітувати мелодику наших віршів. Я переконався, що для такого співу потрібен інший тип голосу, який древні називали діастематичним утриманим, довгим та переривчастим (*trattenuta e sospesa*) одночасно; голосу, здатного до прискореного бігу розмовної мови» [цит. за: 7, с. 6].

Подальші пошуки теоретиків і викладачів *bel canto* стосовно манери співу голосних букв призводять до появи техніки *messa di voce* (італійською – розміщення голосу), яка вимагає точного підтримання вокального тону, його прихованого матового проспівування (особливо у випадку стрибка на високу ноту), поступового crescendo і м'якого diminuendo, тобто подальшої філіровки. Пластичне відтворення слова в *bel canto*, його інтонування в примхливих ритмічних відхиленнях і витонченому пунктирі, в гнучкості звукової динаміки, у різноманітних типах вигуків і завмирання до шепоту співвідноситься з принципами евритмії, які пов'язані зі свідомим вільним рухом, з пластикою, яка іде не тільки від звукообразу слова, але й від його інтонування тілесними рухами.

У такому процесі можливо повністю розслабити людину, занурити її у світ звуків та пластики голосу й рухів. Евритмія враховує особливості фізіології, недарма її постулати знайшли спочатку своє використання в медицині та педагогічному мистецтві. Деякі науковці (С. Зурхаева, О. Лошманова, Г. Троянова та ін.) під впливом ідей евритмії Р. Штайнера вважають, що в діяльності викладача є багато спільного з працею лікаря. Необхідними є знання фізіології та анатомії співацьких звукотворчих органів. Техніка звуковедення повинна бути осмисленою, проведеною крізь свідомість. Тільки в єдності художнього та рівнозначного йому технологічного аспектів можна прийти до повної реалізації співацьких можливостей. Розроблена Р. Штайнером та його послідовниками система особливих фонетичних вправ на артикуляцію поєднувались із завданнями вираження смислу мови через пластику рухів та драматичне мистецтво. Творець антропософії, ототожнюючи анатомію голосових органів людини з будовою музичних духових інструментів, вводить в евритмію поняття звуковидобування та «амбушюр» (постановка губ). Отже, відповідно до антропософського тлумачення та ідеї використання свідомості у процесі інтонування, коли людина видобуває звук, вона миттєво занурюється у форму ефірного тіла і передає інформацію, дотичну до свого внутрішнього світу. У цьому процесі ключовим моментом стає інтонування слова, власне

його голосних звуків, які містяться в тексті й формуються в гортані при їх ненапруженому промовлянні.

У контексті нашої статті інтерес викликають розвідки А. Козир стосовно виконавської компетентності магістрантів музичного мистецтва, яка, на думку наукині, акумулює в собі проблему «застосування майбутніми викладачами мистецьких дисциплін технологічного арсеналу оперування набутими знаннями та навичками у процесі практичної діяльності, визначення доцільних методів, стилю виконавської діяльності» [3, с. 5]

У структурі виконавської компетентності магістранта музичного мистецтва А. Козир виокремлює широту та стабільність інтересів майбутніх фахівців, їхні оціночні судження, рівні розвитку мислення і вольової сфери, адекватність самооцінки, здатність до відтворення індивідуального стилю мистецької виконавської діяльності, а також низку вмінь (вміння встановлювати зворотній зв'язок з суб'єктами виконавського процесу шляхом діалогічного спілкування, вміння використовувати музичне мистецтво як засіб особистісно-професійного самовдосконалення та розвитку особистості учня, вміння аналізувати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності, вміння проектувати мету та завдання професійного самовдосконалення (там само).

Доцільно зазначити, що досвідченість викладача мистецьких дисциплін не надає гарантій щодо позитивних структурних змін в педагогічній діяльності, власне до високого рівня професійної майстерності. Не слід також розглядати виконавську компетентність викладача мистецьких дисциплін поза його особистісним розвитком, оскільки опановувати професійну майстерність можна лише на вищому, творчому рівні.

Не можемо не погодитись із позицією А. Козир стосовно того, що на сучасному етапі соціокультурного розвитку досягнення виконавської майстерності майбутнім викладачем мистецьких дисциплін неможливо без професійна компетентності як стрижня означеної майстерності, що забезпечує ефективність продуктивної фахової діяльності. Наукиня розглядає виконавську компетентність з позицій акмеологічного підходу і вважає доцільним виокремити такі основні її види: спеціальна професійна компетентність, яка забезпечує володіння на високому рівні фаховою діяльністю та здатність проектувати свій подальший розвиток; суспільна компетентність, що зумовлює володіння навичками спільної професійної діяльності, доцільними формами спілкування, педагогічною взаємодією; особистісна компетентність, що забезпечує володіння прийомами самовираження та саморозвитку, які протистоять професійному вигоранню та деформації особистості (там само, с. 6).

Отже, на основі аналізу наукової літератури з'ясовано, що важливою складовою педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу є його комунікативна культура. Так, Ван Яцюнь вважає, що формування комунікативної культури становить «методичний процес цілеспрямованого впливу на позитивні динамічні зміни когнітивно-комунікативної сфери

особистості, що розкривається в проекціях творчої взаємодії, взаєморозуміння цінностей та духовного взаємозбагачення» [1, с. 9].

До факторів впливу на процес формування комунікативної культури майбутнього викладача вокалу як складової його виконавсько-педагогічної майстерності можна віднести : якість методичного та навчально-методичного забезпечення; набуття студентами компетентностей у процесі засвоєння курикулуму психолого-педагогічних, музично-теоретичних, вокально-методичних та інструментально-виконавських дисциплін; гармонійне поєднання в комунікативних процесах власних художньо-творчих можливостей і виконавсько-педагогічного досвіду.

Привертає увагу думка О. Оганезової-Григоренко щодо провідної ролі професійної майстерності, важливими складовими якої є вокальна інтерпретації та аналіз виконавської творчості [6]. Дотичним до нашого дослідження вважаємо також розвідки А. Козир стосовно формування професійної майстерності майбутніх учителів музики. Наукиня визначає цей феномен як багатоаспектне й багаторівневе явище, як інтегроване особистісне утворення, що включає здатність до досконалого виконання мистецької педагогічної діяльності та до акмеологічного самостановлення. А. Козир наголошує, що акмеологічна орієнтація освітнього процесу передбачає мотивування майбутніх учителів музики щодо граничного використання їх особистісних ресурсів у процесі переходу від стартового рівня до вершин професіоналізму. Крім того, забезпечення акмеологічного характеру освітньої діяльності майбутніх учителів музики інтерпретується як «цілісний, неперервний процес вивчення та аналізу, формування, розвитку і корекції їх становлення як професіоналів-майстрів» [4, с. 32].

Запропонована А. Козир компонентна структура професійної майстерності майбутніх учителів музики передбачає взаємозв’язок мотиваційного, компетентнісного, критично-рефлексивного, креативного та діяльнісно-вольового компонентів, які системно охоплюють її зміст. Зокрема, мотиваційний компонент включає стабільний інтерес студентів до мистецтва і музично-педагогічної діяльності, любов до дітей, прагнення впроваджувати художні цінності в освітнє середовище. Компетентнісний компонент означеного феномену передбачає широку ерудованість у сфері мистецтва, особливо музичного, здатність якісно засвоювати цілокшталт професійних знань і вмінь, а також засобів виконання фахової діяльності, які дозволяють осмислювати процес педагогічного спілкування та прогнозувати оптимальний перебіг музично-педагогічного процесу (там само, с. 24).

Критично-рефлексивний компонент професійної майстерності майбутніх учителів музики презентується їхньою готовністю та здатністю до критичного осмислення педагогічної дії, спроможністю до мистецької рефлексії, до самоконтролю за процесом прийняття власних рішень, насамкінець – до самопізнання. Креативний компонент охоплює здатність до осягнення і трансляції інновацій, їх трансформації згідно з конкретною педагогічною ситуацією. Означений компонент є тісно пов’язаним із виявом

активності, самостійності в музично-творчій діяльності, а також гнучкістю, мобільністю в осягненні та відтворенні художньо-музичних образів. Діяльнісно-вольовий компонент передбачає здатність майбутніх учителів музики до управління художньо-творчою діяльністю школярів, їх поведінкою, а також збереження власного творчого самопочуття у процесі музично-педагогічної діяльності, що відбувається у творчій педагогічній взаємодії та супроводжується ефективним керівництвом (там само).

Висновки.

1. Результати термінологічного аналізу дозволяють стверджувати, що виконавсько-педагогічна майстерність майбутнього викладача вокалу складається з його вокально-виконавської та педагогічної майстерності ц характеризується достатнім рівнем вокальної, педагогічної та художньо-комунікативної культури, значним творчим потенціалом і досвідом виконавської та вербальної інтерпретації вокальних творів.

2. Виконавсько-педагогічна майстерність є виявом найвищої форми професійної активності викладача вокалу в його здатності реалізувати власний творчий потенціал і художньо-комунікативну компетентність на підставі актуалізації системи гуманістичних цінностей.

3. Поєднання традицій *bel canto* з досвідом вальдорфської педагогіки у сфері евритмії, яка дає можливість зняти напруження і самовиразитись особливим чином в глибокому переживанні й розумінні краси та законів музики й мови, дозволяє формувати виконавсько-педагогічну майстерність майбутнього викладача вокалу в єдності духовного й тілесного, художнього та технологічного, що досягається за використання системи особливих фонетичних вправ на артикуляцію і завдяки виконанню завдань щодо вираження смислу мови через пластику рухів та драматичне мистецтво.

У **подальших дослідженнях** плануємо з’ясувати методичні особливості формування виконавсько-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ван, Яцзюнь (2018). *Методика формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання* (автореф. … канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Суми.

2. Зайцева, А. (2017). *Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.* (Автореф. дис. д-ра. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ

3. Козир, А. В. (2018). Формування виконавської компетентності у магістрантів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти, 24 (29)*.

4. Козир, А. В. (2009). *Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти* (автореф. … доктора педагогічних наук за спеціальностями 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання»; 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Київ.

5. Ніколаї, Г. Ю. (1992). *Дидактичне обґрунтування виконавської підготовки майбутніх учителів музики* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. К.

6. Оганезова-Григоренко, О. В. (2009). *Формуваннѐ професійного менталітету майбутніх вокалістів у процесі фахової підготовки* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса.

7. Симонова, Э. Р. *Джулио Каччини как исполнитель, педагог и теоретик тосканской школы пения (начало XVII в.).* URL: http://2010.gnesinstudy.ru/index. html%3Fp=1126.html.

8. Хуан, Яцянь. (2018). *Методика розвитку творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки* (дис. … канд. пед. наук). Одеса.

9. Штайнер, Р. (2002). *Мой жизненный путь. Рудольф Штайнер*. Москва: Evidentis, 2002.

10. Штайнер, Р. (2008). *Лечебная эвритмия: лекции 1921-1922 годов*. Москва: КМК.

РЕЗЮМЕ

Тао Жуй. Формирование исполнительско-педагогического мастерства будущего преподавателя вокала.

Автором отмечено, что эффективность образовательных воздействий вокального искусства напрямую зависит от исполнительско-педагогического мастерства преподавателя вокала. В статье установлены сущностные характеристики исследуемого феномена, в структуру котрого включены вокально-исполнительское и педагогическое мастерство будущего преподавателя вокала и который характеризуется достаточным уровнем вокальной, педагогической и художественно-коммуникативной культуры, значительным творческим потенциалом и опытом исполнительской и вербальной интерпретации вокальных произведений.

Определено, что исполнительско-педагогическое мастерство является проявлением высшей формы профессиональной активности преподавателя вокала в его способности реализовать собственный творческий потенциал и художественно-коммуникативную компетентность на основании актуализации системы гуманистических ценностей.

Доказано, что сочетание традиций bel canto с опытом вальдорфской педагогики в сфере эвритмии, которая дает возможность снять напряжение и самовыразиться особым образом в глубоком переживании и понимании красоты и законов музыки и речи, позволяет формировать исполнительско-педагогическое мастерство будущего преподавателя вокала в единстве

духовного и телесного, художественного и технологического, что достигается при использовании системы особых фонетических упражнений на артикуляцию и благодаря выполнению задач, связанных с выражением смысла языка через пластику движений и драматическое искусство.

В дальнейших исследованиях предусмотрено выяснения методических особенностей формирования исполнительско-педагогического мастерства будущего преподавателя вокала.

***Ключевые слова**: формирование исполнительско-педагогического мастерства, вокальная, педагогическая и художественно-коммуникативная культура, будущий преподаватель вокала, творческий потенціал.*

SUMMARY

Tao Rui. Formation of performing-pedagogical skills of future vocal teacher.

The author notes that effectiveness of educational influences of vocal art directly depends on performing-pedagogical mastery of vocal teacher. The article reveals essential characteristics of the phenomenon under study, the structure of which includes vocal-performing and pedagogical skills of future vocal teacher, and which is characterized by a sufficient level of vocal, pedagogical and artistic-communicative culture, significant creative potential and experience of performing and verbal interpretation of vocal works.

It has been determined that performing-pedagogical mastery is a manifestation of the highest form of professional activity of vocal teacher in his ability to realize his own creative potential and artistic-communicative competence based on updating of the system of humanistic values.

It is proved that combination of bel canto traditions with experience of Waldorf pedagogy in the field of eurhythmy, which makes it possible to relieve tension and express oneself in a special way in a deep experience and understanding of beauty and the laws of music and speech, allows to form performing-pedagogical skills of a future vocal teacher in the unity of spiritual and physical, artistic and technological, which is achieved by using a system of special phonetic exercises for articulation and by performing tasks related to expression of the meaning of the language through plastic of movements and dramatic art.

Further studies envisage clarifying methodological peculiarities of formation of performing-pedagogical skills of future vocal teacher.

***Key words:** formation of performing-pedagogical skills, vocal, pedagogical and artistic-communicative culture, future vocal teacher, creative potential.*

УДК 378(09):78

У Сюань
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПАРТИСИПАЦІЇ У ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті представлена теоретико-методологічне обґрунтування технології партисипації та її застосування у вокально-педагогічному процесі, зокрема в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Представлено два вектори щодо феноменології партисипації: її виникнення в прадавні часи й латентний стан розвитку в межах домінування міфологічної свідомості та картини світу; сучасна трансформація в управлінсько-організаційну методологію, що знаходить своє втілення в педагогічній галузі, зокрема, в мистецькій освіті. Каузально-функціональний аналіз дозволив визначити окремі причино-наслідкові зв'язки партисипації та вокального навчання, уточнити її функції та обґрунтувати відповідно до них наукові підходи. Це дозволило розкрити методологічну основу застосування технології партисипації у вокально-педагогічному процесі.

***Ключові слова**: технологія партисипації, каузально-функціональний аналіз, вокально-педагогічний процес, наукові підходи.*

Постановка проблеми. Осучаснення освітньої галузі, що задекларовано офіційними положеннями Міністерства освіти і науки України, а також стратегічно визначено політикою Китайської народної республіки, позначилося й на мистецтві, зокрема мистецько-педагогічної освіти. Мистецька інноватика стає поняттям, що переважно належить до пошуку нестандартних і відповідних часові мистецько-освітніх технологій. Серед таких найефективнішими вважаються проективні (Н. Батюк, Лі Цзяці, О. Новська, О. Реброва та ін.), акмеологічні (А. Козир, В. Федоришин та ін.), комунікативні (А. Зайцева, Ван Яцзюнь та ін.) технології.

Міждисциплінарні та крос-культурні стратегії також сприяють оновленню освітнього процесу, наповнюючи зміст та організацію навчання новими смисловими й формотворчими конструктами. Одним із різновидів такої організаційно-інноваційної технології є партисипативна. Її педагогічно-творчий потенціал висвітлюється в дослідженнях підготовки фахівців різних сфер, зокрема й мистецької галузі. Разом із тим методологічна база застосування партисипативної технології у вокально-педагогічному процесі глибоко не досліджувалася.

Аналіз актуальних досліджень. Партисипативний підхід останнім часом стає дедалі затребуваним в освітньому процесі, незважаючи на його походження в економічній сфері. Актуальними для нашого дослідження були

доробки та праці вчених, що розкривають можливості партисипацій у педагогічній галузі, зокрема в мистецькій. Слід вказати на концепцію такого вченого, як Є. Бистрай, який вбачає в партисипативній технології культурологічний контекст, зокрема в аспекті міжкультурності [1]. Наближеним до культурологічної методології, але вже в контексті педагогічного процесу є доробок С. Суворової. Учена стверджує, що в освітньому закладі існує міжкультурне середовище, яке може бути організовано та керовано саме партисипативною технологією [8]. О. Лешер та А. Казикін розглядають партисипативний підхід як методологічну основу комунікативної креативності [4]. Такий ракурс вважаємо слушним та погоджуємося з О. Ребровою, яка нагадує, що в музичному навчанні здавна застосовувалася технологія партисипації як залучення до співтворчості. «Цей феномен, − пише дослідниця, виявляється через: залучення до творчої діяльності спільно з учителем (ансамблеве музикування), обговорення інтерпретаційного плану твору; пошуки оригінальних трактовок образу тощо» [7, с. 142].

Ще одне дослідження розглядає партисипацію як методологічну основу комунікації. Ідеться про доробок О. Нікітіної [5], у якому партисипативний підхід розглядається як методологічна основа набуття комунікативної освіти.

Звертаємо також увагу на безпосереднє застосування партисипативного підходу в дослідженні Чжан Яньфена, оскільки воно присвячене художньо-виконавській вокальній підготовці майбутніх учителів музики [9].

Отже, бачимо, що феномен партисипації вже пройшов етап науково-теоретичної рефлексії, теоретичного узагальнення, що призвело до введення в науковий тезаурус поняття «партисипативний підхід». Це, у свою чергу, дає можливість розглядати його в якості методологічної основи фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема, й у вокально-педагогічному процесі.

Мета статті – висвітлити основні методологічні аспекти, зв’язані з технологією партисипації для застосування останньої у вокально-педагогічному процесі.

Виклад основного матеріалу. Розкриваючи основний матеріал статті, одразу висвітлимо два напрями: етимологічну сутність партисипації – для визначення еволюції феномену та поняття з метою коректного застосування; узагальнення полівекторного застосування партисипації, що дає можливість шляхом каузально-функціонального аналізу визначити функції партисипації, а також обґрунтувати наукові підходи, які активізуються в межах генералізованого партисипативного підходу та супроводжують процес застосування технології партисипації.

Відомо, що партисипації виникли в економічній галузі. Разом із тим, першеджерелом феномену партисипації є відділене від економіки явище. Ідеться про поняття «партиципація», що використовується латинською та французькою мовами. Participation з французької перекладається як співучасть, співпричетність. Саме в такому розумінні його застосовує вперше Л. Леві-Брюль [2]. Між тим, він його застосовує зовсім в іншому (не економічному)

смислі. Партиципації, за Леві-Брюдем, – властивості архаїчного мислення, що ґрунтується на ототожненні себе з тотемом, що й породжує містичний характер такого мислення. Під впливом відчуття причетності матеріального «я» до тотему в колективній свідомості пращурів виформуються розуміння та уявлення концептів світобуття: часу, простору, природних явищ тощо. Але вони носять міфологічний характер, що відповідає уявленням картини світу прадавніх часів. Отже, партиципації існували на духовному рівні та поступово трансформувалися в різноспрямовані вектори, залежно від того, до чого мала, або намагалася бути причетною людина.

Отже, смислове зерно партиципації – причетність, прилучення, що пізніше позначається поняттям «партисипація». Оскільки свідомість залежна від умов буття та ступеню виробництва, партисипації трансформуються в інші форми духовного виробництва. Причетним може бути до релігійних конфесій, до творчості, а також до управління будь-яким процесом. В економіці це поняття позначає управлінську технологію, що базується на залученні співробітників до управління, формує відчуття відповідальності, залучення до прийняття рішень у команді. У теорії та практиці менеджменту ця технологія відображена та застосовувалася Д. Мак-Грегором, Р. Лайкертом. Вони вважали, що людські стосунки на виробництві можуть вплинути ефективніше за фінансову умотивованість. Послідовниками таких поглядів були також А. Райс, Г. Саймон, А. Маслоу, Р. Акофф та ін.

Для педагогічного контексту партисипації важливими є погляди, що сформувалися на основі досліджень і спостережень стосовно підвищення ефективності праці, яка супроводжується позитивним емоційним настроєм. Фактором такого настрою стає постановка мети. Вона схожа на мотивацію, але, за концепцією Локка, є більш чіткою та усвідомленою [11]. До параметрів ефективності постановки мети визначається: чіткість, виклик, зусилля, зворотній зв’язок і складність завдання.

Зазначені властивості характеризують будь-яку мету, зокрема і творчого характеру. На основі цієї теорії Едвін Локк та Гері Летем довели на практиці ефективність роботи працівників, якщо є сформована, чітко окреслена, умотивована мета, досягнення якої супроводжується позитивними емоціями.

Таким чином, еволюція латентного стану партисипації показує, що від виникнення останньої як атрибуту міфологічного світогляду привела до концептуальних засад ефективності цілеутворення та результативної праці на основі позитивних емоцій через залучення працівників до організації та управління виробничого процесу. Зазначене дозволяє застосувати партисипативний підхід у якості методологічної основи підвищення якості будь-якої діяльності. А залучення до творчої діяльності, до співтворчості та художньо-комунікативних її форм (А. Зайцева, Лай Сяоцянь, О. Реброва, Чжан Яньфен), дозволяє застосувати партисипативну технологію у вокально-педагогічному процесі.

Орієнтуючись на каузально-функціональний аналіз, обґрунтуємо методологічну платформу у вигляді наукових підходів, що зумовлені функціями партисипації у вокально-педагогічному процесі.

Слід уточнити, що сутність каузально-функціонального аналізу розуміється відповідно до характеристики Є. Яковлева та Н. Яковлевої, а саме: через пояснення його сутності, реалізації та результату [10, с. 10]. Сутність зазначеного аналізу, за визначенням науковців, виявляється в наявності в процесі, який досліджується, функціональних відносин між його аспектами, за умов того, що зміни в одних призводить до змін в інших (тобто конкретизуються причино-наслідкові зв'язки). Реалізація здійснюється шляхом осмислення особливостей досліджуваного феномену та добору прийомів практичного, емпіричного характеру. Визначення особливостей потребує з'ясування факторів, що впливають на результативність педагогічного процесу. Стосовно прийомів, то для цього виду аналізу науковці радять застосувати: індукцію, синтез, абстрагування, ідеалізацію, моделювання, аналогії, класифікацію, інтерпретацію, прогнозування та ін. Щодо результатів, то передбачено виявлення закономірностей, тенденцій, зв'язків між окремими аспектами досліджуваного феномену [10, с. 10].

Оскільки під час ознайомлення з науковою літературою було констатовано наявність позицій і концепцій науковців щодо теоретико-методологічної сутності партисипації як такої, будемо виходити з існуючих і вже обґрунтованих положень теорії, додаючи їм конкретного наголосу відповідно до вокально-педагогічного процесу.

Отже, звернемо увагу, що низка дослідників (Є. Бистрай, А. Забияко, С. Суворова) звертають увагу на культурологічний і полікультурний контексти партисипації. Так, наприклад Є. Бистрай вважає міжкультурно-партисипативний підхід теоретико-методологічною стратегією формування міжкультурної педагогічної компетентності майбутніх учителів [1, с. 78]. Міжкультурне спілкування потребує толерантності партнерів як у вербальному, так і невербальному (зокрема, мистецькому), комунікативному процесах. Така якість можлива за умов залучення студентів до керування освітнім процесом. Ця стратегія позначається дослідником як партисипативна технологія, що сполучається з міжкультурним підходом, оскільки кожний учасник є носієм індивідуальної, персоніфікованої культури.

Партисипативність у дослідженні С. Суворової потрактовується як взаємодія «…суб'єктів культуровідповідного освітнього процесу, зумовленого дією культурного механізму співуправління функціонуванням міжособистісної та міжкультурної комунікації як компонентів професійної підготовки» [8].

Освітній процес із вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є комунікативним і міжкультурним. Комунікативність об'єктивується в різних аспектах: у творчій взаємодії виконавця й концертмейстера; виконавця й педагога, виконавця та слухачів; виконавця й композитора, поета (Е. Економова, Лай Сяоцянь, Мен Сіан та ін.). Міжкультурний аспект проявляється в проникненні в культурну сферу героя, образа, твору тощо, як відображення ментальності, традицій, цінностей одної культуру в іншу.

Каузальність комунікативної та міжкультурної функцій детермінована тим, що залучення учасників вокально-педагогічного процесу до спілкування з фахових проблем та осягнення цінностей вокального сегменту інокультури закономірно розширює їх комунікативний досвід і міжкультурну освіченість фахової спрямованості, що стає ґрунтом для кваліфікованого формування вокальної культури учнів і студентів.

На підставі зазначеного виокремлюємо комунікативну та міжкультурну функції технології партисипації у вокально-педагогічному процесі. Відповідно до них, вкажемо, що методологічною основою для цієї технології стає *художньо-комунікативний і культурологічний (зокрема полікультурний)* наукові підходи, що екстрапольовані в мистецьку педагогіку з концепцій М .Бахтіна, В. Біблера, М. Кагана, Е. Левінаса, Ю. Лотмана та ін.

Ці підходи у вокальній педагогіці надають можливість залучити майбутніх учителів музичного мистецтва до цінностей інокультури та підготуватися до роботи в умовах полікультурного середовища, зокрема мистецького. Методологія полікультури, що бере початок у концепціях мультикультури (J. Banks, G. Gay, M. Craft, C. Sleeterта ін.), в Україні та Китаї є актуальною саме для мистецької освіти, що доведено в дослідженнях В. Гаснюк, А. Ленд'єл-Сяркевич, Сай До Чі, Да Тян, У Іфан та ін.

Іншим аспектом функціонування партисипації є організаційний. Так, О. Реброва запроваджує в науковий тезаурус тексто-партисипативний підхід [7; 8]. На думку дослідниці, він дозволяє таким чином здійснювати організаційний процес, щоб «…залучати студентів до створення різноманітних середовищ навчання як відкритих, нелінійних, гнучких, мобільних, самоорганізованих систем, в умовах яких концентруються різноманітні художньо-комунікативні процеси та набувається художньо-ментальний досвід» [7, с. 4].

Вокально-педагогічний процес має багатошарову структуру, він не є лінійним та суб'єкт-об'єктним. Тобто він не обмежується заняттями із сольного співу студента, викладача та концертмейстера. На таких заняттях нерідко створюється ситуація із залученням інших, що потребує запроваджувані організаційні форми: майстер-клас, міні-концерт, дуетний спів, вокально-методична майстерня тощо. На заняттях можуть бути присутні інші студенти, які завдяки партисипаціям можуть бути залучені до вокально-педагогічної або виконавської роботи.

Запровадження зазначеного підходу вважаємо доцільним, оскільки тектологія є організаційною наукою, а партисапація – своєрідний управлінсько-організаційний вектор, що збуджує відповідальність кожного перед усіма за якісність кінцевого результату. На підставі цього наступною функцією партисипативних технологій будемо вважати *організаційну*. Ця функція зумовлює орієнтацію на *організаційно-інноваційний підхід.* Його каузальність визначається закономірними явищами, підтвердженими практикою стосовно ефективності мобільних груп і роботи з ними; ефективності змін в організації освітнього процесу на основі врахування мотивації кожної особистості та створення позитивно-емоційного середовища навчання.

Ще один вважливий аспект, зв'язаний із функціонуванням партисипації у вокально-педагогічному процесі: творчий. Ідеться про аспекти співтворчості, яка кореспондується з педагогікою співробітництва. Слід нагадати, що педагогіка співробітництва народилась у руслі гуманістичної методології та асоціюється зі спадщиною Песталоцці, Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинського, В. Шаталова, К. Ушинського.

Але музична педагогіка послуговується скоріше феноменом «співтворчість». Звертаємо увагу на дослідження Е. Економової, Лай Сяоцянь, Фу Сяоцзін, у яких процес співтворчості розглядається саме стосовно вокаліста та концертмейстера. Так, Лай Сяоцянь застовує поняття «культура міжособистісної творчої взаємодії». При цьому взаємодію вона розглядає як процес процесу організації спілкування, а культуру – як рівень володіння певною діяльністю [3, с. 42]. Такий тип фахової культури формується в різних організаційних умовах, де створюються обставини різноманітних аспектів творчості або колективної, або індивідуальної, але спрямованої на слухача, що також передбачає опосередковану творчу взаємодію.

О. Лешер та А. Казикін [4] вбачають перспективність партисипації для комунікативної креативності. Ми вже згадували про комунікативну функцію партисипації та відповідний до неї комунікативний підхід, але на даному етапі закцентуємо увагу на креативності, оскільки вона також певним чином може кореспондуватися з творчістю. Учені характеризують комунікативну креативність як комплекс із трьох когнітивних і поведінкових характеристик: «1) легкість як здатність до продукування численних варіантів реагування й поведінки під час рішення проблем міжособистісної взаємодії; 2) гнучкість як здатність до своєчасної зміни тактик реагування та використання різних прийомів поведінки; 3) оригінальність як здатність до нових, незвичним форм, до нестандартності в ставленні до комунікативних ситуацій та їх вирішення» [4]. Поділяючи точку зору науковців стосовно структури такої креативності, все ж вважаємо за необхідне уточнити, що це − якості особистості, яка характеризує її творчу сферу й забезпечує професійну конкурентоздатність на ринку праці.

Саме партисипації сприяють розвиткові такої якості, спонукають особистість до виявлення власних можливостей, створюють умови повірити в себе, у свою здатність бути відповідальним і оригінальним у вирішенні творчих завдань.

Таким чином, виокремлюючи *творчо-стимулюючу функцію* партисипації, наголошуємо на важливості спиратися на акмеологічний підхід, який вважаємо слушним для застосування партисипативної технології у вокально-педагогічному процесі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. З огляду на актуальність інновацій мистецької освіти, вимог до підвищення якості майбутніх учителів музичного мистецтва, їх підготовленості до якісної діяльності зі школярами в галузі мистецької освіти, актуальними стають технології, що підтвердили свою ефективність в інших сферах. До таких

належить партисипативна технологія. Вона мала латентний стан розвитку в історії культури, її витоки знаходяться у міфологічній свідомості, разом із тим, партисипація як практико-духовний феномен трансформувалася в управлінсько-організаційну стратегію сучасного менеджменту. Її потенційні можливості для теорії та практики доведено низкою досліджень, у яких партисипації набувають теоретико-методологічного узагальнення, зокрема в педагогічній галузі. Каузально-функціональний аналіз дозволив визначити домінуючи функції партисипації у вокально-педагогічному процесі, відповідно до яких обґрунтувати й наукові підходи як методологічний ґрунт для застосування партисипативної технології.

Такими функціями визначено: комунікативна, полікультурна, організаційна та творчо-стимулююча. Відповідними підходами стали: художньо-комунікативний, культурологічний, організаційно-інноваційний та акмеологічний. Усі вони сприяють визначенню педагогічних принципів, на які може спиратися викладач під час застосування партисипативної технології у вокально-педагогічному процесі. Останнє складає перспективу подальших досліджень і теоретичних узагальнень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Быстрай, Е. Б. (2003). Мужкультурно-партисипативный подход как теоретико-методологическая стратегия формирования межкультурной педагогической компетентности. *Вестник ОГУ, 6.* 78-83.

2. Забияко, А. П. (2009). Партисипации. *Энциклопедия эпистемологии и философии науки.* М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация».

3. Лай, Сяоцянь (2017). Культура міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, 4 (117),* 40-44.

4. Лешер, О. В., Казикин, А. В. (2017). Партисипативный подход как теоретико-методологическая основа воспитания коммуникативной креативности магистрантов вуза. *Современные проблемы науки и образования*, *2*.

5. Никитина, Е. Ю. (2008). Подготовка студентов вузов к осуществлению коммуникативного образования на основе партисипативного подхода . Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет.

6. Реброва, О. Є. (2013). *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії (автореф. дис. ... д-ра пед.* наук). Київ.

7. Реброва, О. Є. (2014). Тексто-партисипативний підхід як нова методологічна парадигма мистецької освіти. *Науковий вісник Чернівецького університету. 701: Педагогіка та психологія.* Чернівці: Чернівецький нац. ун.-т, 138–144.

8. Суворова, С. Л. (2011). Партисипативное управление образованием в вузе. *Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки, 38 (255).* 26-30.

9. Чжан, Яньфен. (2012). *Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю* (дис. … канд. пед. наук спец.: 13.00.02). Київ: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова.

10. Яковлев, Е. В., Яковлева, Н. О. (2010). *Педагогическое исследование: содержание и представление результатов*. Челябинск: Изд-во РБИУ.

11. Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance, 3 (2)*, 157.

РЕЗЮМЕ

У Сюань. Методологические основы применения технологии партисипации в вокально-педагогическом процессе.

Учитывая актуальность инноваций художественного образования, требований к повышению качества будущих учителей музыкального искусства, их подготовленности к качественной деятельности со школьниками в области художественного образования, актуальными становятся технологии, которые подтвердили свою эффективность в других сферах. К таким относится партисипативная технология. В статье представлено теоретико-методологическое обоснование технологии партисипации и ее применение в вокально-педагогическом процессе, в частности, в подготовке будущих учителей музыкального искусства.

Представленная технология основана на феномене, который получил название «партисипация», однако различные ее виды имели в эволюции культуры латентное состояние развития. Показано, что ее истоки находятся в мифологическом сознании, в приобщении себя к тотему. Вместе с тем, партисипация, как практико-духовный феномен трансформировалась в управленческо-организационную стратегию современного менеджмента. Эти два направления раскрывают сущность феноменологии партисипации, доказывают многогранность ее использования в различной практической деятельности, что и подтверждается методологическими основами ее трактования и реализации, в частности, в области педагогики искусства.

Каузально-функциональный анализ позволил определить отдельные причинно-следственные связи партисипации и вокального обучения, уточнить ее функции и обосновать в соответствии с ними научные подходы как методологическую основу применения партисипативной технологии.

В статье обоснованы следующие функции партисипации в вокально-педагогическом процессе: коммуникативная, поликультурная, организационная и творчески стимулирующая. Соответствующими подходами стали: художественно-коммуникативный, культурологический, организационно-

инновационный и акмеологический. Все они способствуют определению педагогических принципов, на которые может опираться преподаватель во время применения партисипативной технологии в вокально-педагогическом процессе. Разработка таких принципов на основе представленных функций и подходов представляет перспективу дальнейшего исследования.

***Ключевые слова**: технология партисипации, каузально-функциональный анализ, вокально-педагогический процесс, научные подходы.*

SUMMARY

Wu Xuan. Methodological basis for the use of participation technology in vocal-pedagogical process.

Taking into account the relevance of innovations in art education, requirements for improving the quality of future musical art teachers, their readiness for high-quality activities with schoolchildren in the field of art education, technologies that have proved their effectiveness in other fields are becoming relevant. One of them is participation technology. The article presents theoretical and methodological substantiation of the participation technology and its application in the vocal-pedagogical process, in particular, in the training of future musical art teachers.

The presented technology is based on a phenomenon which has received the name "participation", however its various types had a latent state of development in the evolution of culture. It is shown that its origins can be found in the mythological consciousness, in association oneself with the totem. At the same time, participation as a practical-spiritual phenomenon was transformed into a managerial and organizational strategy of modern management. These two directions reveal the essence of the phenomenology of participation, prove versatility of its use in various practical activities, which is confirmed by methodological foundations of its interpretation and implementation, in particular, in the field of art pedagogy.

Causal-functional analysis allowed identifying individual causal relationships of participation and vocal training, clarifying its functions and justifying in accordance with them the scientific approaches as a methodological basis for the use of participation technology.

The article substantiates the following functions of participation in vocal-pedagogical process: communicative, polycultural, organizational and creatively stimulating. Appropriate approaches are: artistic-communicative, cultural, organizational-innovative and acmeological. All of them contribute to the definition of pedagogical principles on which the teacher can rely during application of participation technology in the vocal-pedagogical process. Development of such principles based on the presented functions and approaches represents the prospect of further research.

***Key words:** participation technology, causal-functional analysis, vocal-pedagogical process, scientific approaches.*

УДК 378.147:[37.091.12.011.3-051:78]:784.091

О. В. Шевченко
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИЙ ДОСВІД МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА КОНСОЛІДАЦІЙНІЙ ОСНОВІ: СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ

У статті охарактеризовано структурні особливості вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі. Виокремлено структурні компоненти формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва: мотиваційний, емоційний, творчий і оцінювальний. Визначено їх сутність. Доведено необхідність і своєчасність розгляду проблеми формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі. Підкреслено, що дана публікація актуалізує далеко не все коло питань у контексті обраної тематики. Вимагають подальшої наукової розробки питання щодо технологічного та методичного забезпечення втілення консолідаційного підходу в навчанні студентів-вокалістів, шляхів забезпечення спорідненості стильових закономірностей створення вокальних образів у напрямі розвитку художнього сприймання.

***Ключові слова**: структура, вокально-виконавський досвід, формування вокально-виконавського досвіду, мотиваційний компонент, емоційний компонент, творчий компонент, оцінний компонент, консолідаційна основа.*

Постановка проблеми. Інноваційні процеси в сучасній системі освіти вимагають модернізації підготовки фахівців. У цьому контексті висуваються нові вимоги до становлення особистості вчителя музичного мистецтва в напрямі формування його професійно значущих якостей, розширення їх художнього світогляду та мистецького досвіду.

З огляду на вищесказане, консолідаційний підхід впливає на ефективність формування вокально-виконавського досвіду. Основою для нашої роботи стало дослідження О. Єременко щодо застосування консолідаційного підходу в підготовці магістрів музичного мистецтва [5].

Означений підхід у нашому дослідженні забезпечує рівноправну, паритетну єдність вокально-фахового та педагогічно-практичного напрямів підготовки при збереженні змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю і тяжіє до взаємодоповнення взаємозумовленості та співіснування.

Аналіз актуальних досліджень. У науковій літературі представлено різні аспекти означеної проблеми. Так, розуміння та тлумачення поняття «досвід» з точки зору різних підходів розглядали В. Андрущенко, Н. Вахтомін, Ж. Вольтер, Дж. Дьюї, П. Джемс, В. Іванов, О. Лактіонов, М. Мінаков, Ш. Монтеск'є, Ч. Моррис І. Надольний, І. Фролов, В. Шинкарук та ін. (філософський підхід); В. Джемс, А. Маслоу, С. Максименко, Г. Олпорт, О. Осницький, К. Роджерс, В. Роменець, Б. Теплов, Ю. Трофімов та ін. (діяльнісний підхід).

Педагогічну сутність досвіду визначили Дж. Дьюї, Ю. Бабанський, Ейюй Хуа, В. Краєвський, Н. Мойсеюк, М. Сметанський, Сяомань Чжу, Сяо Су, А. Хуторський та ін.

У галузі теорії та методики навчання музики дослідниками напрацьовано значну кількість наукових розвідок щодо фахової підготовки майбутніх фахівців з музичного мистецтва (О. Андрейко, Бянь Мен, Ван Бін, Ге Де Юуй, І. Гринчук, В. Гусак, Л. Гусейнова, Т. Завадська, К. Завалко, Н. Згурська, Є. Йоркіна, В. Крицький, П. Косенко, О. Ляшенко, Н. Мозгальова, В. Ревенчук, Хоу Юе, Ши Цзюнь-бо та ін.). Проте, зауважимо, що досліджувана проблема представлена лише окремими працями. Відповідно, попри значущість кола розглянутих питань проблема формування художньо-виконавського досвіду майбутніх фахівців музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки поки що не дістала належного наукового висвітлення.

Отже, теоретична та практична значущість наукових розвідок у сфері обраної тематики засвідчує, що проблема формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва на консолідаційній основі має резерви щодо остаточного з'ясування.

Мета дослідження – охарактеризувати структурні особливості вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі.

Методи дослідження. Для з'ясування основних структурних компонентів досліджуваного феномену нами було використано теоретичні методи дослідження, а саме: загальнонаукові – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення, конкретнонаукові – метод термінологічного аналізу, застосування якого дозволило уточнити основоположні поняття дослідження; системно-структурний, який дозволив з'ясувати структурні компоненти вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва, структурно-функціональний, що уможливив сутнісну характеристику структури досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. Здатність студентів використовувати знаннєвий досвід у галузі суміжних мистецтв, спроможність до глибокого пізнання загальних законів художньої творчості має впливати на вдосконалення вокально-виконавського досвіду майбутніх фахівців. Консолідаційна єдність процесів у музичній і загальнохудожній освіті передбачається в напрямі застосування декількох видів мистецтв із метою

ефективного впливу на емоційну сферу майбутнього вчителя музичного мистецтва, формування мистецького досвіду. Дотримання певної послідовності у використанні кожногоз видів мистецтва на занятті також актуалізує застосування консолідаційного підходу, котрий впливає на здатність студентів до проведення художніх паралелей між різними видами мистецтва. Системно скомпоноване на основі паритетного впливу осягнення мистецтва у процесі фахової підготовки забезпечує компенсацію відсутніх знань і вмінь у галузі мистецько-педагогічної освіти.

Значну роль у формуванні вокально-виконавського досвіду в контексті консолідаційного підходу приділяється розвитку художньо-творчих можливостей студентів, які виступають основою забезпечення єдності пізнавальної, оцінювально-інтерпретаційної та творчої діяльності майбутніх фахівців.

Визначаючи специфічність кожного з різновидів діяльності, ми не протиставляємо їх як такі, що виключають одна одну. Консолідаційне застосування пізнавальної, оцінювальної та творчої діяльності створює фундамент для досягнення внутрішньої цілісності навчальних дій. У дослідженні зазначається, що пізнавальна діяльність містить можливості для оцінювання отриманої інформації, для реалізації творчих підходів студентів до оволодіння певними знаннями. Оцінювальні дії не можуть не супроводжувати процеси пізнання та творчості. Творчі підходи, у свою чергу, суттєво збагачують пізнавальну діяльність, а також створюють умови для продуктивного оцінювання результатів пізнання.

Розробка методичного забезпечення формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає визначення компонентів структури даного феномену. Опрацювання наукових джерел свідчить про те, що в психолого-педагогічній і фаховій літературі змістове наповнення категорії «досвід» представляється як єдність мотиваційного, діяльнісного (І. Лернер), та операційного компонентів. Але залежно від виду професійної діяльності дослідники виділяють ще цільовий (І. Ростовська), емотивний (Т. Грінченко), діяльнісно-творчий (В. Вергунова) та когнітивний (Н. Пахальчук) компоненти.

Структура формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає в нашому дослідженні реалізацію таких компонентів, як: мотиваційний, емоційний, творчий і оцінювальний. Мотиваційний вважаємо стрижневим, адже мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, потреби, переконання, ідеали, цілі, емоції, волю. Саме мотивація, спонукаючи до дії, викликає активність особистості в музичній галузі, бажання спілкуватися з дітьми засобами виконавського мистецтва, прагнення передати в майбутньому учням свої музичні знання, вміння, навички та захопити їх музикою.

Сьогодні науковці наголошують, що в основі художньо-творчої діяльності, а до неї належить і виконавська діяльність учителя музики, і в основі формування особистості вчителя лежить розвиток мотиваційної сфери. Її основними складовими є – мотиви, цілі, потреби, направленість, готовність.

У науковій літературі наявні різні точки зору до визначення поняття «мотиву».

У психологічному словникові мотив розглядається як спонукання до діяльності, що пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта [15, с. 264].

Як відомо, мотиви зумовлюють цілеспрямовану поведінку людини, виступають «рушійною силою» (П. Якобсон), «внутрішньою пружиною» (А. Петровський), «пусковим механізмом» (С. Сисоєва) і регулятором будь-якої діяльності. Одне з найбільш повних визначень мотиву належить Л. Божович. На її думку, мотив не можна розглядати у відриві від мети. Лише в поєднанні з мотивом, набуваючи особистісного смислу, образ майбутнього результату стає метою, а вже потім докладаються вольові зусилля для досягнення цієї мети. Вона підкреслює: «мотив – це те, заради чого виконується діяльність, на відміну від мети, на яку цю діяльність спрямовано» [4, с. 76]. А. Маркова у своїх роботах також наголошує, що «мета само по собі, без мотивів, не визначає конкретної діяльності, поведінки… Мотив створює установку до дії, а пошук і осмислення мети забезпечують її реальне виконання» [9, с. 35].

З вищезазначених позицій доцільно підкреслити, що «мотив» (від лат. movio – рухаю), трактується в науково-методичній літературі як «спонукальна причина дій і вчинків людини» Мотив може захопити, сформувати позитивне ставлення до музично-вокального мистецтва. Через вокальну діяльність студент актуалізує мотиви та стимулює здатність до оцінювальних дій у сфері мистецтва.

Адекватне оцінювання вокальних творів, елементами якого є сприйняття, аналіз, узагальнення, порівняння (за Г. Падалкою) відіграє важливу роль у співацькій діяльності майбутнього фахівця. У результаті формування стійкої мотивації до вокального навчання у студента з'являється установка на оцінювання власних дій щодо аналізу вокальних творів з метою подальшого власного зростання у сфері вокального мистецтва на передачі свого досвіду наступним поколінням. С. Занюк пов'язує процесуально-змістовні мотиви з пізнавальним інтересом до діяльності, в нашому випадку, до виконавських дій щодо виразної, безпомилкової інтерпретації. У даному контексті доцільно розглядати «інтерес» як «потребу, яка стає властивістю, що спонукає особистість до такої діяльності, яка не тільки задовольняє потребу в об'єктивних досягненнях але й приносить їй бажаної емоційної насиченості». Відповідний інтерес є особливою психологічною потребою особистості в певних видах діяльності, котрі є джерелом бажаних переживань і засобом досягнення бажаних ідей.

Отже, формування інтересу студента до «діяльності в контексті вокальної підготовки» зводиться до:

1) виникнення безпосереднього інтересу до змісту діяльності, тобто до виконуваних творів – вибору репертуару відповідно до особистих естетичних уподобань та процесу виконання;

2) інтерес викликає характер інтелектуальної діяльності, зумовлений виконавським процесом (аналіз музичного твору, розбір нотного тексту, робота над виконавською технікою, цілісне емоційно-образне виконання);

3) інтерес виробляється завдяки наявності відповідних нахилів до даної діяльності (володіння відповідними музичними здібностями: вокальними даними, здібностями до виконавської діяльності). У даному випадку успішна діяльність викликає або підвищує інтерес до неї.

Розглянуті погляди на поняття «мотив» підводять до розуміння сутності понять «мотивація».

Зауважимо, що багато авторитетних учених (М. Алексєєва, Б. Баєв, Г. Костюк та ін.) визначають мотивацію як систему мотивів, що є значущою для людини. А. Мудрик зазначає, що мотивація – це не лише мотиви, а й ситуативні чинники, що є досить динамічними та мінливими [11, с. 6]. На думку О. Леонтьєва, мотивація визначає цілеспрямованість дії, організованість і стійкість діяльності, спрямованої на досягнення кінцевої мети [8, с. 246]. М. Алексєєва вважає, що мотивація – це сукупність причин, які визначають різні прояви активності учнів [1, с. 4]. А. Маркова вважає, що мотивація є багатовимірним утворенням окремих мотивів, потреб, цілей, намірів, інтересів, ідеалів, цінностей [10, с. 57]. Є. Ільїн вважає, що мотивацію можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість і активність [6]. Вітчизняний психолог С. Канюк зазначає, що мотивація – це один із найважливіших факторів поряд із здібностями, знаннями, навичками, який забезпечує успіх у діяльності. Це сукупність спонукальних факторів, які викликають активність в організмі і визначають його спрямованість [7].

Таким чином, мотивація в сучасній психолого-педагогічній науці розглядається як сукупність спонукань, що активізують особистість, тобто система чинників, які детермінують її поведінку та діяльність (потреби, мотиви, цілі, прагнення тощо); а також процес формування мотивів, підтримування її поведінкової активності на певному рівні.

Одним із першочергових завдань формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва є виявлення стрижневих мотиваційних чинників, у яких би відображалися специфічні особливості навчально-виконавської діяльності. На нашу думку, одним із таких чинників можуть виступати близькі і перспективні цілі, які стимулюють, активізують, організовують дії студентів.

Для формування вокально-виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва важливим є висновок І. Ростовської про те, що у студентів протягом навчання необхідно формувати вміння цілеутворення, зокрема: прийняття й розуміння цілі, поставленої викладачем, її збереження впродовж тривалого часу та підпорядкування їй своєї поведінки; самостійної постановки цілей (уявлення цілі до початку дії, усвідомлення цілі, її формування); визначення реальності досягнення цілі, її співвіднесення зі своїми можливостями та заміна нереальних цілей реальними; визначення

послідовності головних і другорядних цілей з урахуванням рівня досягнення попередніх цілей (результатів виконання навчальних дій); конкретизації цілі, визначення її залежності від умов і зв'язку з цим постановка нових питань. При цьому, наголошує науковець, «важливо, щоб уміння цілеутворення формувались під керівництвом педагога, а не складалися стихійно» [13, с. 122].

Спорідненість між поняттями «мотивація» та «емоція» походить від латинського терміна «movere» (спонукання до дії), адже між мотивацією та емоцією є подібність і різниця, що полягає не лише в префіксі «е», що позначає рух назовні [2].

Як зазначає В. Антонюк, акумульовані в особі вокаліста обидві зазначені професійні якості (в їх позитивному вимірі) – конче необхідні для творчого зростання й посилюють одна одну, стимулюючи професійний розвиток» [3, с. 67].

Отже, можна зазначити, що сутністю мотиваційного компоненту формування вокально-виконавського досвіду студентів є наявність у них інтересу до змісту вокально-виконавських дій. Цей компонент виявляється в особистісному ставленні студента до художньо-образного змісту твору, в спрямованості на якісне засвоєння художньо-виразних засобів виконуваного твору та успішне подолання виконавсько-технічних труднощів, зацікавленості у вдосконаленні виконавсько-публічної діяльності.

У структурі досвіду виконавського діяльності педагогів-музикантів особливе місце займає емоційний компонент. Відомо, що емоції – це особливі психологічні стани, пов'язані з потребами, мотивами, прагненнями, що відображають у формі тимчасового переживання (задоволення, суму, радості тощо) значимість явищ і життєвих ситуацій, які впливають на людину. Емоції супроводжують будь-які дії людини протягом усього життя. Вони є головним механізмом поведінки та внутрішньої регуляції психічної діяльності, спрямованим на задоволення актуальних для особистості потреб. На думку О. Леонтьєва, емоції виконують роль внутрішніх сигналів. Їх особливість полягає в тому, що вони безпосередньо відображають відносини між мотивами; реалізацію діяльності, що відповідає цим мотивам [8, с. 125].

Виступаючи продуктом суспільно-історичного розвитку, емоції, на думку психологів (П. Мясоїда, А. Петровського, М. Ярошевського та ін.), є дуже важливими для набуття індивідуального досвіду, адже вони оцінюють відношення між мотивом діяльності та її метою, тобто виконують функцію оцінки особистісного смислу власних дій індивіда.

До того ж, наголосимо, що участь емоцій в організації діяльності зростає тоді, коли індивід ставиться до них як до цінності. Окрім цього, емоція як цінність зумовлює схильність до одних видів діяльності й нелюбов до інших.

У контексті даного дослідження важливою є функція закріплення досвіду, яка реалізується за рахунок позитивних або негативних емоційних слідів, що зберігаються в пам'яті. У такий спосіб позначаються успішні або невдалі дії, що мали місце в минулому. Цю функцію виконують, зокрема,

емоції успіху-неуспіху, які сигналізують про результативний бік діяльності. Інші ситуативні емоції, а саме обурення, гордість, образа, ревнощі також слугують закріпленню досвіду й можуть нав'язати індивідові емоційний вихід із певної ситуації.

Незаперечним є факт, що емоції спонукають людину до знань, праці, вчинків або утримують її від негативних вчинків. Людські емоції найяскравіше виражають духовні запити та прагнення людини, її ставлення до дійсності.

Наступним, за своєю значущістю, у структурі вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва є творчий компонент. Погоджуємося з Г. Ципіним, який зазначає, що творчість у практичній діяльності педагога-музиканта настільки різнопланова, що можна говорити про різні аспекти її прояву. Так, вона може проявлятись у нестандартних підходах до вирішення виконавських проблем, що виникають у процесі навчання; у розробці нових методів роботи над музичним твором; виборі інноваційних форм, прийомів і засобів проведення уроку та їх оригінальному поєднанні; в удосконаленні й раціоналізації відомого відповідно до сучасних задач підготовки фахівців музичного профілю; в умінні бачити альтернативні варіанти вирішення однієї й тієї самої проблеми; в умінні трансформувати й удосконалювати існуючі програми та методики з вокально-виконавської підготовки шляхом вивчення сучасних творів. Це вимагає створення на заняттях вільної, доброзичливої атмосфери, спрямованої на забезпечення комфортності спілкування, впевненості у своїх силах і творчих потенціях.

Сучасна наукова думка трактує творчість, передусім, як процес створення нового, корисного продукту (С. Максименко, Ю. Трофімов), як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей (А. Петровський, М. Ярошевський). Вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється новизною, оригінальністю, унікальністю.

Як свідчать дослідження різних авторів, творчість базується на розвинених мисленні, уяві та інтуїції. Особлива роль у цьому процесі відводиться «осяянню», натхненню, та подібним їм станам, що змінюють попередню роботу думки.

Розгляд даного компоненту відбувається на основі таких положень, як:

- філософські аспекти теорії діяльності, згідно з якими всі види матеріальної та духовної діяльності людини є похідними від історичних форм праці й включають в себе творчий компонент, що передбачає як зміну дійсності «в міру будь-якого виду», в тому числі й «за законами краси», так і зміна людини, тобто самозміна і саморозвиток (І. Зязюн);

- психологічні аспекти теорії діяльності, які вказують на те, що діяльність людини завжди носить явний або неявний предметний характер, все її компоненти (потреби і мотиви, цілі, умови і засоби їх досягнення, дії і операції) мають той чи інший предметний зміст, а сама діяльність

спрямована на творче творення певного матеріального або духовного продукту (О. Леонтьєв);

- педагогічні аспекти теорії діяльності, відповідно до яких навчальна робота містить всі компоненти загального поняття діяльності; всі елементи несуть специфічний предметний зміст, й що в навчальній діяльності обов'язково присутній творчо-перетворювальний початок (К. Абульханова-Славська).

Оцінний компонент вокально-виконавського досвіду виконує контрольно-аналітичну функцію й виявляється в різноплановому аналізі й об'єктивній оцінці мистецьких явищ і результатів виконавської діяльності, аналітичному осмисленні педагогічних дій і корекції власної навчальної діяльності. Наявність оцінного компонента в будь-якій сфері діяльності свідчить про його загальнодіяльнісний характер і спрямованість на стимулювання творчої самореалізації студентів на основі виховання відчуття самоцінності та самоідентичності.

Визначення оцінювального компоненту базується на необхідності формування в майбутніх фахівців здатності до оцінної діяльності, яка дозволяє з'ясувати естетичну цінність твору. У зазначеному контексті необхідно підкреслити, що естетична оцінка у своїй основі містить емоційний й інтелектуальний досвід особистості, й залежить від здатності особистості використовувати набуті знання в галузі музично-виконавського мистецтва [12].

У працях відомих педагогів і музикантів актуалізується думка про гармонійне поєднання логічної виваженості й емоційної насиченості, оскільки, за словами Г. Падалки «розвиток художніх емоцій в учнів і здатності їх понятійно-логічного осмислення мистецтва, по суті є єдиним процесом» [12, 8].

Доцільно зазначити, що цінність – філософське поняття, за допомогою якого характеризується соціально-історичне значення певних явищ дійсності для суспільства, індивідів. Сам процес і процедура вибору на базі цінностей називається оцінкою [14, с. 512].

Г. Падалка під естетичним оцінюванням розуміє «процес і результат встановлення значущості предметів і явищ, що оточують людину, з позицій її уявлень про прекрасне. Відповідно мистецьке навчання оцінювання стосується з'ясування значущості художніх творів чи художніх образів з позицій уявлень учнів про прекрасне» [12, с. 104].

Базуючись на позиціях Г. Падалки щодо залучення учнів до оцінювальної діяльності в мистецтві й формування на цій основі естетичних ідеалів і смаків, вважаємо за доцільне підкреслити, що забезпечення мотиваційного ставлення до навчального вокального матеріалу сприяє сприйманню вокального твору не відсторонено, а в зіставленні з власними інтересами. Під час порівняльних дій особливого значення набуває порівняння ідеальних уявлень студентів про прекрасне, досконале з проявами їх смаку на певний вокальний твір.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що мистецька навчальна діяльність передбачає оцінювальні підходи. Студенти мають засвоїти мистецькі закономірності, оволодіти художньою мовою, вивчати історичні аспекти художньої культури. Означений аспект забезпечується орієнтацією студентів на спільне, критичне осмислення засвоєння мистецтва (в нашій роботі – вокального). Активізація власної думки студентів, стимулювання їх до оцінного ставлення до художніх явищ – одне із головних завдань формування художньо-естетичного смаку. Науковці підкреслюють, що в сучасному мистецтвознавстві й педагогіці все помітнішою стає тенденція до вивчення оцінної діяльності та її ролі в навчанні. Водночас зазначається, що навіть вища мистецька освіта не є засобом, який сам по собі, без спеціально спрямованих педагогічних зусиль, розвиває здатність майбутніх фахівців до естетичної оцінки. Оцінна навчальна діяльність учнів в мистецтві має цілеспрямовано формуватись педагогом.

З'ясовуючи зміст оцінного компоненту ми виходили з таких теоретичних визначень: оцінювання є процедурою цілеспрямованого, усвідомленого виявлення й визначення суб'єктом істотних для нього ціннісно-естетичних, музично-технологічних або виконавських якостей об'єкта, сформованих на основі відповідного виду музичної діяльності; оцінне судження – це висловлювання, у якому відбиваються ціннісні пріоритети особистості, виявлені під час аналітико-оцінної діяльності. При цьому роль суб'єкта, який оцінює музичний твір, є значно вагомішою порівняно із суто теоретичними оцінками в інших науках, тому що сам твір мистецтва стає художньою цінністю, коли його оцінює суб'єкт. Унаслідок оцінювання музичного твору виникає певна нова самостійна цінність у формі судження, яке стає активним елементом духовного існування особистості. Судження, як форма мислення, передбачає вміння порівнювати художні враження між собою, виходячи з їх своєрідності й неповторності. Для того, щоб перетворити художнє враження на художнє судження, необхідно навчитися розуміти й пояснювати власні неусвідомлювані почуття, знати свої уподобання й можливості реагувати на художні враження.

Відтак, оцінювання як процес не закінчується безпосередньо сприйняттям, а триває на аналітичному етапі, завершуючись тільки в момент формування оцінного судження. М. Южанін, обґрунтовуючи причини складності оцінювання музичного твору наголошує, що вони пов'язані з особливостями музичного мистецтва, в якому «специфіка самих засобів музичної виразності, опосередкований характер музичного образу, необхідність виконавської інтерпретації і, як наслідок, багатозначність і певна невизначеність музичного образу, створюють характерні труднощі в процесі оцінювання музики» [16, с. 16].

Активізація оцінювальної діяльності має співіснувати з розвитком естетичних ідеалів студентів у напрямі становлення вокально-виконавського досвіду. Отже, естетичну оцінювальну діяльність можна розуміти як низку взаємопов'язаних дій, основу яких складає: сприйняття, аналіз і узагальнення

отриманих уявлень, порівняння естетичних явищ і аргументація естетичного судження. Інтегрована цілісність цих дій складає зміст естетично-оцінювальної діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результати проведеної роботи дають можливість сформулювати висновок про необхідність і своєчасність розгляду проблеми формування вокально-виконавського досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі та дозволяють висвітлити низку питань щодо з'ясування структурних особливостей означеного феномену.

Насамкінець підкреслимо, що дана публікація актуалізує далеко не все коло питань у контексті обраної тематики. Вимагають подальшої наукової розробки питання щодо технологічного та методичного забезпечення втілення консолідаційного підходу в навчанні студентів-вокалістів, шляхів забезпечення спорідненості стильових закономірностей створення вокальних образів у напрямі розвитку художнього сприймання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєва, М. І. (2011). *Мотиви навчання учнів*. М.: Радянська школа.

2. Ансерме, Э. (1996). *Статьи о музыке и воспоминания*. М.: Советский композитор.

3. Антонюк, В. (2007). *Вокальна педагогіка (сольний спів).* К.: ЗАТ «Віпол».

4. Божович, Л. И. (1968). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. М.: Просвещение.

5. Єременко, О. В. (2009). *Підготовка магістрів музичного мистецтва: теорія і методика навчання*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

6. Ильин, Е. П. (2000). *Мотивация и мотивы*. СПб.

7. Канюк, С. С. (2002). *Психологія мотивації*. К.: Либідь.

8. Леонтьев, А. Н. (1971). *Потребности, мотивы и эмоции*. М.: Педагогика.

9. Маркова, А. К. (1983). Формування мотивації навчання у шкільному віці. М.

10. Маркова, А. К., Матис, Т. А., Орлов, А. Б. (1990). *Формирование мотивации учения*. М.: Просвещение.

11. Мудрик, А. В. (1990). *Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих*. М.: Просвещение.

12. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: теорія і методика мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. Київ: Освіта України.

13. Ростовська, І. О. (2007). Цілеутворення як чинник формування мотивації учіння гри на фортепіано у школярів. *Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти.* Ч.: «Зелена Буковина», 120–122.

14. *Філософія* (2004). Х.: Прапор.

15. Шапар, В. Б. (2004). *Психологічний тлумачний словник*. Х.: Прапор.

16. Южанин, М. А. (1975). О некоторых закономерностях формирования художественных оценок. *Критика и музыкознание*. Л.: Музыка.

РЕЗЮМЕ

Шевченко Е. В. Вокально-исполнительский опыт будущего учителя музыкального искусства на консолидационной основе: структурные особенности.

В статье охарактеризованы структурные особенности вокально-исполнительского опыта будущего учителя музыкального искусства на консолидационной основе. Выделены структурные компоненты формирования вокально-исполнительского опыта будущего учителя музыкального искусства: мотивационный, эмоциональный, творческий и оценочный. Определена их сущность.

В основе мотивационного компонента формирования вокально-исполнительского опыта студентов лежит наличие у них интереса к содержанию вокально-исполнительских действий.

В структуре опыта исполнительской деятельности педагогов-музыкантов особое место занимает эмоциональный компонент. Человеческие эмоции ярче выражают духовные запросы и стремления человека, его отношение к действительности.

Следующим, по своей значимости в структуре вокально-исполнительского опыта будущего учителя музыкального искусства является творческий компонент. Рассмотрение данного компонента происходит на основе таких положений, как: философские аспекты теории деятельности; психологические аспекты теории деятельности; педагогические аспекты теории деятельности.

Определение оценочного компонента базируется на необходимости формирования у будущих специалистов способности к оценочной деятельности, позволяет выяснить эстетическую ценность произведения. Оценочный компонент вокально-исполнительского опыта выполняет контрольно-аналитическую функцию и оказывается в разноплановом анализе и объективной оценке художественных явлений и результатов исполнительской деятельности, аналитическом осмыслении педагогических действий и коррекции собственной учебной деятельности.

Доказана необходимость и своевременность рассмотрения проблемы формирования вокально-исполнительского опыта будущего учителя музыкального искусства на консолидационной основе.

Подчеркнуто, что данная публикация актуализирует далеко не весь круг вопросов в контексте выбранной тематики. Требуют дальнейшей научной разработки вопросы по технологическому и методического обеспечению реализации консолидационного подхода в обучении студентов-вокалистов, путей обеспечения родства стилевых закономерностей создания вокальных образов в направлении развития художественного восприятия.

***Ключевые слова**: структура, вокально-исполнительский опыт, формирование вокально-исполнительского опыта, мотивационный компонент, эмоциональный компонент, творческий компонент, оценочный компонент, консолидационная основа.*

SUMMARY

Shevchenko O. V. Vocal-performing experience of future musical art teacher on a consolidation basis: structural peculiarities.

The article describes structural peculiarities of the vocal-performing experience of future musical art teacher on a consolidation basis. The structural components of formation of the vocal-performing experience of future musical art teacher are highlighted: motivational, emotional, creative and evaluative. Their essence is defined.

The basis of the motivational component of formation of the vocal-performing experience of students is their interest in the content of vocal-performing actions.

In the structure of experience of performing activities of teachers-musicians a special place is occupied by emotional component. Human emotions more clearly express spiritual needs and aspirations of a person, his attitude to reality.

Next in its significance in the structure of the vocal-performing experience of future musical art teacher is creative component. Consideration of this component is based on such provisions as: philosophical aspects of the theory of activity; psychological aspects of the theory of activity; pedagogical aspects of the theory of activity.

The definition of evaluative component is based on the need to form the ability of the future specialists to evaluate activities, it allows to determine aesthetic value of the work. Evaluative component of the vocal-performing experience performs control and analytical function and turns into a diverse analysis and objective assessment of artistic phenomena and results of performing activity, analytical understanding of pedagogical actions and correction of one's learning.

The necessity and timeliness of considering the problem of forming the vocal-performing experience of future musical art teacher on a consolidation basis has been proved.

It is emphasized that this publication does not address the whole range of issues in the context of the chosen subject. Further development require the issues of technological and methodological support for implementation of a consolidation approach in teaching students-vocalists, ways to ensure relationship of the style laws of creating vocal images in the direction of development of artistic perception.

***Key words:** structure, vocal-performing experience, formation of vocal-performing experience, motivational component, emotional component, creative component, evaluative component, consolidation basis.*

УДК 371.315.6:51

Ян Сяохан
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглядається проблема підвищення якості підготовки майбутніх викладачів вокалу у вищих музично-педагогічних закладах. Її рішення пов'язується з формуванням пропедевтичної компетенції в студентів магістратури. Обґрунтовано сутність поняття пропедевтичної компетентності, під яким розуміється здатність викладача до упередження професійних помилок, типових для фахівців на початковому етапі професійної діяльності. Визначено головні недоліки та прояви педагогічних помилок викладачів вокалу-початківців, формування пропедевтичної компетентності студентів магістратури музично-педагогічних освітніх закладів. Схарактеризовано комплекс методів, спрямованих на мінімізацію й запобігання найбільш загрозливих для вокального розвитку та професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва педагогічних помилок.

***Ключові слова**: викладач вокалу, пропедевтика, структура пропедевтичної компетентності, педагогічна помилка.*

Постановка проблеми. Значущість формування пропедевтичної компетентності майбутніх викладачів вокалу пояснюється тим, що в підготовці майбутніх учителів музики володіння навичками співу та здатність прищеплювати школярам любов до співочого мистецтва відіграють надзвичайно важливу роль. Вирішення цього питання потребує і відповідної уваги до набуття майбутніми фахівцями належної методико-практичної освіти. Адже від того, наскільки якісною є виконавська й педагогічна майстерність учителя, його вміння презентувати вокальні твори та формувати у школярів навички співу, значною мірою залежить успішність музичного виховання прийдешніх поколінь.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття «пропедевтика» походить від грецької propaideio – випереджати, упереджувати прояв негативних явищ. Найбільш широко поняття пропедевтики застосовується в соціології та медицині й розуміється як комплекс заходів, які дозволяють уникати негативних явищ, наприклад – формування девіантної поведінки в школяра, поширення епідемії тощо, або знижувати їх роль (І. Бех, С. Маховська, Л. Попов, В. Сипченко, Т. Сущенко та ін.). У педагогічній думці поняття пропедевтики часто застосовується щодо формування в студентів попередніх узагальнених уявлень стосовно мети, завдань, змісту професійної діяльності,

настановних уявлень у галузі організації власної навчальної діяльності. Поєднуючи ці два підходи, пропедевтику вокально-педагогічних помилок визначаємо як формування в студентів систематизованих спостережень і методичних положень, у яких характеризуються типові педагогічні помилки та способи їх запобігання. Усе це свідчить про важливість формування в майбутніх фахівців здатності усвідомлювати труднощів, із якими вони стикнуться в процесі вокальної освіти майбутніх учителів музики та упередження можливих педагогічних помилок з метою досягнення більш високих успіхів у справі музичного виховання.

Мета статті – аналіз найбільш типових помилок, яких припускаються майбутні викладачі вокалу в музично-педагогічних закладах та обґрунтування методів їх упередження.

Методи дослідження. З метою досягнення зазначеної цілі застосовано методи узагальнення даних науково-методичної літератури, висунення гіпотези, експериментальна перевірка її положень.

Виклад основного матеріалу. У підготовці студентів до професійної діяльності суттєву роль, поряд із набуттям фахових і вокально-методичних знань, відіграє усвідомлення ними комплексу типових для викладачів-початківців помилок і набуття здатності їх упереджувати або мінімізувати (Н. Кьон [3]; Т. Юзефавічус [6]).

У широкому колі питань визначимо такі, найбільш актуальні, з нашого погляду, комплекси, зокрема:

- психофізіологічний стан співака та його роль у вокальній діяльності на етапах технологічного, художньо-виразного та сценічно-прилюдного виконавства;
- психолого-педагогічні закономірності формування музично-практичних (виконавських) навичок;
- формування навичок вокальної орфоепії, зокрема — в іншомовних текстах.

Розуміння значущості психофізіологічного стану майбутнього співака під час оволодіння ним виконавською майстерністю є цілком природним. Наш організм є цілісним утворенням і науковці давно довели, що якість звуку залежить не тільки від органів, що безпосередньо відповідають за звукоутворення, а й від загального м’язового тонусу всього корпусу. Зі станом м’яз пов’язаний і емоційний стан співака (згадаємо вирази: «йде сумний, звісивши голову», «побігла весело, задравши носа»). Не викликає ні в кого сумніву й те, що характер постави, жестикуляції, характер погляду, загальної рухової активності є характеристикою певного емоційного стану особистості, а їх цілеспрямоване застосування — невід’ємним атрибутом артистизму. Тобто зовнішній вид співака є формою втілення його внутрішнього творчого стану, нерозривно зв’язаним із зримою формою вокально-виконавського втілення художнього образу.

Натомість увага викладачів-початківців звертається, переважно, на обмежену групу м’язів, насамперед тих що безпосередньо забезпечують

вокальне дихання та фонаційний процес. Більш досвідчені викладачі звертають увагу на настрій студента, який відбивається на стані статури, корпусу, голови, від яких залежить відчуття стійкості, пружності, мобільності, що впливає, як відомо, і на якість звуку. Менш часто звертають увагу на стан рук співаків-студентів, що нерідко просто звисають або знаходяться в скутому, неприродному стані. Далеко не завжди педагог уміє боротися з таким явищем: нерідко викладачі-початківці, помітивши це й не володіючи методикою вдосконалення загального фізичного стану співака, вдосконалення його пластики, радять студентові тримати руки біля діафрагми або виконувати ті чи інші жести. Як правило, ці жести виглядають штучно і не тільки не допомагають виразному співу, але й заважають вокалісту створювати художній образ.

Ураховуючи зазначене вище, акцентуємо увагу на тому, що студентам зі скутим м'язовим станом доцільно рекомендувати комплекс тренінгів, музичних вправ на розслаблення, вироблення пластичності й пружності в кроках, виразних рухів рук під музику, переважно, ліричного характеру, включення в різного типу рольові ігри, спрямовані на досягнення психологічної розкутості, активності, внутрішньої впевненості. Зрозуміло, що це тільки один елемент у системі формування вокально-виконавських навичок, натомість він зумовить відчутне просування співака на шляху його і вокального, і художньо-виконавського розвитку в єдності технологічного, художньо- виконавського та сценічно-артистичного компонентів співочої діяльності.

Отже, важливо застосувати комплекс методів, які дозволяють гармонізувати вокальну підготовку студентів у єдності технологічного, художньо-виконавського та сценічно-артистичного компонентів співочої діяльності, зокрема – застосування комплексу рухових тренінгів, спрямованих на вивільнення фізичного та психологічного стану співака.

Діагностичні спостереження продемонстрували, що у процесі педагогічної практики магістранти також приділяють недостатньо уваги психофізіологічним закономірностям формування вокально-виконавських навичок.

У психолого-педагогічній літературі проблема формування практичних (рухових) навичок розроблена досить всебічно й детально. У стислому вигляді процес формування практичних навичок характеризується як поетапний, алгоритмований процес оволодіння технологією виконання мінімально необхідних дій (операцій) і доведення їх до автоматизованого виконання, яке не потребує покрокового самоконтролю (М. Бернштейн, О. Леонтьєв). На цій основі, на наступному навчальному етапі формується здатність до інваріантного застосування засвоєної навички, її пристосування до контекстної ситуації, сполучення з іншими навичками тощо [1, с. 3]. Важливо, що формування певної навички в її ускладнених формах, як правило, знову проходить усі стадії – від покрокового, розгорнутого контролю, до здатності її застосовувати в автоматизованій формі, натомість темп формування цієї інваріантної навички є значно більш швидким.

Зазначена закономірність стосується всього комплексу базово-технологічних навичок, важливих для вокальної діяльності, як-от: вокальне дихання, звукоутворення, звуковедіння тощо. Натомість у вокалістів-початківців побутує думка про те, що всі навички формуються поступово, від недосконалих до трохи більш досконалих і цей процес має тягнутися протягом тривалого часу.

Розглянемо це питання на прикладі формування вокальної позиції. Терміном «позиція звуку» звичайно позначають місце в ротовій порожнині, де фокусується звуковий потік. Висока позиція звуку свідчить про те, що звук у вокаліста фокусується на твердому піднебінні. Завданням педагога є навчання учня фокусувати звук не тільки на твердому небі, але й спереду, в районі верхніх різців, що і розуміється як уміння співати у високій і близькій позиції [2]. Якщо звук фокусується в м'якому піднебінні, то таке положення дає темброво неприємне, фальшиве звучання. Такий тип звукоутворення вокалісти називають «завaленою позицією» [2].

Не вдаючись у деталі акустико-фізіологічного розгляду цього питання, достатньо детально дослідженого Р. Юссоном та Л. Дмитрієвим, помітимо, що з погляду оптимального шляху формування цієї найважливішої складової вокальної техніки, єдиним шляхом її швидкого утворення є послідовність, тобто алгоритмізація дій: а) стимуляція пошуків студентом цієї оптимально-вірної точки фокусування звуку на засадах слухового контролю за якістю звучання як педагога, так і самого співака; б) її запам'ятовування (фіксація) за допомогою м'язового самоконтролю співака; в) багаторазове повторення вірного звукоутворення до повної автоматизації цієї навички. Ознакою такої автоматизації є практично безпомилкове інтонування, незалежно від обставин, психологічного стану співака тощо [2].

Організований іншим чином процес формування вокальної позиції, за якої зусилля початківця спрямовуються на поступове наближення звуку, вважаємо хибним шляхом, при якому співак упродовж усього освітнього процесу тренує приблизне звукоутворення; в результаті, навіть досягнутий нарешті позитивний результат є нетривким і підлягає «де-автоматизації», деформації у психологічно напруженій ситуації (наприклад — у ситуації складання заліку або виступу в концерті). Нагадаємо, як часто педагоги скаржаться: «тільки що співав досить добре, а вийшов на сцену — і все загубив»).

Відтак, упередженню помилок цього типу має сприяти алгоритмізація процесу формування вокальних навичок, вироблення здатності до самоконтролю та самокорекції, досягнення автоматизації певної навички та готовності про її інваріантне використання в різноманітних інтонаційно-виразних текстових ситуаціях.

Існують суттєві проблеми й у роботі над вокальною орфоепією, навичками артикуляції, особливо, коли йдеться про формування навичок співу іноземними мовами. Розглянемо це питання більш докладно.

Одна з вимог художньої достовірності та смислової значущості вокального виконавства є, за висловом самих співаків і педагогів, донесення «слова». У той самий час, досить поширеною є і точка зору, що у співі голосні звуки мають формуватись у специфічній, зредукованій формі. При цьому нерідко, прикриваючись ідеєю редукування, педагоги привчають студентів до свідомого спотворення звуків, а звідси – і до нерозбірливості вербального тексту твору [4, с. 65]. У результаті, у навчально-вокальній практиці нерідко починають діяти власні, «внутрішні норми» співочої вимови, які вступають в істотне протиріччя з вимогами художньої якості, достовірності [5, с. 60].

Досвідчені педагоги, які з більшою мірою відповідальності ставляться до якості «слова», донесення його образно-смислового змісту, втілення художнього образу в єдності музики й поезії, прагнуть до природного поєднання закономірностей мовного та вокального інтонування, доводячи на практиці, що при ефективній роботі це питання успішно вирішується без спотворення вимови та зводять редукування голосних до мінімально необхідного.

На шляху вирішення цього протиріччя акцентуємо увагу, по-перше, на важливості приділення цьому питанню належної уваги, по-друге, на важливості застосування певних методичних прийомів, спрямованих на вдосконалення вокальної вимови без спотворення поетичного тексту. Так, доцільно опрацьовувати в роботі із студентами спеціальні вправи на інтонування окремо на кожну складну голосну, особливо — на вокалізацію тих звуків, які студенту не вдаються, а вже потім включати їх у більш складні інтонаційні вправи, вокалізи.

Не менш важливо в цілому відповідально ставитися до співу твору нерідною мовою. Обираючи такий твір, викладач має спочатку детально ознайомитися з нормами звукоутворення відповідного типу, з лінгвістичними, методичними працями, присвяченими особливостям звукоутворення в мові й у співі, уважно дослідити манеру артикуляції вокалістів — «носіїв» даної мови та постійно проявляти вимогливість до себе щодо оволодіння відповідною технікою звукоутворення та вокальної вимови.

Обов’язковою вимогою є і зрозумілість для виконавця поетичного тексту, тому він, як правило, більш-менш детально перекладається. З погляду значущості його розуміння доцільним уявляється співставлення літературного перекладу з так званим перекладом «підстрочним», що забезпечить зрозумілість і глибинний сенс поетичного тексту, і свідоме ставлення до інтонування окремих слів, адекватність його виконання за виразністю інтонування, за смисловим виявленням кульмінацій на різних рівнях втілення структурі твору.

Отже, вдосконалення загального фізичного стану співака, набуття навичок самоконтролю, орієнтація на психолого-педагогічні закономірності формування вокально-виконавських навичок, належна увага до культури вимови вербальних текстів і досягнення цілісності вербально-текстового й

мелодичного інтонування, єдності технологічних і художньо-виконавських умінь сприяє підвищенню ефективності вокально-освітнього процесу.

Формування пропедевтичної компетентності майбутніх викладачів вокалу передбачає глибоке засвоєння ними фахових знань і вокально-виконавської майстерності як запоруки врахування ними закономірностей вокально-освітнього процесу, здатності до прогнозування й планування своєї викладацької діяльності.

Подальших розвідок потребує обґрунтування методики удосконалення рефлексивної самосвідомості майбутніх фахівців, їх здатності до прогнозування, планування й самокорекції як необхідних компонентів сформованої пропедевтичної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернштейн, Н. (1945). К вопросу о природе и динамике координационной функции. *Учен. зап. МГУ. Психология. Движение и деятельность: Сборник исследований кафедры психологии.* Москва, Изд-во МГУ.

2. Дмитриев, Л. (1955). Об акустической природе некоторых физиологических приспособлений голосового аппарата при пении *Проблемы физиологической акустики*, Т. 3. Москва-Ленинград, 33–34.

3. Кьон, Н. (2018). Пропедевтика типових помилок як метод навчання співу студентів педагогічних університетів. *ІІ Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритети наукових досліджень – 2018: теоретична та практична цінність».* Варшава, 11–12.

4. Леонтьев, А. (1982). *Деятельность. Сознание. Личность. Психология личности*. Москва, Изд-во Моск. ун-та, 21-24.

5. Програма пропедевтичного курсу «Основи художнього сприймання» (1999). *Наукове та методичне забезпечення впровадження педагогічних інновацій.* Херсон.

6. Юзефавичус, Т. (2009). Классификация профессионально-педагогических ошибок: теоретический и прикладной аспекты. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*, *3*, 95–99.

РЕЗЮМЕ

Ян Сяохан. Опыт формирования у будущих преподавателей вокала пропедевтической компетентности.

В статье рассматривается проблема повышения качества подготовки будущих преподавателей вокала в высших музыкально-педагогических заведениях. Ее решение связывается с формированием пропедевтической компетенции у студентов магистратуры – будущих преподавателей вокала.

Цель статьи – анализ наиболее типичных ошибок, допускаемых будущие преподаватели вокала в процессе педагогической практики и обоснование методов их предотвращения.

Для достижения указанной цели применены методы обобщения данных научно-методической литературы, выдвижение гипотезы, экспериментальная проверка ее положений. Под пропедевтической компетентностью понимается готовность будущего специалиста предвидеть и минимизировать ошибки, типичные для начинающих преподавателей вокала. Рассмотрен комплекс типичных недостатков в деятельности студентов во время их вокальной практики, к которым отнесены: неумение учитывать и совершенствовать психофизиологическое состояние певца, психолого-педагогические закономерности формирования вокально-исполнительских навыков; достигать художественно-ярких результатов в вокально-исполнительской деятельности на основе взаимосвязи технологического и художественного компонентов; учитывать обеспечивать формирование навыков вокальной орфоэпии, в частности – в исполнении произведений на иностранных языках, недостаточное внимание к воспитанию у студентов навыков самостоятельной учебной деятельности, готовности к самоконтролю и самокоррекции.

Охарактеризован комплекс методов, которые позволяют гармонизировать вокальную подготовку студентов в единстве технологического, художественно исполнительского и сценически-артистичного компонентов певческой деятельности. В числе предлагаемых методов: применение комплекса двигательных тренингов, направленных на высвобождение физического и психологического состояния певца, алгоритмизация процесса формирования вокальных навыков на основе достижения автоматизации определенного навыка и готовности к его инвариантному использованию в различных интонационно-выразительных текстовых ситуациях.

Формирование пропедевтической компетентности будущих преподавателей вокала предполагает глубокое усвоение ими профессиональных знаний и вокально-исполнительского мастерства как залога учета ими закономерностей вокально-образовательного процесса, достижения развитой рефлексивной самосознания, способности к прогнозированию, планированию и самокоррекции.

Дальнейшего исследования требует обоснование методики совершенствования рефлексивного самосознания будущих специалистов, их способности к прогнозированию, планированию и самокоррекции как необходимых компонентов пропедевтической компетентности.

***Ключевые слова**: преподаватель вокала, пропедевтика, структура пропедевтической компетентности, педагогическая ошибка.*

SUMMARY

Yang Xiaohang. Structure of propaedeutic competence of future vocal teachers.

The article considers the most common problems arising during vocal training process of future music teachers. The author gives grounds for method of

propaedeutics which allows to minimize the pedagogical mistakes, singles out three vectors of propaedeutics realization corresponding to three levels of pedagogical activity organization: strategic, tactical, and operational. The importance of mastering propaedeutic competence by vocal teachers is underlined, and is connected with the tasks of hygiene, future music teachers' vocal potential preservation and development. The essence of the pedagogical mistake as an unintentional violation of norms and consistency that regulate professional teacher's activity is revealed.

Three levels of the educational process organization and their corresponding pedagogical mistakes are singled out: strategic, tactical and operational, based on which analysis and typology (see the last paragraph) of the content aspect of possible deformations in the teacher's activity at vocals class are conducted, the analysis of the vocal training goals of the future music teacher is carried out and tasks that are solved in the process of teaching students singing, namely: formation of vocal and technical base, work on the repertoire, preparation for performing and vocal-pedagogical activities, are revealed.

The component structure of vocal teacher's propaedeutic competence is considered and includes professional (musical and methodological) erudition; mastering of diagnostic and monitoring techniques; mastering of forecasting and creative planning process; readiness for reflection, correction and self-correction.

Furthermore, three classes of potentially possible mistakes in the learning process construction are characterized: axiological, hermeneutic and, praxeological.

Key words: *vocal teacher, propaedeutics, structure of propaedeutic competence, pedagogical mistake*.

РОЗДІЛ IV. НАУКОВІ ПОШУКИ У СФЕРІ ХОРЕОГРАФІЇ ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

УДК 378(487):792.8

Л. М. Андрощук
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ДІЯЛЬНІСТЬ АМАТОРСЬКОГО КОЛЕКТИВУ В СИСТЕМІ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті проаналізовано діяльність аматорського колективу в системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні. У результаті дослідження: 1) обґрунтовано діяльність аматорських колективів як невід'ємного елементу етапів розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні; 2) представлено творчий доробок та досягнення аматорських хореографічних колективів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Херсонського державного університету, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Київського університету імені Бориса Грінченка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника; 3) висвітлено роль аматорського колективу в підготовці майбутнього вчителя хореографії в системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні.

Ключові слова: *хореографічно-педагогічна освіта, етапи становлення, майбутній учитель хореографії, народний аматорський колектив, творчий доробок, фестиваль, конкурс.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах модернізації освіти в Україні зростає інтерес до процесу модернізації вищої мистецької освіти, що зумовлено викликами сучасного суспільства до виховання людини-творця нової епохи. Виявлення кращих здобутків підготовки фахівців у галузі хореографічної освіти в контексті діяльності аматорських хореографічних колективів у педагогічних закладах вищої освіти стануть науковим підґрунтям для визначення вектору розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Історичним аспектам становлення та розвитку мистецької освіти України присвячені праці Т. Благової, О. Жирова, О. Комаровської, І. Мурованої, Г. Ніколаї, Т. Сідлецької, В. Черкасова та ін.

Аспектам підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін присвячені праці Ю. Волкової, О. Реброва, О. Рудницької, О. Олексюк, О. Пархоменка, Т. Сердюк, О. Таранцевої та ін.

Проблеми хореографічного навчання й виховання представлено в роботах В. Богути, О. Бурлі, П. Коваля, О. Мартиненко, Ю. Ростовської, Я. Реви, П. Фриза, Т. Чурпіти та ін.

Попри значну увагу науковців до проблем мистецької освіти потребує уваги аналіз діяльності аматорських колективів у системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні.

Мета статті – проаналізувати діяльність аматорських колективів закладів вищої освіти відповідно до етапів становлення хореографічно-педагогічної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. У результаті дослідження процесу розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні виокремлено такі його етапи:

1. Аматорський (50–80-і роки XX століття), для якого характерним є розвиток аматорського мистецтва, створення професійних та аматорських колективів.

2. Підготовчий (1989–2000 рр.), для якого характерним є відкриття спеціалізації «Хореографія» в низці педагогічних закладів вищої освіти; збільшення кількості аматорських танцювальних колективів.

3. Становлення (2001–2010 рр.), для якого характерним є введення спеціальності хореографія; оновлення комплексу методичного забезпечення; підвищення якості кадрового складу викладачів; створення нових аматорських хореографічних колективів; розширення репертуару танцювальних колективів; захист дисертаційних робіт із проблеми підготовки майбутнього вчителя хореографії та ін.

4. Модернізації (2011–2016 рр.), для якого характерним є введення нових спеціалізацій; удосконалення навчально-методичного забезпечення напряму підготовки та спеціальності «Хореографія», підготовка навчально-методичних посібників; підвищення якості кадрового складу; створення нових аматорських хореографічних колективів; розширення репертуару танцювальних колективів; захист дисертаційних робіт із проблеми підготовки майбутнього вчителя хореографії; створення профільних кафедр; розробка комплексного наукового проекту «Теоретичні та методичні засади розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні».

Одним із колективів, який створив передумови для відкриття спеціальності «Хореографія» в Полтавському педагогічному інституті імені В. Г. Короленка став ансамбль бального танцю «Грація», який було створено в 1975 році Петром Горголем на базі Полтавського палацу культури профспілок.

З перших років творчої діяльності ансамбль стає дипломантом І Всесоюзного фестивалю самодіяльної та художньої творчості (1977 р.), переможцем республіканського конкурсу ансамблів бального танцю (1980 р.), абсолютним переможцем міжнародного фестивалю ансамблів бального танцю соціалістичних країн (1981 р.), лауреатом обласної премії імені П. Артеменка та ін. [3; 6]. На етапі становлення керівник колективу Горголь Петро Степанович ініціює проведення офіційного чемпіонату

України зі спортивних танців серед молоді та Міжнародної командної зустрічі США–Україна (1994 р.), чемпіонату України серед дорослих (1996 р.) та ін. На етапі модернізації ансамбль продовжує активну творчу діяльність та стає призером Кубка світу (Австрія, 2003 р.), переможцем відкритого чемпіонату світу (Німеччина, 2007 р.), чемпіоном Європейської федерації спортивного танцю (Україна, 2010 р.) серед команд формейшн, лауреатом Міжнародного фестивалю конкурсу «DanceSongFest» (Україна, 2012–2013 рр.) та ін. [3; 10].

На етапі модернізації в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка з'являються нові творчі колективи: народний ансамбль танцю «Весна» (керівник – Лілія Пригода) та народний ансамбль сучасного балету «Марія» (керівник – Марина Погребняк).

Народний ансамбль танцю «Весна» стає переможцем чисельних фестивалів і конкурсів, серед яких XI Всеукраїнський фестиваль-конкурс народної творчості «Барвистий віночок» (м. Дніпропетровськ, 2006 р., 2010 р.), Міжнародний фестиваль-конкурс хореографічного мистецтва «Танцюючий бриз» (м. Керч, 2011 р.), Міжнародний фестиваль-конкурс мистецтва «DanceSongFest» (м. Харків 2012 р., 2013 р.) та ін.

Народний ансамбль сучасного балету «Марія» лауреат I та II премій у номінаціях «Modern», «Contemporary» Міжнародних конкурсів «Золото осені» (м. Луганськ, 2010 р., 2012 р.), «Art premium» (м. Київ, 2009 р., 2010 р.), «ART Premier» (м. Київ, 2011-2013 рр.), «Super dance» (м. Львів, 2012, 2016 рр.) та ін. У репертуарі колективу хореографічні композиції «Сходження», «Наречена» хореографічних мініатюр із циклу «Біблійні мотиви»: «Втілення», «Каяття», «Народжені крила», «Ave Maria», «Великодня молитва», «Незрима битва», «Піднесені серця» та ін. [3].

На аматорському етапі становлення хореографічно-педагогічної освіти в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини в 1972 році було створено ансамбль народного танцю, яким тривалий час керував Вадим Калінічев. У 1992 році, на початку підготовчого етапу з введенням спеціальності «Хореографія» народний танцювальний колектив отримав назву «Яворина» та звання народний аматорський ансамбль народного танцю. Упродовж 1992–1994 років колективом керує заслужений працівник культури України Вадим Костриця. У репертуарі колективу з'являються авторські постановки керівника «Дощик», «На кичері», «Дрібненька» та інші. У період з 1995 по 2008 рік колективом керує Григорій Піддубний. У репертуарі колективу з'являються вокально-хореографічні композиції «Горлиця» та «Привітальна», танець «На полонині», український танець «Вітерець» та ін.

На етапі становлення та модернізації з 2008 року колективом керує Сергій Куценко. Репертуар колективу поповнюється такими хореографічними композиціями, як турецький танець «Халай», український танець «Дівочий козачок», «На ярмарку», єврейський танець «Давайте познайомимось» та ін. Серед нагород колективу диплом I ступеня Другого Регіонального фестивалю-конкурсу імені Василя Авраменка (2013 р.),

диплом І ступеня IV Всеукраїнського фестивалю-конкурсу «Квітуча країна» (2015 р.), дипломи І-ІІІ ступеня ІІІ Всеукраїнського хореографічного фестивалю PLANETA DANSE FEST (м. Чернігів) (2016 р.), Гран-прі ІІІ Всеукраїнського фестивалю конкурсу Global-Dance (2016 р.) та ін. [1].

На підготовчому етапі розпочав свою роботу народний аматорський ансамбль сучасного танцю «Візаві», який було створено Людмилою Андрощук у 1996 році. Репертуар колективу складають авторські роботи керівника. Серед перших танцювальних номерів колективу «Молитва», «Метаморфози», «Чарівна скрипка» та інші. На етапі становлення колектив отримує звання народного аматорського (2002 р.), розширюється репертуар, з'являються хореографічні композиції «Юнона і Авось», «Протистояння», «Вітер почуттів, «Три поради» та ін. У цей період творчість колективу відзначено низкою нагород (диплом ІІІ ступеня на конкурсі «Шевченко в моєму серці» (м. Київ, 2004 р.); диплом ІІІ ступеня конкурсі сучасного естрадного мистецтва «Твій шанс».(м. Чернігів, 2006 р.), гран-прі на міжнародному конкурсі «Кримський танцювальний трофей» (м. Севастополь, 2006 р.); диплом ІІ ступеня на 2-му відкритому конкурсі балетмейстерів (м. Харків, 2008 рік) та інші.

На етапі модернізації репертуар народного аматорського ансамблю народного танцю «Візаві» поповнюється хореографічними композиціями «Туга за Україною», «Плащ тореадора», «Пори року», «Заметіль» та ін. Серед нагород колективу в цей період диплом першого ступеня на обласному турі конкурсу імені Павла Вірського (м. Черкаси, 2009 р.); диплом І ступеня Другого Регіонального фестивалю-конкурсу імені Василя Авраменка (2013 р.), диплом І ступеня IV Всеукраїнського фестивалю-конкурсу «Квітуча країна» (2016 р.), дипломи І–ІІІ ступеня ІІІ Всеукраїнського хореографічного фестивалю PLANETA DANSE FEST (м. Чернігів) (2016 р.) та ін. [1].

На підготовчому етапі становлення хореографічно-педагогічної освіти організовано низку танцювальних колективів, які створили передумови для відкриття спеціальності «Хореографія» в Херсонському державному університеті.

У 1993 році було створено ансамбль «Чубарики» на базі Таврійського ліцею мистецтв, організатором і керівником якого став заслужений працівник культури України, відмінник освіти України Василь Чуба. Ансамбль здобуває перемоги в Міжнародному конкурсі «Аліса в країні див» (м. Євпаторія, 1994 р.), ІІІ Всеукраїнському фестивалі-конкурсі «Твоя зоря» (м. Тернопіль, 1995 р.), стає лауреатом фестивалів у Франції (м. Сент-Етьєн де Руа, 1996 р.) та Італії (м. Ліпарі, 1997 р.) [2; 5].

У 1993 році Аллою Рехліцькою створено ансамбль танцю «Сузір'я». З перших років існування ансамбль стає переможцем чисельних хореографічних конкурсів, серед яких Всеукраїнський конкурс «Зоряні надії», м. Сєвєродонецьк (1996 р.), обласний конкурс малих форм ім. В. Верховинця (м. Каховка, 1997 р.). У 1997 році ансамблю танцю «Сузір'я» присвоєно почесне звання «Зразковий дитячий колектив». Ансамбль

«Сузір'я» стає володарем Гран-прі Всеукраїнського конкурсу «Золотий лелека» (м. Миколаїв, 1998 р.), лауреатом Міжнародного конкурсу «Барвінкове кружало» (м. Черкаси, 2000 р.), переможцем Всеукраїнського конкурсу «Танцювальний бриз» (м. Керч, 2001 р.) та ін. У 2001 році ансамблю присвоєно почесне звання «Народний художній колектив». На етапі модернізації колектив отримав низку відзнак на конкурсах різного рівня, серед яких Всеукраїнський телевізійний конкурс «Юний експрес» (м. Сімферополь, 2004 р.), Всеукраїнський телевізійний конкурс танців народів світу «Танцювальні сезони» (м. Каховка, 2006 р.), Всеукраїнський фестиваль-конкурс хореографічного мистецтва «Радея-Dance» (м. Камянець-Подільський, 2013 р.), ІІ та ІІІ Всеукраїнський фестиваль-конкурс народної хореографії ім. Павла Вірського (м. Київ, 2007 р., 2010 р., 2017 р.) та ін. [2; 7].

У 1995 році заслуженим працівником культури України Олександром Величко створено аматорський колектив Молодіжного центру Херсонського державного педагогічного університету ансамбль танцю «Ладовиця», який уже в рік створення представляє Херсонщину на Міжнародному фольклорному фестивалі «Бергома Кермаси» в Туреччині. Народним художнім колективом ансамблем танцю «Ладовиця» з 2000 року керує викладач ХДУ Валентин Васяк. У репертуарі колективу хореографічні твори «Буковинський святковий», «Веснянка», «Гуляночка», «Дуботанець», «Херсонські залицяння» та ін. [2; 7].

На етапі становлення в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди в 1995 році був створений ансамбль народного танцю «Зорицвіт». Серед перших хореографічних композицій колективу «Гопак», «Гуцульська сюїта», «Подоляночка», «Лісова пісня», «Поліські жарти», «Російська плясова», «Лебідка» та ін. З перших днів існування колектив стає активним учасником концертів, фестивалів і конкурсів різного рівня. На етапі модернізації хореографічно-педагогічної освіти активізується творча діяльність колективу. У 2001 та 2003 роках колектив узяв участь у Всеукраїнській виставці «Освіта України – XXI століття». Ансамбль танцю «Зорицвіт» отримує низку нагород на конкурсах, серед яких міжнародний фестиваль народного танцю «Шоки – Трипки» – 2005 (м. Каунас, Литва); міжнародний юнацький хореографічний конкурс «Містерія танцю»; всеукраїнський конкурс народної хореографії ім. П. Вірського; всеукраїнський конкурс творчості «Джерело талантів»; всеукраїнський хореографічний конкурс «Танці з Карпатами»; всеукраїнський фестиваль-конкурс талантів «Золоте намисто» та ін. [9, с. 221–222].

На етапі модернізації хореографічно-педагогічної освіти в Київському університеті імені Бориса Грінченка у 2012 році створено Театр танцю «Грін». У репертуарі театру з'являються постановки Дарії Бернадської, Ілони Гвоздьової, Євгенії Калачик, Анастасії Суярової, Володимира Грека. Колектив отримує низку відзнак на фестивалях і конкурсах різного рівня, серед яких Всеукраїнський фестиваль мистецтв «Різдвяний Київ 2013», змагання із сучасного танцю «Dance City» (м. Київ), Міжнародний фестиваль

мистецтв «ArtВесна 2014» (м. Київ), змагання із сучасного танцю «КиївBEST» (м. Київ), Міжнародний конкурс сучасного хореографічного мистецтва «Супер данс (Super dance) – 2016» (м. Львів), Міжнародний фестиваль сучасної хореографії у Вітебську (2018 р., Білорусь), Міжнародний фестиваль хореографічного мистецтва ALEGRIA (Іспанія), Всеукраїнський фестиваль хореографічного мистецтва «Dance dream». Серед керівників Театр танцю «Грін» Євген Парфенюк, Марія Коростельова, Володимир Грек та ін. У репертуарі колективу хореографічні композиції «Серце плаче сліз не має…» (балетмейстер – В. Грек), «Двоє в коробці» (балетмейстер – В. Грек), «Be Guiet» (балетмейстер – Є.Калачик), «Стежками рідної землі» (балетмейстер – В. Грек), «Вільні, як птахи» (балетмейстер – В. Грек), «Любов, що пронесу я крізь життя» (балетмейстер – В. Грек), «Drop the game» (балетмейстер – М. Коростельова) та ін. [8].

Черговим колективом, створеним на етапі модернізації хореографічно-педагогічної освіти в Україні, став ансамбль народного танцю «Дивоцвіт», який було створено при кафедрі театрального і хореографічного мистецтва Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника у 2005 році. Керівники колективу – Юрій Скобель і Василь Шеремета. За роки плідної творчої діяльності ансамбль продемонстрував свою танцювальну майстерність у Ніцці, Монте-Карло, Венеції, Відні, Празі, Будапешті, Мюнхені, Вроцлаві та ін. Серед відзнак колективу – диплом ІІ ступеня Четвертого Всеукраїнського фестивалю-конкурсу народної хореографії імені Павла Вірського. У репертуарі колективу хореографічні композиції «Анничка», «Березнянка», «Буковина», «Вишивальниці», «Дівоча доля», «Ойра» та ін. [4].

Аматорські хореографічні колективи стали невід’ємним елементом процесу розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні на всіх її етапах, осередком хореографічної культури регіонів України, передумовою відкриття спеціальності «Хореографія» в педагогічних закладах вищої освіти, середовищем професійного становлення майбутнього вчителя хореографії. Досягнення аматорських колективів підтверджують належний рівень підготовки майбутніх учителів хореографії та якість творчого доробку колективів бального, народного та сучасного танцю.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, у результаті дослідження обґрунтовано діяльність аматорських колективів як невід’ємного елементу етапів розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні. Аматорські колективи педагогічних закладів вищої освіти здобули визнання в Україні та за її межами. Творчий доробок колективів свідчить про збереження та поширення кращих традицій української танцювальної культури, впровадження передового інноваційного досвіду створення зразків сучасного хореографічного мистецтва. Творчий доробок аматорських хореографічних колективів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Херсонського державного університету, Харківського

національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Київського університету імені Бориса Грінченка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника засвідчує якість підготовки майбутніх учителів хореографії в системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні. Аматорські хореографічні колективи відіграють важливу роль у підготовці майбутнього вчителя хореографії в системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні. Сценічний виконавський досвід сприяє реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії та формуванню індивідуальності педагога-творця нового покоління. Участь у фестивалях і конкурсах сприяє професійному зростанню в процесі навчання в ЗВО та утвердженню позитивного іміджу закладу вищої освіти та хореографічно-педагогічної освіти в цілому.

У подальшому планується дослідження специфіки проведення фестивалів і конкурсів танцювального мистецтва в системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук, Л. М. (2016). Етапи становлення хореографічно-педагогічної освіти в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 14,* 274-283.

2. Андрощук, Л. М. (2018). Етапи розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Херсонському держаному університеті. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, 2,* 7–17.

3. Андрощук, Л. М. (2017). Етапи становлення хореографічно-педагогічної освіти в Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, 2,* 7-16

4. Ансамбль народного танцю «Дивоцвіт». Режим доступу: https://ksmh.pnu.edu.ua/%D0%B4%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%86%D0%B2%D1%96%D1%82/

5. Білоусенко, І. (2014). Засоби розвитку мистецько-педагогічно-культурологічних пошуків керівників хореографічних колективів Херсонщини ІІ половини ХХ століття (на прикладі творчої діяльності народного ансамблю танцю «Чубарики». Аркадия: культуролог и искусствовед, 2 (39).

6. Горголь, П. С. (2016). Творчий шлях народного ансамблю бального танцю «Грація». *Традиції і перспективи розвитку Хореографічне мистецтво у контексті культурно-освітніх процесів: матеріали всеукр. наук. - практ. конф*. (12-13 груд. 2005 р.). Полтава, 35–41.

7. *Кафедра хореографічного мистецтва Херсонського державного університету*. Режим доступу: http://www.kspu.edu/About/Faculty/FCultureArts/choreography.aspx (дата звернення 15.10.2018).

8. *Театр танцю «Грін».* Режим доступу: http://im.kubg.edu.ua/teatr-tantsiu-hrin/183-pro-teatr.html

9. Ліманська, О. В. (2010). Художньо-творча діяльність ансамблю танцю в контексті розвитку хореографічного мистецтва. *Вісник ХДАДМ. Музичне-театральне мистецтво, 1,* 220–222.

10. *Кафедра хореографії*. Режим доступу: http://ped.pnpu.edu.ua/horeografia.php

РЕЗЮМЕ

Андрощук Л. М. Деятельность любительского коллектива в системе хореографически-педагогического образования в Украине.

Деятельность любительских коллективов стала неотъемлемым элементом процесса становления хореографически-педагогического образования в Украине на всех ее этапах, в частности на любительском (50–80-е годы XX века), подготовительном (1989–2000 гг.), становления (2001–2010 гг.), модернизации (2011–2016 гг.).

В статье представлена деятельность ведущих танцевальных коллективов педагогических заведений высшего образования Украины:

- Полтавского национального педагогического университета имени В. Г. Короленко: ансамбль бального танца «Грация» (1975, руководитель – Петр Горголь), народный ансамбль танца «Весна» (руководитель – Лилия Пригода) и народный ансамбль современного балета «Мария» (руководитель – Марина Погребняк).

- Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины: народный любительский ансамбль народного танца «Яворына» (1972, руководители – Вадим Калиничев, Вадим Кострица, Григорий Поддубный, Сергей Куценко), народный любительский ансамбль современного танца «Визави» (1996 г., руководитель – Людмила Андрощук).

- Херсонского государственного университета: ансамбль «Чубарики» (1993 г., руководитель – Василий Чуба), ансамбль танца «Созвездие» (1993 г., руководитель – Алла Рехлицка), ансамбль танца «Ладовыця» (1995г., руководитель – Александр Величко).

- Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды: ансамбль народного танца «Зорыцвит» (1995 г., руководители – Ольга Лиманская, Каринэ Редько).

- Киевского университета имени Бориса Гринченко: Театр танца «Грин» (2012 г., руководители – Евгений Парфенюк, Мария Коростелева, Владимир Грек и др.).

- Прикарпатского национального университета имени Василия Стефаника: ансамбль народного танца «Дыво» (2005 г., руководители – Юрий Скобель и Василий Шеремета).

В статье проанализированы творчество коллективов и результаты участия в фестивалях и конкурсах в Украине и за ее пределами. Обоснована роль народного любительского коллектива в подготовке будущего учителя хореографии в системе хореографически-педагогического образования в Украине.

***Ключевые слова**: хореографические-педагогическое образование, этапы становления,будущий учитель хореографии, народный любительский коллектив, творчество, фестиваль, конкурс.*

SUMMARY

Androschuk L.M. The activity of an amator group in the system of horeographic-pedagogical education in Ukraine.

The activities of amateur groups have become an integral part of the process of choreographic-pedagogical education formation in Ukraine at all its stages, in particular, amateur stage (50–80s of the 20th century); preparatory stage (1989–2000); formation stage (2001–2010); and stage (2011–2016).

The article presents activities of the leading dance groups of higher education institutions of Ukraine:

- Volodymyr Korolenko Poltava National Pedagogical University: ball dance ensemble "Gracia" (1975, head – Petro Horhol); folk dance ensemble "Spring" (head – Liliia Pryhoda) and folk ensemble of modern ballet "Maria" (head – Maryna Pohrebniak).

- Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University: folk amateur ensemble of Folk Dance "Yavoryna" (1972, heads – Vadym Kalynychev, Vadym Kostrytsia, Hryhorii Piddubnyi, Serhii Kutsenko); folk amateur contemporary dance ensemble "Vizavi" (1996, head – Liudmyla Androshchuk).

- Kherson State University: the ensemble "Chubaryky" (1993, head – Vasyl Chuba); ensemble of dance "Suziria" (1993, head – Alla Rekhlitska); Dance Ensemble "Ladovytsia" (1995, head – Oleksandr Velychko).

- Hryhorii Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University: folk dance ensemble "Zorytsvit" (1995, directors – Olga Lymanska, Karina Redko).

- Borys Hrinchenko Kyiv Institute: Dance Theater "Grin" (2012, directors – Yevhenii Parfeniuk, Mariia Korosteliova, Volodymyr Hrek, etc.).

- Vasyl Stefanyk Precarpathian National University: folk dance ensemble "Dyvotsvit" (2005, heads – Yurii Skobel and Vasyl Sheremeta).

The article analyzes creative work of the ensembles and results of participation in festivals and contests in Ukraine and abroad. The role of the national amateur group in training of future choreography teacher in the system of choreographic-pedagogical education in Ukraine is grounded.

***Key words:** choreographic-pedagogical education, stages of formation, future choreography teacher, folk amateur group, creative work, festival, competition.*

УДК 378.6.147.091.3:793.31(477-89Сло)](045)

К. М. Долматова
Університетський коледж
Київського університету імені Бориса Грінченка

ВИКОРИСТАННЯ ТАНЦЮВАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРУ СЛОБОЖАНЩИНИ В ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ КОЛЕДЖІ

Мета статті – визначити роль дослідників танцювального фольклору України щодо збереження та поширення народного танцю, підвищення в сучасних дослідників інтересу до поглибленого дослідження танцювального фольклору Слобожанщини, виокремити проблемні питання в галузі танцювального фольклору, які недостатньо розкриті в науковій літературі або взагалі не розглядалися. Перспективи подальших досліджень слід пов'язати з особливостями створення самобутніх танцювальних номерів і хореографічних композицій на основі місцевого фольклору Слобожанщини.

***Ключові слова**: хореографія, фольклор, танці Слобожанщини, історичний розвиток українського танцю, студенти хореографічного відділення, університетський коледж.*

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань, що стоїть перед нашим суспільством нині, є його духовне, моральне відродження, яке неможливо здійснити, не освоюючи культурно-історичний досвід народу, що створюється віками, величезною кількістю поколінь і закріплений у витворах народного мистецтва.

Актуальність теми зумовлена підвищенням інтересу науковців до вивчення окремих регіональних традицій, а також відносно невеликою кількістю дослідницьких праць, які б зосереджувалися саме на танцювальному мистецтві Слобожанщини.

Аналіз актуальних досліджень. Україна складається з багатьох етнографічних регіонів, але одним із найнеоднорідніших з точки зору національної ідентичності є Слобожанщина. Нині до Слобідської України належать східні області: південь Сумської, Харківська, Луганська, Донецька, східні райони Полтавщини та північ Дніпропетровщини.

Історичний процес заселення території сьогоднішньої Слобідської України є особливим. Оскільки цей, ще в XVI столітті дикий степ, який належав до Московських володінь, почали заселяти люди, які тікали із Задніпрянської та Лівобережної України, був під Польщею, де процвітали кріпацтво й неволя [1]. Основною групою переселенців були козаки. Зокрема в 1638 році після поразки під Лубнами з гетьманом Остряницею прийшло «одразу 865 чоловік українців із жінками й дітьми, збіжжям та худобою» [4]. І це лише одна з багатьох хвиль таких переселень. Тут вони отримували від

Царського уряду відносні свободи та пільги. Поселення, які утворювалися внаслідок таких міграційних процесів, мали певні права та власне самоврядування, називалися слободами. Звідси й назва, Слобідська Україна, або Слобожанщина [5].

Переселяючись на ці землі, українці «переселили» сюди також свій побут, традиції та культуру. Певною мірою культура Слобожанського краю перегукується з культурними надбаннями Центральної України, а також має риси, обумовлені пограничним розташуванням регіону з Росією. Проте, синтезувавши та трансформувавши ці культури, слобожани не втратили самобутності свого особливого, темпераментного мистецтва.

Усі вищезгадані процеси значною мірою вплинули на формування хореографічного мистецтва Слобідської України, у якому гармонійно відображене все життя народу [2].

Мету статті – виокремлення проблемних питань у сфері танцювального фольклору, конкретизовано в таких завданнях: визначити роль дослідників-фольклористів України щодо збереження та поширення народного танцю, стимулювати інтерес сучасних хореографів до поглибленого дослідження танцювального фольклору Слобожанщини.

Виклад основного матеріалу. Звинувачувати Слобожанщину в недбалому ставленні до культури свого краю або небажанні створювати сценічні твори на основі місцевого танцювального фольклору не можна. По-перше, надто мізерною є хореографічна спадщина, а по-друге, протягом ХХ ст. цей факт майже ніхто не вивчав. Для того, щоб цієї проблеми в подальшому не існувало, бажано, щоб кожен, хто долучається до створення слобожанських танців, спочатку працював як дослідник, аналітик, а потім як хореограф. І перше, на що слід звернути увагу, це історія заселення слобідських земель. Якщо будемо наполегливі й уважні у своїй дослідницько-практичній діяльності, то настане той час, коли на сценах проявляться самобутність і краса танцювальної культури Слобожанщини [3].

Танець – мистецтво, близьке й доступне всім, у якому художні образи реалізуються засобами пластичних рухів людського тіла. Український народ створив немало різноманітних танців, де відобразилися кращі риси народного характеру, картини повсякденного життя, побуту, праці, рідної природи. Танець існував та існує в культурних традиціях усього людства й окремих спільнот упродовж тривалої історії змінювався, відображаючи культурний розвиток. Існують численні види й форми танцю [2]. Народний танець – яскраве вираження менталітету та творчості кожної нації, віддзеркалення традицій, хореографічної мови, пластичної виразності в співвідношенні з музикою.

Кожний вид мистецтва відбиває всі прояви життя в притаманній йому формі. Якщо сутнісна ознака літератури – слово, музики – звук, живопису – колір, то мистецтво хореографії надає безмежні можливості для пластичного відображення людських почуттів, переживань, образів, характеру цілого народу [1].

Університетський коледж Київського університету імені Бориса Грінченка є своєрідним оазисом творчого натхнення, де викладацький склад викладачів циклової комісії музики і хореографії прагне в студентської молоді виявити інтерес до поглибленого дослідження танцювального фольклору України. Професійний викладацький склад закладу освіти передає студентській молоді кращі творчі традиції та надбання за час своєї професійної діяльності. Тому, за останні 5 років заклад освіти інтенсивно та творчо розвивається завдяки плідній і сумлінній роботі педагогічного колективу й підтримці адміністрації закладу.

Університетський коледж закладу вищої освіти відкриває нові імена, таланти серед молоді Києва, Київщини й України.

Для досягнення такого високого рівня виконавської майстерності серед студентів коледжу, в педагогічному колективі, увага зосереджується на освітньому процесі. Надаються знання з хореографічних дисциплін (класичний, народно-сценічний, сучасний танці та інші), формуються вміння й навички, розвиваються творчі здібності в кожного студента, впроваджуються різні заходи в умовах коледжу та університету, де кожен студент може продемонструвати хореографічні навички. Таким чином, студенти мають можливість пізнавати світ через творчість завдяки самореалізації, бути впевненими в собі, а в майбутньому – стати успішними в професійній діяльності.

Протягом п’яти років освітній процес студентів хореографічної спеціальності проводиться за авторською програмою, яку ми розробили спільно з іншими педагогами університетського коледжу. Авторська програма має декілька ступенів і застосовується під час освітнього процесу протягом 3–4 років. Програма поєднує в собі такі дисципліни, як: «український танець» (вивчається студентами впродовж II–III курсів), «народно-сценічний танець» (вивчається з I по IV курс), «композиція і постановка танцю» (вивчається з II по IV курси). Під час вивчення перших двох дисциплін у студентів будуються фундаментальні знання з хореографічного мистецтва, студенти вивчають комбінації та етюди. Остання дисципліна, яка входить до авторської програми викладачів університетського коледжу, дозволяє студентам повністю опанувати оригінальний український танок.

Треба зазначити, що в хореографічному відношенні Україну умовно поділяють на 5 частин: Східна, Південна, Центральна Україна, Північ та Західна Україна. Зауважимо, що викладачі хореографічного відділення, які склали авторську програму, мають корені з України, але народилися й виросли в різних областях України, а тому всі мають різні знання, навички та спадщину з танцювально-хореографічного мистецтва, що позитивно впливає на освітній процес студентів коледжу. Відтак, ґрунтовно вивчивши спадщину свого народу, викладачі можуть досконало донести свої знання до студентів, урізноманітнюючи їхню сферу професійної діяльності.

Таким чином, колектив авторів програми звертає увагу студентів більше всього на спадщину фольклорного жанру й танцювальних композицій західної частини України, лексичні елементи, комбінації та етюди на основі лексики танців центральних районів і танцювально-хореографічне мистецтво східної частини України.

Особлива увага при цьому приділяється прищепленню знань, умінь і навичок саме східної частини України – Слобожанщини, тому що на даний момент, ця частина регіону так і залишається менш дослідженою в межах танцювально-хореографічного мистецтва. Ми прищеплюємо своїм студентам знання, вміння й навички щодо хореографічних традицій саме східної частини України – Слобожанщини. Під час проведення занять викладач знайомить студентів з історією свого регіону, побутом, наводить приклади розвитку мистецтва.

Ми розкриваємо студентам університетського коледжу історичні факти з розвитку танцювально-хореографічного мистецтва Слобожанщини, представляємо загальнокультурні тенденції, характерні для танцювального фольклору слобожан, який завжди був одним із головних елементів у календарно-обрядових та сімейно-побутових циклах свят. Завдяки цій формі народної творчості утворювалися комунікативні канали між поколіннями, соціальними групами, окремими людьми. Через міміку, жести та пози танець передавав емоції, національний характер, ставлення людей один до одного, етичні норми суспільства.

Консервативних ознак серед сталих форм танцювального фольклору, які б належали до системи календарно-обрядових свят, не було. Завдяки їх сакральному походженню, спільним функціям, усі етнічні групи мали подібні хороводи, хороводні ігри або танці. Їх функції полягали в нормалізації сімейно-побутових відносин, ворожінні на майбутню долю або врожаї, захисті людини, худоби, господарства та врожаю від потойбічних сил, замовлянні різноманітних природних явищ.

Упродовж багатьох століть територію нашої країни населяли різні племена й народи, традиції яких потрапили в культуру України. Подібне об’єднання культур здійснило особливий вплив на народні українські традиції. Усі українці люблять урочисті Дні й дотримуються народних традицій. Особливе місце в українському менталітеті займають такі дні, як Різдво, Масниця й Великдень. У ці свята особливо дотримуються старовинних народних звичаїв.

Різдво Христове – це свято зимового сонцевороту, тобто повороту сонця на літо [6, с. 14]. Це був привід для ворожіння на майбутній рік; а тому сьогодні в різдвяних звичаях ціла низка дохристиянських елементів, які повинні були своїм призначенням передбачати та закликати гарний урожай наступного року, надлишок і добро в будинках хазяїна, щасливі улови для мисливця, весілля для дівчини й щасливу подорож для хлопця.

Одним зі звичаїв зимового обрядового циклу є водіння «кози». На всій території Слобожанщини він був зумовлений прагненням людини

забезпечити майбутні врожай і добробут у родині. Але у Воронезькій області та на півночі Слобожанщини «козу» водили лише жінки, адже жінка уособлювала землю. Цей зв'язок між людиною та силами природи ґрунтувався на віруваннях у те, що земля родить добре там, де пройшла жінка з козою. На півдні Слобожанщини, а також в українських селах «козу» водили виключно парубки або вся громада.

Українці й сьогодні несуть у собі пам'ять предків, що культивували сім'ю, свій рід, тому обряди та традиції, пов'язані із сім'єю, зберігаються як ніякі інші. Весняний обрядовий цикл починається на початку весни, під час Зелених свят, на Івана Купала, а також святкових дій, пов'язаних із початком і закінченням польових робіт. Основою цього циклу є хороводні ігри. В українських і російських селах виконувалися танці «Дзвениця», «Водіння верби», «Зеленого шуму ліску плету», навесні дівчата виконували «Кривий танець», який мав однакові функції, композиційну будову, рухи в усіх селах Слобожанщини. Але, крім поширеного суто дівочого виконання, на Слобожанщині побутував і парний варіант цього хороводу. Його основні функції – закликання весни й оспівування дівочої краси – зберігалися, що відповідало загальному змістові весняних свят.

Під час виконання «Кривого танцю» парубки мали змогу поспілкуватися з дівчатами й оцінити їх творчі здібності. «Хлопці та дівчата, взявшись за руки, йшли окремими групами з протилежних сторін від церкви. Обидва ланцюги учасників ішли кривими лініями або півколами. Після цього хлопці ставали в ряд один за одним, а дівчата, не розриваючи ланцюга, проходили кривими лініями, обплітаючи їх. Обійшовши всіх хлопців, дівчата стають так, як стояли хлопці. Тепер уже хлопці в'ються поміж дівчат. Потім молодь ставала в один загальний ланцюг і йшла кривими лініями навколо церкви» [4, с. 156]. Дослідники зазначають, що виконання «Кривого танцю» саме на останній день Великоднього тижня було поширеним явищем і в деяких районах Бєлгородської області. Усі танці весняного циклу мають багато спільного, наприклад, загальна композиція рисунка, період виконання в контексті святкової дії, пісенний супровід, віковий і ґендерний склад виконавців.

Зародження й подальше існування родини проходило через багато обрядів і ритуалів, традицій і звичаїв. Єднання молодих не проходить без сватів і заручення, умовлянь і покриття (перехід від дівоцтва до заміжнього життя), запрошень і весільних походів, у процесі яких викупляють наречену [7, с. 79].

Крім того, українські традиції мають нерозривний зв'язок із релігійним, календарним і повсякденним життям. І це дуже природне явище. Адже, як і в багатьох країнах, події та традиції України залежали від сільськогосподарського календаря. Ще з давніх часів усі сезонні роботи супроводжувались обжинковими піснями, зимовими колядками або радісною піснею зустрічі весни. Важка праця проходила непомітно за різноманітними магічними господарськими ритуалами. А який же міг бути відпочинок без традиційних розваг, маскарадів і ритуальних обходів і поздоровлень.

Слід зазначити той факт, що деякі традиції в Україні мають зв'язок і з язичницькою атрибутикою. Таким прикладом є свято Івана Купала, яке особливо любить молодь. Це свято сонцестояння, і з цього дня починається поворот сонця на зиму.

Слова «звичай» і «звичка» в українській мові є однокорінними, їх ми вбираємо з молоком матері, зі співом улюбленої бабусі або з легендами, якими так багата наша земля [3, с. 177]. Очевидно, що кожний звичай, якого ми вдома дотримуємося, треба з дитиною обговорити, належно їй пояснити. Багато чого цікавого скажуть нам ще живі сьогодні дідусі й бабусі, коли їх схочемо розпитати та слухати. Треба лише їх шукати, а знайдемо в них і описи, і пояснення всіх цих звичаїв. І зможемо їх належно пояснити нашим дітям. Бо тільки те, що дитина розуміє, те може й пошанувати та запам'ятати на все життя. Що ж буде незрозуміле, те залишиться чужим, а то й виглядатиме молоді смішним. Є також окремі великі праці про наші народні звичаї таких науковців, як С. Килимник, О. Воропай, В. Скуратівський, митрополит І. Огієнко.

У селах із більшістю українського населення щедрівки, колядки та Меланки чітко диференціювалися за належністю до певного свята й ніколи не виконувалися протягом усього періоду Святок. Таким чином, спільність обрядових хороводів і хороводних ігор була зумовлена архаїчністю свого існування, на відміну від побутових танців, які також були обов'язковою складовою календарно-обрядових і сімейно-побутових свят. У контексті календарного свята побутові танці виконувалися під час кульмінації народних гулянь, поліпшували настрій, символізували продовження життя, були засобом комунікації, задовольняли необхідність слобожан у регуляції дозвілля.

Досліджуючи побутові танці слобожан, можна чітко визначити, до якої національності належала громада. Громада українського населення танцювала переважно «козачки», «метелиці», «гопак», рідше – «гайдуки» або «польки», а там, де переважало російське – «баріні», «тропаки», «кадрилі», «польки» або «комаринські».

Серед слобожанських «козачків» більшість мала однакові ознаки в композиційній побудові, а також рухи, що виконувалися під час танцю. Наприклад, в одному з «козачків», записаних А. Гуменюком та зафіксованих у монографії П. П. Вірського «Українські народні танці», танець починався з «перемінного кроку» за рухом годинникової стрілки. Потім, ставши в пари, учасники рухалися тим самим кроком навколо себе. Після цього дівчата виконували «вірьовочку», яку закінчували «потрійним притупом». У наступній фігурі формувався складніший малюнок, ніж звичайне коло, але основний крок танцю залишався незмінним. Тобто темп «козачка» значною мірою не прискорювався, виконавці могли рухатися «перемінним кроком» [4, с. 197].

На Слобожанщині також побутували «гопаки» як відлуння традицій козацтва, на яких ґрунтувалося формування культури слобожан. На думку П. П. Вірського, це – «чоловічий танець, який можуть виконувати один чи кілька танцюристів. Заздалегідь визначеної композиції він не має. У його основі

лежить принцип імпровізації. Завдання кожного виконавця зводяться до того, щоб, не заважаючи іншим танцюристам, якнайкраще і якнайдотепніше виконати ті чи інші танцювальні рухи. Темп виконання помірний, рухи виконуються широко, з поступовим прискоренням» [4, с. 191].

Крім вищезгаданих побутових танців, українці повсякчас виконували на свята різноманітні варіанти «польок». У фольклорних варіантах слобожанських «польок» кількість фігур не була обмеженою: танець міг складатися з двох-трьох, а інколи понад десяти фігур. Якщо «полька» не мала великої кількості різноманітних композиційних перебудов, то декілька разів розпочиналася з першої фігури, що збільшувало тривалість її виконання під час свята. Ця особливість відповідала вимогам суспільства до побутових танців, адже завдяки невеликій кількості фігур «польки» були простіші у виконанні (на відміну від «козачків» та «гопаків») і дозволяли долучати до танцю якомога більше людей.

Таким чином, лексика побутових танців виразно свідчила про консервативність сталих форм побутових танців серед етнічних груп, які формували населення Слобожанщини. Але ці принципи національної ідентичності та збереження культурних традицій поступово спрощувалися під впливом міської культури. Завдяки виникненню спільних ознак серед слобожан починають виникати тенденції до «регіональної ідентичності».

Отже, викладач К. М. Долматова дає зрозуміти студентам, що танець (польськ. taniec, нім. tanz) є невід'ємна частина духовності й оптимізму, що супроводжує людину протягом усього життя. На кожному витку розвитку суспільства він зберігає свої основні риси й відповідаючи естетичним уподобанням певного етносу, його духовному світові, акумулює елементи творчості, що притаманна мешканцям певної місцевості. Багатоманітність костюмів, музичних мелодій кожного регіону, манери, характеру, змісту й мови танцю, взаємовідносин танцюючих, загальної атмосфери свята та краси, створюють різноманітність народної творчості України та її хореографічного мистецтва. Кожний танцювальний взірець відбирається й удосконалюється талановитими народними митцями багатьох поколінь, створюючи нематеріальну духовну скарбницю.

У програмі з танцювально-хореографічного мистецтва Слобажанщини під час освітнього процесу студенти вивчають багато різних танців цього регіону. Наприклад, «Хортичанка», «Слобожанські живчики», «Коханочка», «Катерина» та ін.

Під час засвоєння матеріалу з хореографії, використовує найголовніший принцип навчання – від простого до більш складного, від простих композицій до більш складних, від простих танців до більш складних. Наприклад, від простих танцювальних композицій, як хоровод «Марина», танок «Вишиванка», до більш складних, як «Слобожанська полька», «Глухівські перетупи» тощо.

Свої здобуті знання й уміння, студенти університетського коледжу з хореографічної підготовки можуть продемонструвати під час таких заходів в умовах коледжу та університету впродовж навчального року:

- посвята першокурсників у студенти Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка (початок вересня);
- концерт до дня працівників освіти (початок жовтня);
- концертний показ самостійних творчих робіт студентів спеціальності хореографії на тему «З любов'ю до України» (присвячений до дня всеукраїнського козацтва – середина жовтня);
- студентський конкурс на кращу інтерпретацію слів словника Бориса Грінченка «Словник Бориса Грінченка та сучасність» (початок грудня);
- концертна програма присвячена революції гідності «Україна понад усе» (грудень);
- урочиста церемонія вручення дипломів випускникам університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка (кінець червня).

Висновки. Отже, процес історичного становлення Слобожанського регіону є вкрай унікальним. Такою самою унікальною є його культура. Сучасні темпи розвитку суспільства та необхідність ідентифікувати свою національну приналежність викликають потребу у вивченні фольклорних традицій з їхніми регіональними особливостями й характерними ознаками.

Запропонована нами авторська програма опанування українського танцю охоплює весь період навчання в коледжі та враховує особливості хореографічних традицій Слобожанщини.

Розуміння витоків танцювального фольклору конкретного регіону, його лексичних особливостей, форм танцю та навіть манери виконання студенти значно краще розуміють сутність образу, руху, пози і, як наслідок, покращують власну виконавську майстерність. Хореограф може глибше мислити під час створення сценічного номеру, наблизивши його до першоджерел, зробивши живим і справжнім. Під час створення хореографічної композиції можемо торкнутися до сердець глядачів, пробуджувати їхні думки, виховувати естетичний смак і любов до всього рідного, адже до цього й покликане танцювальне мистецтво.

Перспективи подальших досліджень слід пов'язати з особливостями створення самобутніх танцювальних номерів і хореографічних композицій на основі місцевого фольклору Слобожанщини.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Ансамбль танцю «Щасливе дитинство»: народний художній колектив:* буклет (2007). Харків.

2. Бердута, М. З. (2001). Особливості обрядів та звичаїв Слобожанщини (XVIII–XIX ст.). *Зб. наук. праць ХІСП, 6,* 2.

3. Воропай, О. (1993). *Звичаї нашого народу: етнографічний нарис*. К.: Оберіг.

4. Гураль, А. (2001). Натхнення молодість краса. *Вісн. сумськ. вищ. учил. мист. і культ. ім. Д. С. Бортнянського, 12,* 10–17.

5. *Дідух: свята українського народу* (1995). В. Т. Скуратівський (ред.). К.: Освіта.

6. Забігач, І. (2014). Історичні та локальні чинники формування хореографічного мистецтва Слобожанщини. *Вісник Львівського університету. Серія мистецтво, 14,* 99–102.

7. Колногузенко, Б. (2008). *Хореографічне мистецтво*. Х.: ХДАК.

8. Колногузенко, Б. М. (2007). *Хореографічна сюїта: метод. матеріали з курсу «Мистецтво балетмейстера».* Харків: ХДАК.

9. Колногузенко, Б. М. (2008). *Хореографічне мистецтво: методичні матеріали для підготовки бакалаврів і спеціалістів за фахом «Хореографія».* Харків: ХДАК.

10. Огієнко, І. (1992). *Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу*. К.: Довіра.

11. Островська, К. В. (2011). Розвиток та збереження національної хореографічної культури України. *Проблеми розвитку сучасного хореографічного мистецтва та шляхи їх вирішення: матер. ІІ Всеукр. наук.-практ. конф,* 70-73.

12. Підлипська, А. М. (2011). Проблеми наукових досліджень хореографічної культури України. *Проблеми розвитку сучасного хореографічного мистецтва та шляхи їх вирішення: матер. ІІ Всеукр. наук.-практ. конф*., 73-75.

РЕЗЮМЕ

Долматова Е. Н. Использование танцевального фольклора Слобожанщины в подготовке студентов-хореографов в Университетском колледже.

Цель статьи – определить роль исследователей танцевального фольклора Украины относительно сохранения и распространения народного танца, повышение в современных исследователей интереса к углубленному изучению танцевального фольклора Слобожанщины, выделить проблемные вопросы в области танцевального фольклора, которые недостаточно раскрыты в научной литературе или вообще не рассматривались.

Одной из важнейших задач, стоящих перед нашим обществом сегодня, является его духовное, нравственное возрождение, которое невозможно осуществить, не осваивая культурно-исторический опыт народа, создается веками, огромным количеством поколений и закреплен в произведениях народного искусства.

Для достижения такого высокого уровня исполнительского мастерства среди студентов колледжа, в педагогическом коллективе, внимание сосредоточивается на учебно-воспитательном процессе. Предоставляются знания по хореографическим дисциплинам (классический, народно-сценический,

современные танцы и другие), формируются умения и навыки, развиваются творческие способности у каждого студента, внедряются различные мероприятия в условиях колледжа и университета, где каждый студент может продемонстрировать хореографические навыки.

На протяжении пяти лет учебный процесс студентов хореографической специальности проводится по авторской программе, разработанной нами совместно с другими педагогами университетского колледжа. Авторская программа имеет несколько ступеней и используется в учебном процессе в течение 3–4 лет.

Программа включает несколько дисциплин, а именно: «Украинский танец», «Народно-сценический танец», «Композиция и постановка танца». Коллектив авторов программы обращает внимание студентов больше всего на фольклорное наследие и создание танцевальных композиций различных регионов Украины, в т.ч. и Слобожанщины. Современные темпы развития общества и необходимость идентифицировать свою национальную принадлежность вызывают потребность в изучении фольклорных традиций с их региональными особенностями и характерными признаками.

Перспективы дальнейших исследований следует связать с особенностями создания самобытных танцевальных номеров и хореографических композиций на основе местного фольклора Слобожанщины.

***Ключевые слова**: хореография, фольклор, танцы Слобожанщины, историческое развитие украинского танца, студенты хореографического отделения, университетский коледж.*

SUMMARY

Dolmatova K. M. Use of dance folklore of Slobozhanshchyna in training students-choreographers at University college.

The aim of the article is to determine the role of Ukrainian dance folklore researchers in relation to preservation and dissemination of folk dance, raising interest of contemporary researchers in the in-depth study of dance folklore of Slobozhashchyna, to highlight problematic issues in the field of dance folklore, which are not sufficiently disclosed in scientific literature or have not been considered at all.

One of the most important tasks facing our society today is its spiritual, moral rebirth, which is impossible to implement without mastering cultural and historical experience of the people, which is created for centuries, by a huge number of generations, and is enshrined in works of folk art.

In order to achieve such a high level of performing skills among college students, the pedagogical team focuses on the educational process. Knowledge on choreographic disciplines (classical, folk-stage, modern dances and others) is provided, skills and abilities are developed, creative abilities of each student are formed, various events are introduced in the conditions of college and university, where each student can demonstrate choreographic skills.

For five years, the educational process of students of the choreographic specialty is carried out according to the program developed by the author together with other teachers of the university college. The author's program has several degrees and is applied in the educational process within 3–4 years.

The program includes several disciplines, such as: "Ukrainian dance", "Folk-stage dance", "Composition and dance staging". The team of the authors of the program draws students' attention most of all to the legacy of the folk genre and creating dance compositions of different regions of Ukraine, in particular Slobozhanshchyna. Modern pace of development of society and the need to identify national identity necessitate the study of folklore traditions with their regional peculiarities and characteristics.

Prospects for further research should be linked with peculiarities of creating original dance performances and choreographic compositions based on local folklore of Slobozhanshchyna.

Key words: *choreography, folklore, dances of Slobozhanshchyna, historical development of Ukrainian dance, students of choreographic department, university college.*

УДК 792.83

Н. Ю. Лісовська, В. М. Трощенко
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ВТІЛЕННЯ МУЗИЧНО-ХОРЕОГРАФІЧНОГО ОБРАЗУ В СЮЖЕТНОМУ ТАНЦІ

У статті виявлено особливості втілення музично-хореографічного образу в сюжетному танці та конкретизовано їх на прикладі студентських постановочних робіт. Показано, що корисний досвід студенти-хореографи набувають під час роботи над власними хореографічними творами на заняттях з дисципліни «Балетмейстерська підготовка». Наголошено, що втілення різноманітних образів у різних видах танцю, сміливі пластичні рішення і виразність виконання дозволяють представляти оригінальні хореографічні номери на різних культурних заходах і конкурсах. Доведено значущість Всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності «Хореографія», яка 3 роки поспіль проводиться в Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського.

***Ключові слова**: музично-хореографічний образ, сюжетний танець, студентські постановочні роботи, олімпіада.*

Постановка проблеми. Реальність сьогодення свідчить про те, що танець та й в цілому самодіяльна хореографічна творчість поступово позбавляються змісту і образності. Танцювальні номери часто становлять комбінацію силової техніки, гімнастики та трюків. У цьому разі, після карколомних трюків виконавці синхронно виконують танцювальний фрагмент, який нічого не містить, крім відвертої та сумнівної емоційності, потім знову демонструється техніка, акробатичні трюки тощо. Подібна повсюдна практика, незважаючи на шалену критику фахівців-хореографів, не тільки не слабшає, але й продовжує набирати силу.

Існує й інший аспект означеної проблеми, коли в основі танцю лежить фонограма пісні. За відсутності драматургії та сюжету «балетмейстери» підміняють нею зміст самого танцю, здійснюючи підміну виразних засобів жанру, що свідчить про відсутність професіоналізму. А на сцені все той самий аеробоподібний унісон усіх учасників, які виконують беззмістовний набір рухів.

Ця проблема виникла як наслідок того, що сценічний танець скласти зовсім непросто. Для його створення треба озброїтися певними правилами, методами, законами; треба не просто попрацювати, а насамперед збагнути, що танець – це як мінімум розповідь або образ. На підставі означеного

вважаємо за необхідне звернутися до розгляду питання особливостей втілення музично-хореографічного образу в сюжетному танці.

Аналіз актуальних досліджень. У результаті аналізу наукових розвідок вітчизняних дослідників щодо хореографічної підготовки фахівців можемо стверджувати, що існує низка праць, у яких висвітлено проблеми підготовки вчителя до творчої професійної діяльності, розвитку особистості вчителя в процесі професійної підготовки, загальнокультурного розвитку вчителя, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, а також підготовки фахівців до розвитку особистості дитини засобами хореографічного мистецтва.

Окремі аспекти хореографічної освіти стали предметом дослідження таких науковців, як Л. Андрощук, Т. Благова, О. Бурля, С. Забредовський, О. Кравчук, С. Куценко, Г. Ніколаї, Т. Повалій, О. Реброва, Л. Сало, О. Таранцева, І. Ткаченко та ін.

Так, Л. Андрощук проаналізувала наукові дослідження в системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні [1]; С. Куценко досліджував питання формування творчого потенціалу студентів засобами народно-сценічного танцю [4]; Г. Ніколаї та О. Реброва з'ясували теоретико-методологічні засади дослідження хореографічно-педагогічної освіти в Україні [5]; О. Реброва та Н. Лісовська виокремили методи візуалізації та творчого розвитку хореографічно-композиційного мислення майбутніх учителів хореографії [6]; І. Ткаченко охарактеризувала структуру вищої хореографічної освіти в Німеччині на початку XXI століття [7].

Мета статті – виявити особливості втілення музично-хореографічного образу в сюжетному танці та конкретизувати їх на прикладі студентських постановочних робіт.

Виклад основного матеріалу. Початківці-постановники танців повинні усвідомити, що базовий розподіл танців поділяється на два основних види — на образні (безсюжетні) та сюжетні; все інше немає жодного відношення до справжнього сценічного мистецтва танцю. Ще раз наголосимо, що створення танцю є ні чим іншим, ніж створення музично-хореографічного образу. Все те, що робить балетмейстер, – придумує лібрето, пише сценарний план, складає рухи, підбирає лексику, виготовляє декорації, малює ескізи костюмів, навіть виставляє світло, – весь цей процес і називається створенням музично-хореографічного образу.

Будь-які рухи людського тіла, чи спортивно-акробатичні, чи трудові або емоційно-побутові можуть стати основою для створення хореографічного образу, танцювальної дії, якщо хореограф за допомогою фантазії та уяви зуміє розвинути отримане значення та драматургічно зв'язати в нерозривне ціле. Обраний пластичний мотив залежно від його хореографічного тлумачення, стає або виразним засобом танцю, або зображальним.

Продукування хореографічного твору розпочинається із задуму, в основу якого покладено життєво важливі проблеми. Балетмейстер повинен чітко визначити проблему й відобразити її в танці. Задум може бути навіяний

творами образотворчого мистецтва або художньої літератури. В основі задуму лежить явище, подія, конкретна особистість, які спонукають людей проявляти будь-які якості свого характеру й робити вчинки. Кожен автор в різних тематиках, жанрах творчості використовує багатопланові сюжети, і кожен художник прагне створити правдивий багатогранний образ.

Пластичні можливості хореографії безмежні, вона може висловити будь-які почуття, створити будь-який образ. Ростислав Захаров у своїй книзі «Створення танцю», у розділі «Образ в балетній виставі» дає визначення образу в театральному мистецтві таким чином: «Образ – це конкретний характер людини плюс сума його відносин до навколишньої дійсності, що виявляються в діях і вчинках, які зумовлені драматургічною дією» [1, с. 31].

Художній образ є суб'єктивним сприйняттям об'єктивної історично конкретної дійсності. Це складна картина взаємодії найрізноманітніших сторін мистецтва, яка виникає в діяльності автора твору.

Сценічний образ відрізняється надскладним сплавом внутрішніх і зовнішніх рис людської особистості. У танцювальному мистецтві означені риси повинні бути розкриті засобами хореографії. Балетмейстер використовує для того і малюнок танцю, і танцювальну мову – пластику людського тіла й міміку, і драматургічний розвиток образу, і, звичайно, музику.

Сутнісний взаємозв'язок танцю з музикою полягає у взаємовпливі двох естетичних категорій – руху та звуку. Сенс сценічної правди досягається тільки в синхронності руху й музики. Танець ніби конкретизує музику. Саме тому основне завдання під час обробки музичного матеріалу полягає в узгодженості музики й хореографії. Ця узгодженість повинна підкорятися логіці розвитку дії, тобто драматургії. Ритмічна єдність, що виражається в узгодженості, виразності рухів із музикою, створює особливу естетичну якість, а саме: виникає емоційна достовірність, тобто те, що сприймається глядачем.

Музична драматургія є основою для хореографічної драматургії. Музика здатна виражати внутрішні почуття людини, його душевний стан – горе, радість, смуток тощо. Підбір музичних образів (музичних тем), що відповідають настрою та змісту задуманого танцю, є першим кроком у роботі над музично-хореографічним твором. Балетмейстер у рішенні образу відштовхується від сюжету, ідеї й будує хореографічний образ, ґрунтуючись на музичному матеріалі.

Балетмейстер повинен відображати в пластичному вирішенні насамперед музичну тему, лейтмотив твору. У той самий час додаткові теми, які він чує в оркестрі, повинні бути дані в його творі немов другим і третім планами. Найпростішим прикладом означеного є пари солістів у танці, які немовбито ведуть хореографічну тему, лейтмотив, а їм акомпанує весь ансамбль танцюристів.

Образ виникає в результаті творчого процесу художника – процесу мислення в образах. Чим яскравішим і чіткішим є музичний образ, чим він національно більш характерний, тим більше інспірацій отримує балетмейстер.

Зауважимо, що втілення музично-хореографічного образу можливо як у сюжетному, так і в безсюжетному танцях. Перший має конкретний зміст. Його сюжетна лінія розкривається в хронологічній або логічній послідовності, коли простежуються вчинки й стосунки героїв та їхні характери. У цьому разі для розкриття того чи іншого образу можна використати пантоміму, особливо коли героїв декілька. Безсюжетний танець є композицією, в якій відсутній сюжет як послідовне розгортання подій. Такий танець має більш абстрактний характер, виражає виключно зміст музики. У цьому разі значно більше уваги приділяється хореографічній лексиці та малюнкам.

Стає очевидним, що створення яскравих, вражаючих образів у музиці сюжетного танцю – важлива й відповідальна стадія роботи. Музика, розроблена на основі сюжету, повинна становити закінчений самостійний твір аналогічного змісту, який проте виражається своїми специфічними засобами. Твір або підбір відповідних задумові танцю музичних образів, їх узгодження з драматургічною лінією сюжету становлять необхідні умови на шляху до створення музично-хореографічного твору.

Неодмінною умовою балетмейстерської творчості є професійні музичні знання. На музиці базується вся робота балетмейстера, йому необхідні вміння легко читати партитуру, розуміти її інтонаційний лад, щоби прийти до вірного творчого вирішення.

Під час вибору музики балетмейстер, насамперед, звертає увагу на її зміст, на те, які почуття, думки, настрій вона викликає. Гармонійне злиття виразних засобів музики й танцю може виникнути тільки тоді, коли вона відповідає змістові постановки. Від її якості багато в чому залежить розвиток музичного смаку виконавців, їх розуміння краси музичного твору. Самий гарний, сучасний, цікавий задум не може перетворитися на прекрасний твір, якщо його музика буде нецікава, бліда, невиразна. У той самий час, чим вище за своїми якостями музика, чим більше вона відповідає поставленому художньому завданню, тим сильніше її вплив на глядача. Ґрунтуючись на музиці, виконавці створюють у своїй уяві певний, конкретний образ, різні прояви якого виходять з драматургії музики, її дієвої основи. Розуміючи й відчуваючи природу музики, її ідейно-емоційний зміст, балетмейстер повинен домагатися, щоби учасники створили в танці синтез хореографічного та музичного образів.

Музика і танець доповнюють один одного, створюють слуховий і зоровий образи. Якщо ці образи співпадають, значить балетмейстер вірно зрозумів і відчув музичний твір, значить, йому вдалося пластичними засобами, мовою танцю розкрити образи, закладені в музиці. Гідність синтезу хореографії та музики полягає в тому, що хореографія може виявити в змісті музики таку ідею, танцювальний розвиток якої доповнить і збагатить сприйняття музики.

Танець і музика повинні мати самодостатню цінність, тобто бути здатними існувати одне без одного. Якщо, проте, існування нарізно вони вважають за краще, ніж сумісно в хореографічному творі, то, звичайно, не для поневолення один одного, а для взаємодопомоги, для різнобічного

висвітлення ідей і образів, які були задумані ними спільно. Навіть безсюжетна хореографічна композиція, що поставлена на не призначену для танцю музику, не просто «висловить» або «розкриє» зміст музики, а неодмінно конкретизує, акцентує, якщо потрібно, звузить його. Від цього композиція найчастіше набуває більш-менш виразних рис сюжетності.

У монографії М. Загайкевич «Драматургія балету», автор визначає, що «лише гармонійна відповідність смислової сутності сценічного плану, музики, хореографії та декоративного оформлення, поєднання на засадах рівноправності музичної та хореографічної партитури, забезпечують балетові успіх, повнокровне сценічне життя. Натомість розбіжності у стильовому характері драматургічних компонентів призводить до хисткості образної системи твору, значно знижує його впливову силу» [2, с. 255].

Наголосимо, що працюючи над хореографічним твором, балетмейстер має у своєму розпорядженні безліч поєднань рухів, різноманітність прийомів. Користуючись матеріалом народного, класичного, історико-побутового, сучасного, бального танців, він своєю фантазією конструює різноманітні хореографічні твори різного жанру, стилю, характеру.

Саме хореографії належить провідна роль у створенні хореографічного образу. Кожен із них, відповідно до вимог даного виду мистецтва, стає необхідним компонентом хореографічного образного мислення. Специфіка хореографічної образності полягає в танцювально-пластичному розвитку, і мислення образами самих танців є єдиним способом розкриття та втілення характерів. Змістовність хореографічного образу тісно пов’язана зі змістом усього драматургічного задуму танцю, який у процесі створення збагачується музичними, пластичними й живописними характеристиками, і разом із ними постає в новій єдності музики, пластики, драматургії, пантоміми. У тому випадку, якщо ця єдність не порушує цілісності пластичного образу, а, навпаки, створює необхідні передумови для його художнього сприйняття, ми маємо справу з таким синтезом, у якому жодна сторона образної специфіки не домінує за рахунок іншої.

Створюючи танцювальний текст, балетмейстер повинен наділити своїх героїв такою танцювальним мовою, завдяки якій їх образи розкрилися би повною мірою. У свою чергу, танцювальні образи дадуть можливість розкрити ідею твору, викласти сюжет номеру. Таким чином, розкриття ідеї твору, образу й характеру героїв знаходиться в прямій залежності від хореографічного тексту, написаного балетмейстером.

У хореографічному творі, танцювальному номері балетмейстер також прагне виділити кульмінацію засобами хореографії. У номері, що не має зв’язного сюжету, це може бути каскад технічно складних рухів і комбінацій, або найцікавіший малюнок танцю, найбільша динаміка руху, найвища емоційність виконання, або інший балетмейстерський прийом. Звідси можна зробити висновок, що танцювальний текст тісно пов’язаний із драматичним розвитком дії, підпорядковується законам драматургії.

У хореографічному творі один рух народжує інший, вони логічно пов’язані та складаються в єдине ціле, єдину, логічно розвинену фразу. Тому

під час складання хореографічного тексту балетмейстер повинен стежити за логікою розвитку рухів.

Розучування рухів не можна розглядати поза зв'язком із роботою над роллю, над образом, такий творчий процес повинен бути одночасним. Рухи виконавців повинні бути грамотними, переконливими і виражати певний характер. Кожен рух – це жива тканина образу. Балетмейстер допомагає виконавцеві пластично мислити в кожен момент ролі, коли він знаходиться на сцені, розкривати характер через інтонацію жесту, руху, пози. І в кожному випадку потрібно знаходити індивідуальні штрихи, відтінки, відповідні настрою персонажа, духу теми, сюжету, задачі постановки. Розкриваючи образи, характери, настрої, взаємини, необхідно поєднувати єдність пластичного та внутрішнього змістів. Іноді тонкий пластичний штрих збагачує та розвиває вже знайомі старі рухи, допомагає розкриттю образу. А можливості пластики безмежні. Танцювальний текст, складений хореографом, повинен бути образним для певної діючої особи.

Балетмейстер повинен знайти найбільш підходяще «слово», найбільш підходяще хореографічне втілення власної думки. Саме через пластику, через танцювальну мову сприймає глядач задум балетмейстера. Важливі не тільки «слова», не тільки лексика, властива тому чи іншому персонажеві, але й інтонація його пластичної мови. Слід бути дуже уважним і до деталей: окремим жестам, позам, характерним рухам. Усе це надає дійовій особі ті чи інші індивідуальні риси. Істотну роль відіграє і зовнішній вигляд героя: його костюм, грим, манера триматися.

Говорячи про хореографічну мову, необхідно додати, що автор її повинен твердо знати, на основі якої танцювальної мови буде поставлена хореографічна лексика даної діючої особи. У цьому зв'язку цікавий і корисний досвід набувають студенти-хореографи під час роботи над власними хореографічними творами на заняттях із дисципліни «Балетмейстерська підготовка». Втілення різноманітних образів у різних видах танцю, сміливі та незвичайні пластичні рішення і виразність виконання дозволяють представляти оригінальні хореографічні номери на різних культурних заходах і конкурсах. Відповідальним і значущим заходом стала започаткована Університетом Ушинського Всеукраїнська студентська олімпіада зі спеціальності «Хореографія», яка проводиться вже 3 роки поспіль. На конкурс студентських робіт відбираються найкращі танцювальні номери з обов'язковою сюжетною розробкою драматургії та втіленням музично-хореографічного образу. Цікавий номер був створений студенткою Бородецькою Тетяною під назвою «Зозуленька». Музичною основою стала пісня «Зозуленька», а хореографічний текст народився зі стилізації української традиційної лексики та естрадного танцю. Виступ конкурсантки був відмічений, як найкраще втілення образу пісні в хореографії.

Іноді знайдений балетмейстером рух не справляє належного враження, коли він виконується на місці. Але ось цей самий рух виконується зі швидким просуванням по колу й відразу стає цікавим і виконує задачу, яку ставив перед собою балетмейстер під час створення даного фрагмента танцю.

Є композиції, які найбільш цікаво виглядають у виконанні по діагоналі. Іноді рухи, складені хореографом, стають більш виразними й динамічними, коли вони виконуються в обертанні.

Хореографічний текст повинен бути логічно пов'язаний із малюнком танцю. Ритм і акцент у тому чи іншому танцювальному русі можуть іноді кардинально змінити його характер і навіть його національну приналежність.

Велике значення має ракурс, у якому рух виконується. Балетмейстер повинен знайти такий ракурс (природно, з огляду на основну задачу розкриття образу, його характеру, манери виконання), який був би найбільш цікавий для даного руху.

Хореографічним твором може бути сольний номер, дует, тріо, квартет тощо. У створенні масового номера балетмейстер іноді використовує єдиний текст для всіх виконавців. В інших випадках виділяються сольні пари або окремі солісти, і під час їх сольних виступів інші виконавці ніби акомпанують їм. Наголосимо, що акомпанемент не повинен відволікати увагу глядачів, а повинен лише допомагати сприймати пластичне одноголосся й багатоголосся.

Щоби хореографічний образ отримав на сцені найбільш повне та яскраве втілення, балетмейстер повинен ставити перед актором ясні й конкретні сценічні завдання, які виходять із дії, сюжету, ідеї твору, наскрізної лінії образу. Виразність показу має дуже велике значення. Майстерність виконавця багато в чому сприяє виявленню задуму балетмейстера.

У цьому зв'язку згадаємо незабутній виступ переможниці Всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності «Хореографія»

Савенко Карини з танцювальним номером «На ярмарок», який був створений на основі стилізації гуцульського народного танцю та степу. Яскрава акторська робота конкурсантки захопила і глядачів, і журі.

Висновки. Хореографічний образ є цілісним вираженням в танці почуттів і думок, людського характеру. Сюжетний народно-сценічний танець завжди є наповненим внутрішнім змістом і емоціями, він завжди говорить про людину, про народ, про країну, про час. Створювати хореографічний образ означає бути спроможним показати в танці дію або характер, втілити на основі правдивого вираження почуття певну ідею. Натомість танець, позбавлений образності, зводитися до голої техніки, до безглуздих комбінацій рухів. В образному ж танці техніка одухотворяється, стає виразним засобом, допомагає розкриттю змісту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук, Л. М. (2017). Аналіз наукових досліджень в системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 16,* 253–261.

2. Загайкевич, М. П. (1978). *Драматургія балету.* Київ: «Наукова думка».

3. Захаров, Р. В. (1983). *Сочинение танца: Сторінки педагогічного досвіду*. М.: Мистецтво.

4. Куценко, С. В. (2015). Удосконалення форм позааудиторної мистецько-хореографічної діяльності студентів у контексті формування їх творчого потенціалу засобами народно-сценічного танцю. *Молодий вчений, 11,* 39–44.

5. Ніколаї, Г. Ю., Реброва, О. Є. (2016). Теоретико-методологічні засади дослідження хореографічно-педагогічної освіти в Україні. *Мистецтво та освіта, 3 (81)*, 6-12

6. Реброва, О., Лісовська, Н. (2017). Методи візуалізації та творчого розвитку хореографічно-композиційного мислення майбутніх учителів хореографії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 16,* 54-61.

7. Ткаченко, І. О. (2017). Структура вищої хореографічної освіти в Німеччині на початку XXI століття. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 155*, 217–221.

РЕЗЮМЕ

Лисовская Н. Ю., Трощенко В. М. Воплощение музыкально-хореографического образа в сюжетном танце.

В статье выявлены особенности воплощения музыкально-хореографического образа в сюжетном танце и конкретизировано их на примере анализа студенческих постановочных работ. Основная задача при обработке музыкального материала заключается в согласованности музыки и хореографии. Эта согласованность должна подчиняться логике развития действия (драматургии). Ритмическое единство, выражающееся в согласованности движений с музыкой, создает особое эстетическое качество, а именно: возникает эмоциональная достоверность. Чтобы хореографический образ получил на сцене наиболее полное и яркое воплощение, балетмейстер должен ставить перед актером ясные и конкретные сценические задачи,

которые выходят из действия, сюжета, идеи произведения, сквозной линии развития образа. Балетмейстер в решении образа отталкивается от сюжета, идеи и строит хореографический образ, основываясь на музыкальном материале. Танец, лишенный образности, сводиться к голой технике, к бессмысленным комбинациям движений.

Показано, что студенты-хореографы приобретают интересный и полезный опыт во время работы над собственными хореографическими произведениями на занятиях по дисциплине «балетмейстерская подготовка». Отмечено, что реализация образов в различных видах танца, смелые и необычные пластические решения и выразительность исполнения позволяют представлять оригинальные хореографические номера на различных культурных мероприятиях и конкурсах.

Доказано значимость Всеукраинской студенческой олимпиады по специальности «Хореография», которая 3 года подряд проводится в Южноукраинском национальном педагогическом университете имени К. Д. Ушинского.

***Ключевые слова**: музыкально-хореографический образ, сюжетный танец, студенческие постановочные работы.*

SUMMARY

Lisovska N. Yu., Troshchenko V. M. Embodiment of musical-choreographic image in the plot dance.

In the article the peculiarities of embodiment of musical-choreographic image in the plot dance are revealed and specified on the example of analysis of student productions. The main task in the processing of musical material is consistency of music and choreography. This consistency must obey the logic of development of the action (dramaturgy). Rhythmic unity, expressed in coordination of movements with music, creates a special aesthetic quality, namely: emotional certainty arises. In order to get the choreographic image on the stage the most complete and vivid embodiment, the choreographer must set clear and specific stage tasks for the actor that emanate from the action, the plot, the idea of the work, through the whole development of the image. The choreographer in the decision of the image takes into account the plot, ideas and builds a choreographic image based on musical material. Dance, devoid of figurativeness, is reduced to a bare technique, to meaningless combinations of movements.

It is shown that students-choreographers acquire interesting and useful experience while working on their own choreographic works in the classroom on the subject "choreographer training". It is noted that realization of images in various types of dance, bold and unusual plastic solutions and expressiveness of performance allow presenting original choreographic performances at various cultural events and competitions.

The significance of the All-Ukrainian Student Olympiad in the specialty "Choreography", which has been held at South Ukrainian Pedagogical University named after K. D. Ushynskyi for 3 years, has been proved.

***Key words**: musical-choreographic image, plot dance, student productions.*

УДК [177.2:75.05]-053.4(477:100)

В. В. Рагозіна
Інститут проблем виховання НАПН України

СПРИЙМАННЯ ТА ОБГОВОРЕННЯ КАРТИН ІЗ ДОШКІЛЬНИКАМИ: ВІТЧИЗНЯНІ Й ЗАРУБІЖНІ ПІДХОДИ

Розкриваються підходи щодо організації з дошкільниками сприймання та обговорення творів живопису в українській і зарубіжній мистецькій педагогіці й системі дошкільної освіти. Зроблено висновок про зорієнтованість української мистецької практики на опанування дітьми інформації про авторів, назв творів, розпізнавання їх ідеї, виділення засобів художньої виразності й естетичної цінності картини, для чого застосовуються основні (мистецтвознавча розповідь педагога, інформаційна бесіда, опис) і додаткові (вербальні, ігрові) методи. Виокремлено зарубіжні підходи, де педагогів націлюють на творчий індивідуальний розвиток дитини в процесі спілкування з мистецькими творами – їх обговорення в колективі, іграх, творчих проектах у контексті мистецьких творів. На прикладі авторського альбому для старших дошкільників «Учимося в майстрів декоративно-ужиткового мистецтва: ліпимо, малюємо» представлено реалізацію комплексного підходу, що охоплює сприймання й обговорення дітьми мистецьких творів, опанування художніх навичок і самостійну практичну та творчу діяльність у створенні художнього образу за мотивами картин художників.

Ключові слова: *сприймання та обговорення картин із дошкільниками, українські й зарубіжні підходи, методи, авторський альбом «Учимося в майстрів декоративно-ужиткового мистецтва: ліпимо, малюємо».*

Постановка проблеми. Сучасні трансформації в українському суспільстві формують нові виклики, а отже, пріоритетом системи освіти стає формування активно-творчої, духовно-ціннісної особистості. Відповідно до оновленого Базового компонента дошкільної освіти України освітній процес у ЗДО спрямовується на цілісний розвиток дитини на основі компетентнісного підходу, що передбачає набуття нею компетенцій, зокрема й художньо-продуктивної. Основоположну роль у цьому процесі відіграє спілкування з творами образотворчого мистецтва, зокрема, творами живопису.

Аналіз актуальних досліджень. У працях учених зазначається про здатність дошкільників до сприймання й розуміння творів образотворчого мистецтва (О. Апраксіна, Н. Сакуліна, Є. Фльоріна), що розвивається на основі сенсорного розвитку дітей (Л. Венгер, Є. Корзакова, Т. Лаврентьєва, Г. Люблінська, В. Сохін, В. Холмовська) за умови їх активізації у сприйманні мистецьких творів (Б. Теплов). Дослідження сприймання живопису

(Н. Зубарєва, Г. Підкурганна, Р. Чумічова, М. Грибанова) засвідчили можливість старших дошкільників емоційно відгукуватися на зміст твору, вирізняти задум, виокремлювати художні засоби (Н. Ветлугіна, Н. Карпінська, В. Єзикеєва, І. Дзержинська). Методичні рекомендації з ознайомлення дітей із творами мистецтва розробляються (О. Дроновою, Л. Янцур, Н. Клюєвою, І. Ликовою), які поділяють погляди Т. Комарової, В. Єзикеєвої, Т. Казакової щодо поєднання сприймання художніх творів дітьми з їх зображувальною діяльністю. Дослідники вивчають особливості картин як дидактичного матеріалу (М. Коніна, Е. Короткова, Л. Пеньєвська, Є. Михєєва та ін.), досліджують потенціал різних жанрів живопису в розвитку дошкільника (Е. Бєлкіна, М. Іванішина, Р. Чумічова, А. Чернишева), спираються на висновки вітчизняних і зарубіжних учених ХХ століття (А. Бакушинський, Г. Люблінська, В. Мухіна, Г. Овсепян, С. Рубінштейн, А. Біне, В. Штерн та ін.). Попри існуючі дослідження вважаємо, що в сучасному освітньому процесі використання творів живопису має враховувати надбання вітчизняної та зарубіжної педагогіки й практики, – при цьому, мають розроблятись інноваційні технології. Тож, **метою нашої статті** є висвітлення підходів щодо організації сприймання та обговорення картин у вітчизняній дошкільній практиці й аналіз зарубіжних інновацій; представлення реалізації власного підходу на прикладі авторського альбому з художньої творчості старших дошкільників «Учимося в майстрів декоративно-ужиткового мистецтва: ліпимо, малюємо».

Виклад основного матеріалу. Аналіз українських чинних програм навчання дошкільників засвідчив, що спілкуванню з мистецькими творами відведено важливе місце: вони використовуються на заняттях зв’язного мовлення, ознайомлення з природою та навколишнім середовищем, зображувальною, музичною та ін. діяльностями; у дозвіллі дошкільнят; як засіб оформлення інтер’єру закладу. Звузимо межі нашого дослідження заняттями образотворчою діяльністю зі старшими дошкільниками, де вирішуються завдання художньо-естетичного розвитку – розвитку естетичного сприймання, почуттів, естетичної оцінки й діяльності.

Як відомо, образотворча діяльність у ЗДО відбувається на заняттях образотворчого мистецтва (мистецтвознавчих, зображувальних), де використовуються для сприймання та обговорення з дітьми твори різних жанрів, зокрема й твори живопису.

У вітчизняній мистецькій практиці роботи з дошкільниками склалися традиційні методи роботи за картиною: *повідомлення, розповідь, бесіда. Повідомлення* може стосуватися події на картині, містити відомості про художника, історію створення картини – це стисла інформація ознайомлювального характеру, що готує дітей до сприймання картини або її певного місця [5, с. 212]. У *мистецтвознавчій розповіді* вітчизняними й російськими дослідниками (М. Грибанова, О. Дронова, Н. Зубарєва, Г. Підкурганна, Н. Погребняк, Р. Чумічова та ін.) педагогу рекомендовано розкрити зміст (що зображено?), виражальні засоби (як зображено?),

естетичну цінність картини, передати власне ставлення образними висловами. У *бесіді*, яка слідує за розповіддю, почуте актуалізується питаннями: Як називається картина? Хто написав цю картину? Про що картина? Які засоби застосував художник (світло, колір, композиція)? та ін. Розроблено послідовності запитань для бесід за картинами різних жанрів із дошкільниками (М. Грибанова, Е. Короткова, Р. Чумічова) – від запитань про автора й назву картини, її зміст, через засоби виразності до основної ідеї картини, її естетичної цінності.

На нашу думку, попри корисність даних методів як таких вважаємо, що їх основна спрямованість – дати певний об'єм знань дошкільникам щодо твору та його автора й націлити дітей на їх відтворення шляхом репродукції. За такого «знаннєвого» підходу домінує педагог як транслятор знань – при монологічному викладі матеріалу в розповіді й алгоритмізованій репродуктивними запитаннями інформаційній бесіді діти виконують пасивну роль відтворювачів, які «бачать» мистецький твір очима педагога, а тому мотивація заглиблення в художній твір не з'являється, як і бажання поділитися з іншими своїми враженнями – та, власне, такі методи цього і не передбачають, як і не сприяють активності всіх учасників.

В ознайомленні з творами живопису дослідники радять використовувати ігрові («хто більше побачить в картині»), словесні (вікторини); практичні методи (оформлення виставок) [5, с. 212]. Однак, вважаємо, вони більш доречні після процесу обговорення картини як «стимули для післядії», що сприяють рефлексії дитини щодо твору, її власних думок і почуттів, дискусії в цілому.

У контексті ознайомлення дітей із художніми творами використовуються ще такі різновиди бесід, як *монографічна*, присвячена творчості художника; *інтегрована*, у зміст якої включено різні види образотворчого та інших мистецтв, однак, часто ці бесіди теж вибудовуються по типу «театру одного актора» – педагога.

Більш плідною під кутом зору формування активного суб'єкта педагогічного процесу виступає *евристична бесіда* з її націленістю на обмін думками, відкриття нового знання; її композиція передбачає варіативність ліній розгортання обговорення, що потребує від педагога майстерності у формулюванні проблемних запитань, готовності приймати відповіді, бачити різноаспектні лінії бесіди, які можна в будь-який момент розвинути. Однак, далеко не кожний педагог володіє навичками педагогічної імпровізації [4, с. 111–114], а тому, не завжди може гарантувати продуктивність загального обговорення й результати кожного учасника у вигляді його висловлювань. Отже, педагогові слід практикуватись у мистецтві ведення бесіди з дітьми щодо художніх творів, а також вивчати новий досвід у організації сприймання та обговорення з дітьми картин на заняттях, на екскурсіях, адже успішна художня екскурсія з дітьми, – це «сумісна з педагогом творча колективна обробка вражень» [1, с. 259].

Помітно, що в бесідах важливою є постановка **запитань,** оскільки їх форма прямо позначається на змісті дитячої інтерпретації: «що тут намальовано?» призводить до перераховування предметів; інша форма – «розкажи, що тут відбувається» чи «розкажи про картину» спонукає дитину помічати сюжет, вдивлятися в деталі й характеризувати предмети, об'єкти, виділяти їх ознаки, знаходити зв'язки [6, с. 19, 21–58]. Як бачимо, найбільш поширені питання типу «Що ти бачиш на картині?» можуть навіть зашкодити розвитку сприймання дитини й такої якості як спостережливість.

На етапі прочитання змісту й виділення засобів виразності доречні *запитання узагальнюючого характеру* («Як би ти назвав?», «Що красивого зобразив художник?», «Який настрій відтворив художник і чому»? та ін.), на етапі формулювання особистісного ставлення – *розчленовувальні* («Що ти помітив на передньому плані? та ін.) *і конкретні* («Чим тобі сподобалась картина?» та ін.) *запитання*, покликані активізувати мислення й почуття [8, с. 30–33]. Зауважимо, що краще використовувати *опосередковані запитання,* які не нав'язують дитині свого бачення, а дають уявлення про допустимість множинності трактувань художнього образу: Як ти думаєш? Чи ти бачив щось подібне? На що це може бути схоже? тощо. Цікавими прийомами «вичерпування» з мистецького твору змісту (за О. Леонтьєвим) є прийоми колористичних і композиційних варіантів, уявного створення власної композиції, точних установок (Р. Чумічова) [8, с. 30–33].

Окремо слід торкнутися жанрів і тематики **картин:** для дошкільників рекомендовано реалістично-натуралістичні твори; розпочинають із натюрмортів, паралельно ознайомлюють із пейзажами, портретами, що становить основу для сприймання казково-билинних, побутових полотен [5, с. 213]. Оскільки левову частку в переліку програмних творів займають пейзажі, менше – натюрморти, портрети, ще менше – історичні й казково-билинні полотна, дозволимо собі подискутувати з дослідниками, апелюючи до особливостей уваги 5–7-мирічних, яких приваблюють: яскраві, теплі й контрастні кольори, чіткі форми; рельєфне й фактурне зображення; постаті в рухах і станах; знайомі місця – дім, ліс, місто та ін.; прості, але деталізовані композиції; картини з експресивним змістом [2, с. 47]. Найбільше діти проявляють зацікавленість картинами побутового жанру (Р. Чумічова) [8]. Отже, саме сюжетні картини з доступним і відповідним вікові дитини змістом даватимуть чималий простір для її інтерпретації та мотивують висловити враження.

Ще одним актуальним питанням є допустима **кількість картин** для огляду: на занятті слід обмежитися тільки однією картиною; у групових разових оглядах – декількома творами, «пов'язаними між собою загальною лінією переживання їх, у певну органічну цілісність» [1, с. 264-265]. Допускається робота з декількома картинами для їх співставлення за тематикою, жанрами, настроєм та іншими ознаками [5, с. 212–213].

Як бачимо, обговорення художніх творів передбачає знання методики та правильної стратегії: слід уникати надмірної кількості слів під час ознайомлення дитини з мистецьким твором і не нав'язувати свою думку, не

зловживати аналізом форми й техніки митця, – це може зіпсувати народження в маленького глядача художнього образу. Ці постулати складають сутність «педагогічної гігієни самого цінного типу спілкування глядача-дитини з твором мистецтва» (А. Бакушинський) [1, с. 260].

У **зарубіжній мистецько-педагогічній практиці** дослідники розгортають цей процес у площині художньо-творчого розвитку дитини, яка розвиває власні здібності в іграх і творчості навколо картин і опосередковано набуває знань про митця, художні твори, засоби виразності, техніки тощо. При цьому фахівці не радять обмежувати сприймання дітей тільки, наприклад, абстрактним мистецтвом, бо «усяке малярство здатне промовляти до дитини», крім цього «діти несвідомо засвоюють багато способів бачення, які походять з глибини найдавніших живописних традицій» [2, с. 46].

Значну роль у пізнанні художніх творів фахівці відводять **колективному обговоренню.** Одну з таких технологій розроблено американськими авторами А. Хаузен і Ф. Єнавайном для освітньої програми «Формування образного мислення» «VTS»), що впроваджувалась у різних країнах, зокрема, у 1999–2003 р.р. в Україні на базі НМЦ «Інтелект» групою фахівців (Масол Л. М., Рагозіна В. В. та ін.) [7]. Програма спрямовується на розвиток здібностей сприймати й інтерпретувати художні образи за умови відсутності будь-якої інформації про автора й картину. В основі методики покладено ***фасилітовану дискусію*** *із* системою запитань: 1. *Що відбувається на картині?* – спрямоване на висловлення дітьми всього того, що вони визначили, та стимулює заглиблюватись у сюжет картини, розповідати про події, персонажів, частини зображення та ін. 2. *Що ще відбувається на картині?* – спонукає уважніше розглядати елементи картини. 3. Необхідність аргументації забезпечують уточнюючі запитання: *«Що ти тут бачиш такого, що дозволяє тобі так говорити?», «Де це ти побачив?», «Як це можна зрозуміти з картини?»,* які наближають дитину до об'єкта сприймання. 4. Додаткові запитання уводяться поступово: *Що тут відбувається? Що можна сказати про це зображення? Що ще ви тут помітили? Хто може щось додати? Можливо, хтось помітив те, про що ще не говорили?*. Усі картини вибудувано в послідовні тематичні ряди з ускладненням відповідно досвіду дітей: на 2–3-му роках навчання – портрети й міські (сільські) пейзажі, історико-побутові картини й відповідно запитання: *Що ви можете сказати про цю людину? Що ви можете сказати про місце, де це відбувається? Що можна доповнити, говорячи про місце дії?* Важливими інструментами технології є ***парафраз*** (чіткий і лаконічний переказ думки дитини близько до її смислу педагогом) і ***пов'язування думок*** або ***лінкінг*** (сприяє розгортанню групової дискусії, мотивує дітей здійснювати самостійний пошук, сприймати нові ідеї та трансформувати власні).

Сучасні фахівці наводять правила успішного огляду картин із дітьми: чим менша дитина, тим коротшим є огляд і бесіда за однією картиною; дозволяти їй самостійно обирати картину для огляду, переглядати знайомі картини; цікавитися думкою дитини, стримувати ентузіазм у висловленні всього, що знає дорослий про картину чи художника [2, с. 10–15].

Про зарубіжні підходи в роботі з дітьми свідчать і перевідні іноземні видання. Так, твори художників використовуються як стимульний матеріал у організації: **мистецької гри** *(Р. Томсон. Юний художник. Книга для творчості. «Махаон» Україна», 2014)* – діти розглядають картини і виконують завдання за тематикою картин (розфарбовують, створюють рами для картин, змінюють персонажів, знаходять відмінності, деталі тощо); власного **творчого проекту** – «намалюй як художник» *(М.-Е. Кол, К. Сольга «110 креативних завдань для дітей 4–12 років. – Мінськ, «Попурри», 2009 р.),* **дозвілля** – інтерактивної екскурсії: читай цікаві факти з життя митців, наклеюй наліпки картин, дізнавайся секрети майстрів *(альбоми «Розповіді про художників», «Розповіді про картини» (видавництво «Махаон»).* Подібні альбоми та збірки з'являються й в Україні, наприклад, *альбоми-розфарбовки за картинами різних художників (видавництво «Час майстрів»).*

З метою ознайомлення сучасних дошкільників із творами українських художників минулого й сучасності створено **авторський альбом** для дітей 6-го року життя **«Учимося в майстрів декоративно-ужиткового мистецтва: ліпимо, малюємо»** [3], унікальність якого полягає в залученні дітей до пізнання вітчизняної художньої спадщини через власну творчість. Специфіка авторського підходу (В. В. Рагозіна), що є підґрунтям методики роботи з дітьми, полягає в наданні можливостей дітям *сприймати й обговорювати твори* декоративного мистецтва, ознайомлюватися з манерою митців і тим самим опанувати способи декоративного малювання й ліплення (завдання «Допоможи художнику закінчити композицію»), створити власні роботи за мотивами їх художніх творів (завдання «Створи власну композицію»).

Висновок. Дослідження різних аспектів проблеми сприймання й обговорення художніх творів із дітьми актуальні у вітчизняній і зарубіжній мистецькій педагогіці й освіті ХХ – початку ХХІ століття. Дискусії щодо доцільності тих чи інших художніх напрямів, жанрів, тематики творів та технологій роботи з дітьми не припиняються й сьогодні в колі фахівців, що обумовлено появою нових наукових досліджень і практичними набутками. Водночас, науковців і практиків об'єднує розуміння необхідності в забезпеченні духовно-культурного розвитку сучасних дітей обов'язкового пізнання творів зі скарбниці світового й національного мистецтва, що дозволяє дітям набути естетичних і духовних цінностей. Провідним підходом, що поширюється в практиці, є ідея художньо-творчого розвитку дитини шляхом пізнання образотворчого мистецтва у власній практичній діяльності (художні дослідження, гра, експеримент, творчий проект), колективного обговорення творів (евристична, фасилітована дискусія) і спілкування на мистецькі теми (навчально-розвивальні, дозвіллєві форми роботи з дітьми). У подальшій реалізації ідеї важливою бачиться розробка нових технологій творчого розвитку дітей у ході ознайомлення їх із творами образотворчого мистецтва різних видів і жанрів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакушинський, А. В. (2009). *Художественное творчество и воспитание.* М.: Карапуз.

2. Барб-Галль, Франсуаза (2014). *Як розмовляти з дітьми про мистецтво.* Львів: Видавництво Старого Лева.

3. Рагозіна, В. В., Очеретяна, Н. В. (2017). *Учимося в майстрів декоративно-ужиткового мистецтва: малюємо, ліпимо. Шостий рік життя. Альбом для дитячої творчості та методичні рекомендації*. Київ: Генеза.

4. Рагозіна, В. В. (1999). *Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). К.

5. Сухорукова, Г. В., Дронова, О. О., Голота, Н. М., Янцур, Л. А. (2010). *Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі.* Київ: Видавничий дім «Слово».

6. *Ученые записки Ленинградского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена* (1939). Т. 18. С. Л. Рубинштейн (ред.). Л.

7. *Формування образного мислення* (2002). Методичні рекомендації вчителям з особистісного та естетичного розвитку молодших школярів за програмою ФОМ. Нью –Йорк – Київ: НМЦ »Інтелект».

8. Чумичёва, Р. М. (1992). *Дошкольникам о живописи*. М: Просвещение.

РЕЗЮМЕ

Рагозина В. В. Восприятие и обсуждение картин с дошкольниками: отечественные и зарубежные подходы.

Раскрываются подходы к организации и проведению с дошкольниками восприятия и обсуждения произведений живописи в украинской и зарубежной художественной педагогике и системе дошкольного образования. Сделан вывод о направленности украинской художественной практики на овладение детьми информации об авторах, названиях произведений, распознавания их идеи, выделение средств художественной выразительности в создании художественного образа и эстетической ценности картины, для чего применяются основные (искусствоведческие рассказы педагога, информационные беседы, описания), а также дополнительные (вербальные, игровые) методы. Выделены зарубежные подходы, где педагогов нацеливают на творческое индивидуальное развитие ребенка в процессе общения с художественными произведениями – их обсуждения в коллективе, играх, творческих проектах в контексте художественных произведений. На примере авторского альбома для старших дошкольников «Учимся у мастеров декоративно-прикладному искусству: лепим, рисуем» представлена реализация комплексного подхода, что предусматривает восприятие и обсуждение с детьми художественных произведений, приобретение ими художественных навыков и самостоятельную практическую и творческую деятельность по созданию художественного образа по мотивам картин художников.

Ключевые слова: *восприятие и обсуждение картин с дошкольниками, украинские и зарубежные подходы, методы, авторский альбом «Учимся у мастеров декоративно-прикладному искусству: лепим, рисуем».*

SUMMARY

Rahozina V. V. Perception and discussion of the paintings with preschool children: domestic and foreign approaches.

The approaches to organizing and conducting perception and discussion of paintings with preschool children in Ukrainian and foreign art pedagogy and the system of preschool education are revealed. The conclusion is drawn on orientation of Ukrainian artistic practice towards learning information about authors, names of works, recognition of their ideas, allocation of means of artistic expressiveness in creation of artistic image and aesthetic value of the painting, for which the main (teacher's art stories, information talks, descriptions) and additional (verbal, game) methods are used. Foreign approaches are highlighted, where teachers are oriented towards creative individual development of the child in the process of communicating with works of art – their discussion in the group, games, creative projects in the context of works of art. On the example of an author's album for senior preschoolers "Learn decorative-applied arts with masters: model, draw", implementation of a comprehensive approach is presented, which envisages perception and discussion with children of artistic works, acquisition of their artistic skills and independent practical and creative activities in forming artistic image based on artists' paintings.

Key words: *perception and discussion of paintings with preschool children, Ukrainian and foreign approaches, methods, author's album "Learn decorative-applied arts with masters: model, draw".*

РОЗДІЛ V. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 780.614.331-051:[7.091:008]

Ефрен Рохеліо Рохас
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(Эквадор)

УЗАГАЛЬНЕННЯ МЕТОДИЧНОГО ДОСВІДУ ВІДОМИХ СКРИПАЛІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

У статті проаналізовано досвід методичної роботи щодо культури звуковидобування та виконавської техніки деяких знаменитих скрипалів ХХ століття, які завдяки своїй віртуозності та педагогічному таланту розробили відомі авторські методики та створили потужні скрипкові школи, зокрема, одеську школу. Доведено, що традиції української скрипкової педагогіки були закладені відомими скрипалями-виконавцями та педагогами Абрамом Ямпольським, Давидом Ойстрахом, Михайлом Вайманом та іншими.

Висвітлено деякі аспекти розвитку скрипкової педагогіки в Україні, особлива увага приділяється ролі Петра Столярського та його учнів у цьому процесі. Результати аналізу розвитку радянських скрипкових шкіл та вивчення особливостей авторської техніки відомих музикантів-педагогів дозволили виділити методологічні принципи формування виконавської культури скрипалів, серед яких: індивідуальний підхід і творча свобода; художня інтерпретація творів через осмислення ідеї композитора, підтексту й контексту; усвідомлення значущості та високої місії музичного мистецтва тощо.

***Ключові слова**: відомі скрипалі ХХ століття, авторські методики, формування виконавської культури, скрипкові школи, Петро Столярський та його учні.*

Постановка проблемы. Эквадор входит в круг стран, объединённых культурными традициями Латинской Америки. Это и танцевальная культура, и особенный метро-ритмический характер народной музыки, сочетающий этнические, креольские, испанские интонации и ритмы. И в то же время, в

развитии художественной культуры стран Латинской Америки существует тенденция к ассимиляции высокого музыкального искусства Европы. Всё больше студентов из Эквадора стараются получить музыкальное образование в Украине, богатой традициями в сфере музыкальной педагогики. Большая часть из них тяготеет к исполнительству на струнно-смычковых инструментах. Это связано с тем, что в Эквадоре постепенно растёт интерес к симфоническим оркестрам. Обучать музыкантов для таких оркестров в большей степени предстоит самим эквадорцам. Таким образом, получая музыкально-педагогическое образование в Украине, студенты-латиноамериканцы обретают комплексный исполнительский и методический опыт, так необходимый для развивающейся музыкальной культуры Эквадора.

Анализ актуальных исследований. Теория и методика игры на скрипке на постсоветском пространстве имеет глубокие корни. Анализ современных исследований в Украине свидетельствует об актуализации искусствоведческих проблем скрипичного искусства, вопросов, касающихся истории скрипичной педагогики либо камерно-инструментального творчества. Так, А. Мельник исследует жанрово-стилевую динамику в украинской скрипичной миниатюре второй половины XX – начала XXI ст. [5], С. Кучеренко изучает пути становления и развития украинской скрипичной школы [4], Л. Повзун постигает камерность как жанрово-стилевую парадигму инструментально-ансамблевого творчества [7] и т. д. В тоже время, методические аспекты скрипичной педагогики, в первую очередь историческое наследие известных педагогов-музыкантов, еще не нашли должного внимания исследователей.

Поэтому **целью нашей статьи** является раскрытие особенностей авторских методик знаменитых скрипачей XX ст., с помощью которых становится возможным формирование исполнительской культуры студенческой молодежи.

Изложение основного материала. Разработка методики формирования исполнительской культуры скрипача с необходимостью требует обращения к рекомендациям выдающихся музыкантов прошлого. Знаменитый американский скрипач Яша Хейфец (1901–1987) в свое время сетовал на то, что крайне не хватает педагогов-исполнителей. По его утверждениям, никто не играет сам, все ограничиваются устными объяснениями [3].

Мнение Я. Хейфеца вполне справедливо, ведь необходимо, чтобы педагог был хорошим исполнителем и мог проиллюстрировать то или иное произведение. Закончив в 1972 году концертную деятельность, великий скрипач делает успешную карьеру преподавателя в различных университетах Калифорнии. Он любил говорить, что не существует магических заклинаний, которые были бы способны раскрыть тайны скрипичного искусства, как не существует кнопки, которую можно было бы нажать и сразу играть правильно. Необходимо много и постоянно работать, только в этом случае скрипка зазвучит по-настоящему.

Создатель детской отечественной скрипичной педагогики, основатель первой в СССР специализированной музыкальной школы для одаренных детей Петр Соломонович Столярский (1871–1944) вписал незабываемые страницы в славную историю музыкальной жизни Одессы, внес серьезный вклад в мировую скрипичную педагогику. Неординарность, фантастический блеск его достижений во многом объясняется парадоксальностью, индивидуальным характером его судьбы и личности. Имя П. Столярского, профессора Одесской консерватории, не только осталось в памяти, а в последнее время упоминается все чаще в методической литературе, посвященной скрипичному искусству. Именно он пропагандировал метод профессионального обучения музыке с раннего возраста.

Обобщая литературные источники, можно выделить некоторые принципы педагогической системы П. Столярского как целостного образования, а именно: профессиональный отбор музыкально одаренных учащихся; оптимизация их самостоятельной работы в домашних условиях; использование эстетических и суггестивных факторов, способствующих эффективности занятий по специальности и подготовке ученика к исполнительству; организация коллективных форм музицирования с целью максимальной результативности обучения и воспитательного воздействия на личность ученика.

Абрам Ильич Ямпольский (1890–1956), был уроженцем Екатеринослава (Днепропетровска), где учился у представителя скрипичной школы Леопольда Ауэра. Выдающийся скрипач и педагог, воспитатель целой плеяды ведущих исполнителей, автор методических работ, которые сочетают глубокие теоретические обобщения с богатым практическим опытом, работы в Московской консерватории им. П. Чайковского, Ямпольский принадлежал к числу немногих педагогов (вспомним П. Столярского), которые воспитывали учеников от первых шагов в исполнительском искусстве до полной артистической зрелости, уделяя особое внимание культуре звукоизвлечения [9].

Следует заметить, что его занятия всегда проходили по-разному, однако всем урокам была присуща направленность на решение конкретных задач. Независимо от эмоциональной окраски урока Абрам Ильич работал в классе всегда ровно, сосредоточенно и увлеченно, никогда не раздражался и избегал нервотрепки, а потому не прибегал к повышенным интонациям, никогда не выставлял студентов из класса. А. Ямпольский обладал высокой педагогической культурой и тактом, считал, что педагог обязан всегда интересоваться тем, что слушает или читает студент, должен вселять в него веру в свои возможности, успех, вызвать у студентов большое желание работать и самосовершенствоваться.

Одним из важных постулатов методики А. Ямпольского был тщательно продуманный подход к выбору программы – индивидуальные планы каждого студента составлялись на год вперед, пользуясь такими критериями: степень полезности работы над определенным произведением в данный момент, его

прогрессивное влияние на музыкальное и техническое развитие студента, формирование его художественного вкуса, определение основной репертуарной линии на ближайший отрезок времени (учебный год); включение в план разнохарактерных произведений, изучение которых должно стимулировать разностороннее развитие исполнительских качеств студентов; последовательность в выборе произведений, сохранение единой линии постепенного профессионального совершенствования студента; учёт музыкально-воспитательного влияния работы над произведениями отечественной и зарубежной классики, современной отечественной и лучших образцов зарубежной музыки.

А. Ямпольский пользовался дидактическим методом «забегания вперед». Сложные пьесы, играя которые студент находился на пределе своих возможностей, чередовались с более простыми. Такой принцип давал возможность сосредоточить работу на достижении высокой исполнительской завершенности интерпретации, точной передачи стиля и характера произведения.

Одним из важнейших этапов исполнительского становления А. Ямпольский считал публичное выступление, поэтому придерживался определенных условий для достижения надежного эстрадного самочувствия исполнителя, среди которых назовем: полноценное изучение материала; правильное направление творческого внимания; осознание своей готовности к выступлению.

Поскольку одним из самых сложных вопросов исполнения музыкального произведения на эстраде является направление творческого внимания, то необходимым условием его появления в сценических условиях А. Ямпольский считал процесс артистического перевоплощения исполнителя. Для этого накануне выступления Абрам Ильич создавал благоприятную атмосферу занятия с учетом всех факторов психологического состояния студента. Знаменательно, что в беседах со студентами класса он никогда не касался вопроса волнения на эстраде, будто его вообще не существовало. Перед выступлением внимание студента обращалась не к тому, как он играет, а к тому, как произведение исполняется. На последних репетициях создавалась атмосфера, приближенная к концертной (неоднократно выполнялась программа в целом, чаще всего в зале).

В течение года А. Ямпольский тактично и целесообразно пользовался методом демонстрации на скрипке, фортепиано или напевая, а к словесному объяснению прибегал только в последнюю очередь. Это поясняется его намерением дать ученику возможность прежде всего почувствовать характер музыки.

Ярким примером сочетания таланта исполнителя и педагога является творческий путь Давида Федоровича Ойстраха (1908-1974). Именно благодаря ему украинская советская скрипичная школа получила мировое признание. Творчество знаменитого одессита, ученика Петра Столярского стало целой эпохой в скрипичном искусстве. Его невероятное инструментально-

исполнительское мастерство, философская глубина и масштабность интерпретации, чуткость ко всему новому, породившие многие шедевры скрипичного исполнительства, объединились с плодотворной педагогической работой, наполненной особой заботой о передаче собственного гигантского опыта новому поколению скрипачей [2]. Д. Ойстрах умел увидеть в каждом ученике самобытный талант, который тщательно и постепенно, с большим педагогическим тактом развивал. Знаменитый музыкант создал собственную скрипичную школу, в которой воспитал выдающихся исполнителей и педагогов, и ныне продолжающих его традиции.

Чтобы лучше понять педагогические методы Д. Ойстраха, необходимо сначала проанализировать его собственный исполнительский стиль, который отражает яркую индивидуальность педагога. По свидетельству учеников, в его исполнительском искусстве сочетаются лучшие традиции русской и украинской скрипичных школ. Это такие качества, как: простота и благородство исполнительского стиля; стремление к правдивому и глубокому раскрытию содержания произведения; искусство выразительного «пения» на инструменте; органическое сочетание художественности с безупречной техникой.

Не случайно, что методика Д. Ойстраха базировалась, прежде всего, на собственном исполнительском опыте, на развитом чувстве самоконтроля, самокритичной оценке и искусстве тонкого анализа музыкального произведения. Он любил говорить о том, что ничему не может научить ученика, что он сам учится вместе с ним, вместе они идут вперед. Д. Ойстрах считал, что ученик должен превзойти своего учителя [6].

По воспоминаниям коллег, на уроках Давида Федоровича всегда преобладали положительные эмоции благодаря его поддержке художественных устремлений и творческих находок учеников. Его замечания, которые обычно имели положительный характер, можно условно разделить на две группы. Первые, которые высказывались в начале урока и касались достижений ученика. Д. Ойстрах с энтузиазмом хвалил студента, всячески вдохновлял его на новые поиски, радовался его удачам. Вторая группа замечаний носила разъяснительный характер, касалась возможностей улучшить исполнение, исправить существующие недостатки, причем, с указанием конкретных приемов их исправления, сохраняя свою доброжелательность.

Знаменательно, что Д. Ойстрах высоко ценил в каждом музыканте личность. Он был противником копирования, схематизма, шаблонов и придавал первостепенное значение воспитанию культуры звука, что, по его мнению, было краеугольным камнем мастерства скрипача. В этом плане показательным является избирательное применение им метода демонстрации музыкального произведения. В зависимости от этапа работы над ним менялась дозировка. Так, при разборе произведения с учеником Д. Ойстрах много показывал, в процессе разучивания исполнял лишь отдельные фрагменты, когда пьеса была выучена – вообще избегал демонстрации, дабы

не мешать становлению творческой индивидуальности ученика. Важным моментом в методике Д. Ойстраха была работа над кантиленой, основополагающей составляющей культуры звукоизвлечения.

Серьёзное внимание в методике мастера уделялось самостоятельной работе. Причем, в отдельных случаях Д. Ойстрах советовал отступить от привычного режима, и предлагал иногда начинать рабочий день не с гамм или упражнений, а с проигрывания разучиваемого произведения целиком, благодаря чему ощущение свободы движений реализуются более естественно.

Следует выделить первоочередные задачи педагогики Д. Ойстраха, которая была для него сферой высокого духовного творчества, среди которых: отработка совершенной художественной интонации; развитие безупречного вкуса; постоянное расширение и углубление знаний скрипичной литературы. В то же время, благодаря своему педагогическому дару, Д. Ойстрах мог видеть слабые и сильные стороны каждого ученика и делать на основе этого вывод о первоочередности определенных задач.

В работе над репертуаром Давид Федорович опирался на собственный опыт концертирующего скрипача, а в подборе произведений придерживался таких принципов: индивидуального подхода; заполнения пробелов в мастерстве и устранения недостатков; последовательности в развитии чувства стиля; параллельного освоения различных стилей; постоянного обновления репертуара.

Д. Ойстрах выделял такие основные этапы работы над произведением: разбор произведения (первичное разучивание, ориентированная эмоциональная драматургия); собственно выучивание произведения (овладение нотным текстом, раскрытие художественно-образного замысла композитора); «откладывание» произведения (на некоторое время исключить обращения к нему); переосмысление произведения; повторное исполнение. Именно при таком подходе к работе над репертуаром внимание к стилистике произведения стимулировалась с самого первого этапа работы над ним.

В своей методике Д. Ойстрах использовал герменевтический метод, утверждая, что в произведении существует три слоя значений: сам текст, который является воплощением замысла композитора; контекст эпохи; и подтекст произведения. Далее все эти значения воплощаются в исполнительской концепции. Соотношение между этими значениями он определял таким образом: текст не должен маскировать подтекст, поэтому не следует чрезмерно комментировать исполняемое произведение. Под подтекстом Давид Федорович понимал воплощение в произведении жизни во всем ее разнообразии, и поэтому на уроках довольно часто обращался к различным ассоциациям из области литературы, живописи, скульптуры и даже быта, развивая в учениках самостоятельность мышления, умение создавать оригинальные интерпретации.

Таким образом, можем с уверенностью утверждать, что методика Д. Ойстраха, тесно связанная с одесской скрипичной школой, была направленна на раскрытие самобытности каждого исполнителя.

Еще одним гениальным педагогом, рожденным на украинской земле, который объединил преподавание с исполнительством, был профессор Московской консерватории им. П. Чайковского Леонид Борисович Коган (1924–1982). К основным педагогическим принципам обучения игры на скрипке Л. Коган относил поиск прямого пути от полного овладения техническим комплексом к конечной цели – музыкальному воплощению замысла композитора [1].

Леонид Борисович считал, что настоящий талант музыканта проявляется только тогда, когда объединены абсолютно все составляющие этого феномена: естественная музыкальность, виртуозность, быстрая реакция, музыкальная память, координация движений рук, чувство ритма, качество звука, трудолюбие и др. Л. Коган придавал большое значение скрипичной школе как феномену обучения и воспитания, считая, что успехи лучших скрипачей неразрывно связаны с достижениями именно скрипичной педагогики.

Большое значение в методике Л. Когана имела работа над звуком, которым Леонид Борисович владел в совершенстве. Особое внимание уделялось технике вибрации. Л. Коган не отрицал, что вибрато в значительной степени зависит от физиологических особенностей строения рук скрипача, однако умел найти индивидуальные для каждого ученика приемы, позволяющие извлекать качественный звук.

В вопросе развития технических возможностей Л. Коган особое внимание уделял игре гамм. Он часто приводил высказывание Я. Хейфеца: «Если у меня в данный момент отсутствует время поработать более полутора часов, то эти полтора часа я использую только на игру гамм». Среди методических постулатов Л. Когана примечательны указания относительно бережного обращения с авторскими текстами, учитывать малейшие детали, внимательно относиться к редакциям, штрихам, всегда пытаться найти авторский текст музыкального произведения. С первых уроков в его классе ученики твердо усваивали, что нет ничего ценнее оригинала.

Еще одним выдающимся скрипачом, получившим путевку в мир скрипичного исполнительства в Одессе, в Школе Петра Столярского был Михаил Израилевич Вайман (1926–1977) – не только выдающийся исполнитель, но и педагог по призванию, поскольку владел врожденной способностью делиться своим опытом.

Главной направленностью скрипичной методики Михаила Израилевича было стремление сделать так, чтобы каждый ученик, независимо от степени талантливости, нашел свое место в искусстве, сумел выразить свое понимание музыки. М. Вайман считал, что, начиная занятия с учеником, педагог не может руководствоваться только готовыми решениями. Опираясь на традиции и устоявшиеся правила, он обязан каждый раз, в зависимости от индивидуальных качеств ученика, находить новый путь воспитания.

Одной из наиболее интересных особенностей педагогической системы М. Ваймана было использование педагогического артистизма, стремление передать свой творческий опыт ученикам, воспитывая в них способность творить в предложенных композитором музыкальных обстоятельствах. Глубоко постигнув искусство художественного перевоплощения, М. Вейман владел также искусством психологического и педагогического перевоплощения, способностью погружаться в духовный мир ученика, сочувствовать его мыслям и чувствам. Только полностью «отождествив» себя с учеником, уловив все оттенки его внутреннего состояния, Михаил Израилевич приступал к исправлению различных недостатков в игре, стараясь при этом не нарушить полноценных связей, сложившихся в исполнительском аппарате. Интересно, что студент всегда имел право выбора, ему предоставлялась возможность на собственном опыте убедиться в преимуществах предложенного решения, испытать подсказанный прием в самых разнообразных ситуациях.

Отличительной чертой методики М. Ваймана было стремление выработать у ученика специальную психомоторную установку, которая сама по себе не давала готовых результатов, однако направляла сознание и интуицию музыканта, создавая весьма благоприятные условия для самостоятельного решения поставленной задачи.

В методической системе М. Ваймана работа над образом всегда осуществлялась в единстве с проблемой его двигательного воплощения. Педагог постоянно следил за тем, как ученик овладевает произведением, помогал ему найти соответствующие двигательные приемы для выражения различных эмоциональных состояний, толерантно формируя окончательный вариант интерпретации. Михаил Израилевич применял такую технологию овладения игрой скрипкой, которая координировалась с поставленной художественной целью и отвечала требованиям интонационной выразительности [8].

Продуманная методическая система взглядов на каждый элемент скрипичного мастерства М. Ваймана несла отпечаток его творческой личности. Педагог удивительно точно распознавал причины возникновения осложнений, владел средствами устранения недостатков с опорой на художественный метод. Он заставлял учеников «быть поэтами», а потому каждый из них, даже имея посредственные способности, приобретал качества артиста.

Выводы.

1. Традиции украинской скрипичной педагогики закладывались в XX столетии известными скрипачами-исполнителями и педагогами Петром Столярским, Абрамом Ямпольским, Давидом Ойстрахом и др.

2. Результаты анализа развития советских скрипичных школ и изучения особенностей авторских методик известных музыкантов-педагогов позволяет выделить методические принципы формирования исполнительской культуры скрипача, среди которых: индивидуальный

подход и творческая свобода; художественная интерпретация произведений путём осмысления идеи композитора, подтекста и контекста; создание творческой атмосферы в классе; осознание значимости и высокой ценности музыкального искусства; активизация самостоятельности и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьев, В. (1975). *Леонид Коган*. Москва.

2. Давид Ойстрах: годы становления (2008). *Слово, 39 (805), Октябрь 10*. Режим доступа: http://missiya.od.ua/publ/ob_ojstrakhe/david_ojstrakh_gody_stanovlenija/4-1-0-17

3. Копытова, Г. В. (2004). *Яша Хейфец в России*. СПб.: Композитор.

4. Кучеренко, С. І. (2018). *Шляхи становлення та розвитку української скрипкової школи* (дис. … кандидата мистецтвознавства: за фахом 17.00.03). Харків.

5. Мельник, А. О. (2016). *Тенденції жанрово-стильової динаміки в українській скрипковій мініатюрі XX–XXI століть* (дис. … кандидата мистецтвознавства: за спеціальністю 17.00.03). Харків.

6. Ойстрах, Д. (1958). Праздник скрипичного искусства. *Советская музыка, 5.*

7. Повзун, Л. І. (2018). *Камерність як жанрово-стильова парадигма інструментально-ансамблевої творчості* (дис. … доктора мистецтвознавства: за спеціальністю). Київ.

8. Шульпяков О. Ф. (1984). *М. Вайман – исполнитель и педагог*. Л.: Советский композитор.

9. Ямпольский, А. И. (1968). К вопросу о воспитании культуры звука у скрипачей. *Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики*, 22-33.

РЕЗЮМЕ

Рохас Э. Р. Обобщение методического опыта известных скрипачей как средство формирования исполнительской культуры.

В статье проанализирован опыт методической работы над культурой звукоизвлечения и исполнительской техникой некоторых знаменитых скрипачей XX столетия, которые, благодаря своей виртуозности и педагогическому таланту, создали известные авторские методики и прославленные скрипичные школы, в частности одесскую. Освещены отдельные аспекты развития скрипичной педагогики в Украине, особое внимание уделено роли в этом процессе Петра Столярского и его учеников.

Ключевые слова: *знаменитые скрипачи XX столетия, авторские методики, формирование исполнительской культуры, скрипичные школы, Петр Столярский и его ученики.*

SUMMARY

Rojas E. R. Generalization of methodological experience of famous violinists as a means of forming performance culture.

The article analyzes experience of methodological work on the culture of sound extraction and performing techniques of some of the famous violinists of the 20th century, which, thanks to their virtuosity and pedagogical talent, developed famous authors' techniques and created powerful violin schools, in particular, Odessa school. Some aspects of development of violin pedagogy in Ukraine are highlighted, special attention is paid to the role of Peter Stoliarsky and his students in this process.

It is proved that traditions of Ukrainian violin pedagogy were laid in the 20th century by well-known violinists-performers and teachers Peter Stoliarsky, Abram Yampolsky, David Oistrakh, and others.

The results of analysis of Soviet violin schools development and the study of peculiarities of author's techniques of famous musicians-teachers have made it possible to distinguish methodological principles for the formation of violin player's performance culture, among them: an individual approach and creative freedom; artistic interpretation of works through comprehension of the idea of the composer, subtext and context; making classroom atmosphere more creative; awareness of the significance and high value of musical art; activation of independence, etc.

Key words: *famous violinists of the 20th century, author's techniques, formation of performance culture, violin schools, Peter Stoliarsky and his students.*

УДК 785.11:789

В. В. Фрик, С. П. Зуєв
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОВОЛОДІННЯ ДЖАЗОВОЮ РИТМІКОЮ НА УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТАХ

У статті висвітлено теоретико-методичні особливості оволодіння джазовою ритмікою на ударних інструментах. Розглянуто ритм у джазовій музиці як багаторівневу систему й виділено її складові: чергування біту та офф-біту, синкопування та акцентування, поліритмічність, свінгування. Визначено головні установки сучасних методик з опанування афро-кубинськими стилями, а також стилями фанк і хіп-хоп.

Ключові слова: *ударні інструменти, джаз, свінг, афро-кубинські стилі музики, фанк, хіп-хоп.*

Постановка проблеми. Одним із найважливіших компонентів джазу, що впливає на специфіку його музичної мови, є ритм. Саме ритм у поєднанні з блюзовим інтонуванням стає для слухача найбільш важливим показником новизни й оригінальності цієї музики. Роль ритму в інших музичних напрямах також помітна, проте в джазі ритм набуває виняткового значення й виконує специфічні завдання. Зміна певних параметрів звучання (гармонії, мелодичного контуру, тембру, гучності) саме по собі не утворює «джазового» ефекту, але навіть не джазова мелодія звучить по-джазовому, якщо її зіграти за законами джазового ритму.

Комплекс виражальних засобів ударних інструментів у джазовому мистецтві спрямований на виконання певних функцій. Ударні інструменти – це той «диригент», який утримує єдиний темп твору й керує його агогічними змінами. Ударник за допомогою свого інструментарію задає метричні параметри жанру та втілює ритмічні особливості стилю. Він також вступає в діалоги із солюючими інструментами і, нарешті, сам виконує яскраві соло, що стали невід'ємною частиною джазових композицій.

Сьогодні відчувається нестача вітчизняних науково-методичних і методичних праць, які б розкривали особливості оволодіння на ударних інструментах джазовою ритмікою.

Аналіз актуальних досліджень. Науково-методична література, присвячена питанням підготовки виконавців на ударних інструментах, є досить розгалуженою. Так, існує низка методичних праць, які містять відомості з теорії виконавства, практичні поради та вказівки, музичні вправи, етюди та твори, спрямовані на розвиток ударниками виконавських навичок, знань, умінь. Серед відомих праць пострадянського простору можна назвати посібники Л. Єгорочкіна [1], М. Ковалевського [2], Р. Янбекова [7]. Е. Кунін [4],

О. Степурко [6] займалися проблемою опанування стилів джазової музики й розробили методики, спрямовані на розвиток джазової ритміки.

Особливої уваги заслуговують методичні праці, автори яких – визнані джазові барабанщики – діляться власним досвідом опанування основ джазової музики. Це методичні посібники «Афро-кубинська координація для ударних» М. Мартинез [9], «Вправи для розвитку контролю й техніки» Дж. Морелло [10], «Керівництво з поліритмії для музикантів» П. Магадіні [8], «Гра на ударних у стилях фанк і хіп-хоп» Е. Росетті [5].

Метою статті є визначення теоретико-методичних особливостей опанування джазової ритміки на ударних інструментах.

Виклад основного матеріалу. Ритм у джазі є складною багаторівневою системою. У процесі еволюції від простої дводольної («ту-біт») ритмічної структури маршу через чотиридольну («фоур-біт») джаз перейшов до більш складної офф-бітової структури, що проявляється як періодичне посилення слабких долей у такті й послаблення сильних. У різних виконавських стилях ці структури доповнюються складною системою синкоп і акцентів (випадкових або постійних).

Гармонічна синкопа в джазі пов’язана з ритмічною. Її зміст міститься в перенесенні гармонії, що традиційно грається на сильній долі такту, на слабку (наприклад, розв’язання домінантсептакорду на другу долю). Така синкопа, що використовується одночасно з ритмічною, створює ще більшу динамічну напруженість музичної тканини. Найбільш характерна для джазу синкопа, у якій сильна доля переноситься на попередню слабку. Така синкопа має виняткове значення у свінгу.

Часто акцент, що сприймається як синкопа, в дійсності може бути лише засобом порушення єдиного ритмічного плану. Синкопування в джазі часто є побічним результатом складної системи перехресних наголосів. Багатопланість поліритмічності джазу були відзначені й видатною дослідницею джазу та естрадної музики В. Конен: «У світі розвитку джазу від регтайму до більш складних ритмічних варіантів, наприклад до бугі-вугі, ця багатопланова поліритмічна основа ускладнилася. Дводольній основі, що пульсує, протиставляється інший, самостійний візерунок, призначення якого – викликати зміщення акцентів і створити враження другого, паралельного ритмічного центру» [3, с. 223]. Отже, наявність декількох ритмічних площин, що розвиваються одночасно, для джазу є нормою. Це особливо характерно для свінгу.

У вищих проявах поліритмії характерним є і постійне порушення періодичності лінії акцентів у свідомості слухача, що викликає ефект нестійкості музичного розвитку. За словами В. Конен, «слухач охоплений відчуттям, що в музиці джазу весь час переважає прагнення зруйнувати основу, що незмінно пульсує» [3, с. 224].

Особливого значення в джазовій музиці має свінг, що може бути представлений, з одного боку, як фундаментальний принцип існування джазу, з іншого – як особливий часовий континуум, властивий усій культурі США.

Перехід до свінгу від пануючої дводольності маршів і регтаймів був заслугою музикантів новоорлеанского й чиказького періодів, які почали застосовувати чотиридольну ритмоструктуру, але у два рази швидше (частіше). Вони намагалися при цьому зберегти синкопованість регтайму, що традиційно спирається на характерне для нього групування тривалостей (дві фігури по три восьмі й одна по дві). Виходило цілком природно, що музикантам, які грали на ударних інструментах, доводилося робити по одному удару на першій і третій долях такту та по два коротких на другій і четвертій, що створювало видимість «рівноправності» долей. При цьому контрабас продовжував виділяти сильні частки такту, а банджо природним чином акцентували слабкі, б'ючи по струнах вниз на другу й четверту долі, вгору – на першу та третю. Слід згадати, що в європейській академічній музиці більш поширений протилежний штрих – перша та третя частини вниз, а друга й четверта вгору. Таке звучання призводило до створення ефекту «розгойдування» метричних долей, тобто до свінгу.

Однак, у 1930-х років критерії свінгу кілька ускладнилися. До специфіки співвідношень між долями такту додалась і особливість трактування ритмічних співвідношень усередині долі (чверті). Фігура «восьма з крапкою та шістнадцята) прагнула наблизитися до ритмічної групи тріолей («чверть та восьма»), причому остання тяжіла чи то до «своєї» чверті, чи то до наступної.

Трактування восьмих усередині долі, що балансує між тріольністю та восьмою з крапкою та шістнадцятою, а також особливості використання цих метричних фігур різними інструментами ансамблю під час виконання є однією з найважливіших ритмічних характеристик джазу будь-якого періоду та складає його головну рису, що відрізняє його від інших музичних напрямів.

Ритм є також необхідною умовою для виникнення творчої імпровізації. Фронтальне використання принципу імпровізації, який є стрижнем джазу, стало можливим саме на основі використання принципу біта. Цей принцип запозичений з африканської музичної традиції та представляє собою рівномірну, акцентовану ударну пульсацію. Вона утворює звукову канву, до якої «вплітаються» інші елементи джазового виконавства.

У діалектичній єдності з бітом у якості одночасної інтерферентної пульсації цілком природно знаходиться офф-біт. Це тип джазової ритміки, заснований на постійному відхиленні від метричної пульсації, випередженні або запізненні ритмічних акцентів по відношенню до часток такту, що можна вважати одним із найбільш важливих засобів наповнення й активізації ритмічного руху. Поєднання біта та офф-біта дозволяє імпровізаторам створювати музичні суперструктури без остраху втрати зв'язності.

Для втілення біта в джазовому ансамблі сформувався специфічний апарат – ритм-секція, або ритм-група. Її основу складають набір ударних інструментів і контрабас, що будь-якому джазовому виконанню надає також особливий тембровий характер. Значення джазової метроритміки, що її створює ритм-секція, є надзвичайно важливим. По суті, це головний

критерій, за яким визначається, чи сприймається певне виконання як джаз. Період латино-американського джазу привніс не тільки нові прийоми гри на ударних інструментах, але й нові інструменти. Так, до інструментарію оновленої ударної групи ввійшли конга, пандейро, ганза, кунка, сурдо, аго-го, реко-реко. Ця група отримала назву «перкусійні інструменти» та не входить до складу ударної установки.

З єдністю принципу біта й імпровізації пов'язані інші специфічні елементи джазової музики, які формуються на їх основі та проявляються в тих чи інших пластах джазового виконавства. Наприклад, у джазі виконавці прагнуть до максимальної індивідуалізації звучання. Тому кожен із них прагне створити свій особливий і властивий тільки йому спосіб звуковидобування. До цього додаються використання певних стереотипних мелодико-гармонічних зворотів, структурних схем і створення максимально індивідуалізованого фразування.

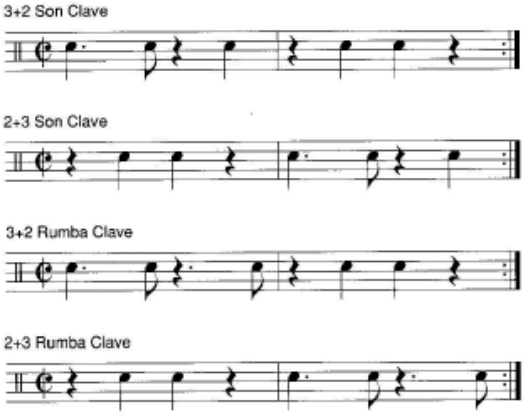
Серед сучасних ефективних методик оволодіння джазовою ритмікою можна виділити методичні праці, авторами яких є успішні музиканти-практики. У них відомі джазові барабанщики надають рекомендації щодо опанування різними аспектами джазового виконавства й оволодіння специфікою джазової ритміки.

Автор методичного посібника «Афро-кубинська координація для ударних» М. Мартинез [9] пропонує комплекс вправ і рекомендацій щодо оволодіння специфічними стилями мамбо, мозамбік, сонго та наніго. Не зважаючи на те, що ударна установка ніколи не була традиційною частиною стилів мамбо, мозамбік та наніго, їх активна адаптація сучасними барабанщиками латино-джазу зробило ці стилі популярними. На думку автора, пристосування до афро-кубинської координації для ударника пов'язано з проблемою поєднання гібридних ритмів афро-кубинських стилів із практикою латиноамериканського джазу.

Книга включає в себе великий матеріал, присвячений розвиткові вміння грати малюнки лівою ногою на хай-хеті або за допомогою педалі, встановленої на Cowbell або Jam Block, – техніку, яка стала все більш популярною серед багатьох гравців ударних. Поєднуючи остінатні малюнки з координаційними завданнями та варіаціями, книга пропонує досить складні вправи для барабанщиків. При цьому координація рухів під час виконання афро-кубинських ритмів на установці виходить за межі просто механіки навчання. Книга наповнена ритмічними фразами, характерними для афро-кубинського стилю, які допомагають перейти від практичних координаційних вправ до відтворення музики.

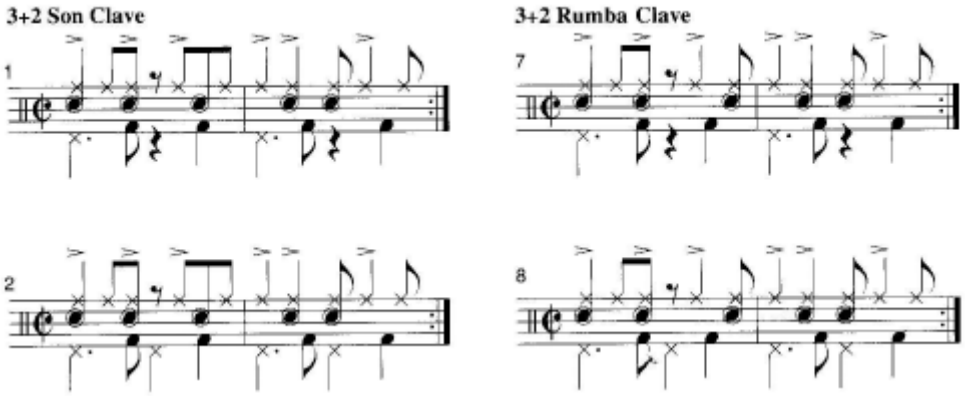
Фундаментальним ритмічним малюнком кубинської музики є клаве – це дворядкова ритмічна фраза, один такт якої містить три ноти, а другий – дві ноти. Звідси назва «3 + 2 клаве» або «прямий клаве». Для того, щоб змінити напрямок клаве, потрібно просто поміняти місцями два такти, в результаті чого з'явиться «2 + 3 клаве» або «зворотний клаве». Як правило, ритмічне відчуття або мелодія пісні визначають напрямок клаве. При цьому всі

інструменти в ансамблі відтворюють музичні фрази відповідно до напряму й ритмічного відчуття клаве:



[9, с. 7].

Перш ніж намагатися відтворити кожну вправу на барабані, М. Мартинез пропонує співати ритмічні варіації тарілок, одночасно плескаючи базовий ритм клаве. Це допоможе усвідомити координацію та відтворювати кожну варіацію краще.



[9, с. 9].

Незважаючи на те, що барабанщик від початку не був частиною стилю мамбо, сучасні барабанщики адаптували ритми цього популярного стилю й грають їх на традиційних ударних інструментах. Традиційний ансамбль зазвичай використовує конга, тембали, гійо, ключі, бонго / дзвін, бас, фортепіано та вокал. М. Мартинез пропонує основні візерунки мамбо з шаблонами 3 + 2 та 2 + 3 клаве, які відтворюються перехресною грою паличок на барабані, а також фігуру тумбао, яку грають на бас-барабані в стилі мамбо одночасно з варіаціями для хай-хета. Це стандартний шаблон «cascara» – двотактова фраза, яку можна грати у клаве 2 + 3 або 3 + 2 або в стилі румба.

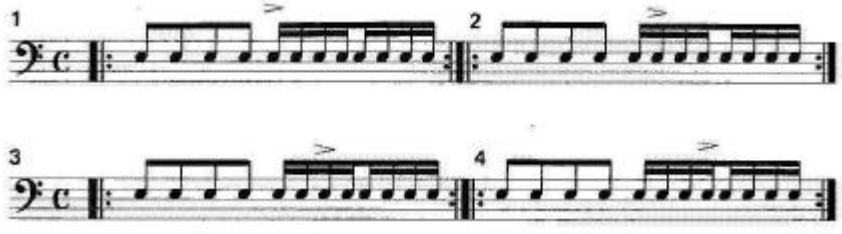
Автор також пропонує варіації мамбо, що виконуються на cymbal (або mambo bell) у чотирьох різних клаве. Усі ці варіанти можуть бути відтворені за допомогою бас-барабану. Як правило, барабанщик відтворює стандартний двотактовий малюнок розділу «А» мелодії у формі «ААВА» на хай-хеті та варіації на два такти на тарілці чи колібрі під час секції «В» або «бриджу».

У процесі оволодіння афро-кубинськими стилями М. Мартинез радить дотримуватися принципу поступовості. Так, переходити до виконання вправ на всій установці потрібно лише тоді, коли барабанщик відчуває себе

комфортно з остинатними ритм-вправами, виконуваними ногою та на хай-хеті. Для подальшого розвитку координації більшість візерунків можуть бути відтворені правою рукою на тарілках у поєднанні з остінато. Ці ритми, однак, не характерні для афро-кубинського стилю та представлені лише з метою вдосконалення необхідної координації під час імпровізації в афро-кубинському стилі з одночасним виконанням клаве лівою ногою [9, с. 18].

Відомий джазовий барабанщик Дж. Морелло в посібнику «Вправи для розвитку контролю й техніки» [10] акцентує увагу на особливій ролі метроному в повсякденних заняттях ударника. Він окреслює межі функцій метроному й застерігає від абсолютного підпорядкування йому. Так, на думку музиканта, метроном допоможе бути ритмічно точним і може бути використаний для оцінки розвитку. Однак, метроном не може бути завданням або метою занять. Він також не може навчити свінгу [10, с. 5].

Дуже корисною вправою для опанування джазовою ритмікою є вправа на акценти, що зміщуються. Мета її полягає в досягненні свободи у процесі акцентуванні будь-якої долі такту. Дж. Морелло пропонує виконувати вправу з різними ступенями гучності (неакцентовані ноти на «p» – акцентовані на «mp»; неакцентовані ноти на «mp» – акцентовані на «f»; неакцентовані ноти на «f» – акцентовані на «ff»).



[10, с. 49].

Ефективною вправою, що вчить витримці та дозволяє відпрацювати удар кожною рукою окремо перед тим, як почати грати двома руками, є так званий «вбивця каменю». Як видно, спочатку пропонується накопичувати кількість ударів однією рукою від чотирьох до шістнадцяти. Згодом тривалості скорочуються й кількість ударів зростає:

[10, с. 55].

Видатний американський барабанщик, перкусіоніст, педагог і автор методичних робіт з ударних інструментів П. Магадіні у своєму посібнику

«Керівництво з поліритмії для музикантів» [8] розкриває специфіку оволодіння найважливішою компетенцією для джазового барабанщика, а саме вмінням виконувати поліритмічні малюнки. Планомірно, розділ за розділом, він опрацьовує особливості опанування поліритмічних паттернів «3 проти 2 або 6 проти 4 (математично 1 1/2 бити проти 1)», «3 проти 4 (математично 3/4 удару до 1)», «5 проти 4 (математично 1 1/4 удару до 1)», «7 проти 4», «11 проти 4», «13 проти 4».

Важливою складовою навчання поліритмії П. Магадіні вважає виконання вправ без інструменту. Він пропонує спочатку стукати по будь-якій поверхні долонею «проти ритму», у той час як метроном відбиває основний імпульс. Потім ця сама вправа виконується двома руками. При цьому потрібно слідкувати за вірною координацією рук. Наступним варіантом вправи є використання руки (рук) і ноги:

[8, с. 15].

Посібник Е. Росетті «Гра на ударних у стилях фанк і хіп-хоп» [5] присвячена особливостям виконання барабанщиком відповідних стилів. Автор виділяє певні складові процесу оволодіння стилями. Так, він акцентує увагу на специфіці виконання сильних долей, синкопованих парних долей, слабких долей, рівної пульсації, свінгу, шаффлу. У посібнику Е. Росетті розподіляє навчальний матеріал на: ритми (grooves) – одно-, дво- та чотиритактні ритмічні малюнки; заповнення та фразування (fills and phrasing) – фрагменти, що тривають кілька долей неповного такту й використовуються для заповнення закінчення фраз і розділів; схеми (chart) – форма пісні з усіма її частинами. При цьому автор наполягає на створенні учнем власних ритмічних малюнків до кожного розділу посібника.

Е. Росетті також пропонує три варіанта занять ритмікою. Перший пов’язаний із розвитком власного почуття ритму, власного «внутрішнього годиннику» та спирається на гру з рахунком «про себе», записом виконання на магнітофон і контрольним прослуховуванням результату. Другий – це гра під клік, у якості якого музикант пропонує використовувати коубелл. Нарешті, третій варіант – гра під секвенсер або драм-машину як частину музичного аранжування. Цей спосіб потребує максимальної уваги та контролю над виконуваною партією.

Під час виконання вправи на синкоповані парні долі Е. Росетті звертає увагу на відсутність хай-хету на «4-і», що дає можливість парним долям «дихати» [5, с. 14].

Важливим завданням Е. Росетті вважає розвиток уміння заповнювати фрази дрібними тривалостями, що створює складні, синкоповані ритмічні малюнки. Спочатку необхідно відпрацювати малюнки на малому барабані, і лише потім переходити до всієї установки. Автор пропонує поєднувати різні паттерни, чергувати їх. Однак, варто додержуватися головного правила: заповнення за своїм змістом неповинно контрастувати з основним ритмом [5, с. 23].

Висновки. Серед сучасних ефективних методик оволодіння джазовою ритмікою можна виділити методичні праці, авторами яких є успішні музиканти-практики. У них автори надають рекомендації щодо поєднання гібридних ритмів афро-кубинських стилів із практикою латиноамериканського джазу, опанування різних видів клаве, виконання поліритмічних малюнків, виконання сильних, синкопованих парних, слабких долей, рівної пульсації, свінгу, шаффлу в різних стилях, окреслюють функції метроному в повсякденних заняттях ударника. Вони також підкреслюють ефективність вправ без інструменту (відбивання ритму долонями, ногами, спів тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Егорочкин, Е. (1998). *Школа игры на ударных инструментах*. М.

2. Ковалевский, М. (2002). *Методика обучения основам ритмической организации ритм-секции джазового оркестра, ансамбля. Авторский курс*. М.

3. Конен, В. (1990). *Рождение джаза*. М.: Советский композитор.

4. Кунин, Э. (2001). *Секреты ритмики в джазе, рок и поп-музыке*. Раменское: Синкопа.

5. Росетти, Э. (2008). *Игра на ударных в стилях фанк и хип-хоп.* М.

6. Степурко, О. (2006). *Скэт-импровизация*. М.: Камертон.

7. Янбеков, Р. (2012). *Записная книжка барабанщика*. Ростов н/Д: Феникс.

8. Magadini, P. (1993). *Polyrhythms*.

9. Martinez, M. (1999). *Coordination for drumset: the essential method and workbook*.

10. Morello, J. (1983). *Exercises for the development of control and technique*.

РЕЗЮМЕ

Фрик В. В., Зуев С. П. Теоретико-методические особенности овладения джазвой ритмикой на ударних инструментах.

В статье освещены теоретико-методические особенности овладения джазовой ритмикой на ударных инструментах. Рассмотрен ритм в джазовой музыке как многоуровневая система и выделены ее составляющие: чередование бита и офф-бита, синкопирование и акцентирование, полиритмичность, свингование. Определены главные установки современных методик по освоению афро-кубинских стилей, а также стилей фанк и хип-хоп.

В процессе эволюции джаз перешел к более сложной офф-битной структуре, проявляющейся как периодическое усиление слабых долей в такте и ослабление сильных. В разных исполнительских стилях эти структуры дополняются сложной системой синкоп и акцентов. Особое значение в джазовой музыке имеет также свинг, который может быть представлен, с одной стороны, как фундаментальный принцип существования джаза, с другой – как особый временной континуум, присущий всей культуре США.

Период латино-американского джаза привнес не только новые приемы игры на ударных инструментах, но и новые инструменты (конга, пандейро, ганза, кунка, сурдо, аго-го, реко-реко), которые получили название «перкуссионных» и не входят в состав ударной установки.

Среди современных эффективных методик овладения джазовой ритмикой можно выделить методические работы, авторами которых являются успешные музыканты-практики. В них известные джазовые барабанщики дают рекомендации по освоению приемов джазового исполнительства и овладения спецификой джазовой ритмики.

М. Мартинез в пособии «Афро-кубинская координация для ударных» предлагает комплекс упражнений и рекомендаций по овладению специфическими стилями мамбо, мозамбик, сонг и наниго. «Упражнения для развития контроля и техники» Дж. Морелло акцентирует внимание на особой роли метронома в повседневных занятиях ударника. Автор определяет пределы функций метронома и предостерегает от абсолютного подчинения ему.

Выдающийся американский барабанщик, перкуссионист, педагог и автор методических работ по ударным инструментам П. Магадини в своем пособии «Руководство по полиритмии для музыкантов» раскрывает специфику овладения важнейшей компетенцией для джазового барабанщика, а именно, умением исполнять полиритмические рисунки.

Пособие Е. Россетти «Игра на ударных в стилях фанк и хип-хоп» посвящена особенностям исполнения барабанщиком соответствующих стилей.

Ключевые слова: *ударные инструменты, джаз, свинг, афро-кубинские стили музыки, фанк, хип-хоп.*

SUMMARY

Frik V. V., Zuiev S. P. Theoretical-methodological peculiarities of mastering jazz rhythm on percussion instruments.

The article highlights theoretical-methodological peculiarities of mastering jazz rhythm on percussion instruments. The rhythm in jazz music is considered as a multi-level system and its components are highlighted: alternation of beat and off-beat, syncopation and accentuation, polyrhythm, swinging. The main settings of modern techniques for development of Afro-Cuban styles, as well as funk and hip-hop styles are defined.

In the process of evolution, jazz transferred to a more complex off-bit structure, manifested as periodic strengthening of weak beats in tact and weakening of strong ones. In various performing styles, these structures are complemented by a complex system of syncope and accents. Of particular importance in jazz music is also swing, which can be represented, on the one hand, as the fundamental principle of the existence of jazz, on the other – as a special time continuum inherent in all US culture.

The period of Latin American jazz introduced not only new techniques of playing percussion instruments, but also new instruments (conga, pandeiro, ganza, kunkka, surdo, agogo, recoco), which were called "percussion" and do not belong to drum set.

Among the modern effective methods of mastering jazz rhythm can be identified methodological works, the authors of which are successful musicians and practitioners. In them, well-known jazz drummers make recommendations for mastering the techniques of jazz performance and mastering the specifics of jazz rhythm.

M. Martinez in the manual "Afro-Cuban coordination for percussion instruments" offers a set of exercises and recommendations for mastering specific styles of mambo, Mozambique, song and nanigo. Exercises for development of control and technology" by J. Morello emphasize the special role of the metronome in the daily activities of the drummer. The author determines the limits of functions of the metronome and warns against absolute subordination to it.

The outstanding American drummer, percussionist, teacher and author of methodological works on percussion instruments P. Magadini in his manual "Guide to polyrhythm for musicians" reveals specifics of mastering the most important competence for a jazz drummer, namely, the ability to perform polyrhythmic pattern. Manual of E. Rossetti "Playing the drums in the styles of funk and hip-hop" is devoted to the characteristics of the drummer performance of the relevant styles.

Key words*: percussion instruments, jazz, swing, Afro-Cuban music styles, funk, hip-hop.*

УДК 373.3.016

Чжу Цянь
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ДО ПИТАННЯ ПРО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СПІВАЦЬКИХ НАВИЧОК В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

У статті розглянуто питання формування в учнів молодших класів навичок співу. Аналізуються типові помилки вчителів музичного мистецтва, які гальмують процес навчання співу школярів. Розглянуто психологічні особливості учнів, у яких здатність до координації звуковисотних уявлень і співочих проявів стихійно не розвивається. Розкрито методи подолання існуючих у школярів молодших класів проблем розвитку звуковисотного й ладового слуху та навичок вокального інтонування, відповідно до типу нервової системи, особливостей сприйняття та стилю діяльності. Визначено подальші перспективи досліджень, пов'язані з формуванням у школярів навичок художньо-виразного виконання пісенного репертуару.

Ключові слова: *учитель музичного мистецтва; школярі молодших класів; формування навичок співу.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми підвищення ефективності методики формування співацьких навичок в учнів молодших класів на уроках із музичного мистецтва пояснюється необхідністю прищеплення кожному школяреві навичок художньо-виразного співу, здатності до активного музикування й самовираження засобами вокального мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Наукові дослідження й прогресивний досвід переконливо доводять, що музичні завдатки, здатність до оволодіння навичками елементарного співочого виконавства доступні всім дітям, а їх розвиток успішно відбувається за умов застосування ефективних форм і методів, у яких враховуються властиві їм індивідуальні особливості (Н. Вєтлугіна, О. Запорожець, Б. Теплов, О. Леонтьєв, О. Костюк, С. Наумова та ін.).

Натомість, з широкої практики добре відомо, що вчителям на уроках музичного мистецтва далеко не завжди вдається навчати всіх учнів співу: за даними науковців, до 10 % учнів молодших класів не оволодівають навичками інтонування й належать до категорії так званих «гудошників», тобто дітей, у яких не налагоджена координація між слухом і голосом, у результаті чого в більшості з них формується комплекс «співочої неповноцінності». Крім того, ще 47,5 % не оволодівають навичками інтонаційно чистого, виразного виконання розученого репертуару [2].

Усе це свідчить про важливість усвідомлення майбутніми фахівцями сутності тих проблем, які виникають у процесі формування в школярів

співочих навичок та оволодіння ефективними методиками, які дозволяють уникати типових помилок і досягати більш високих успіхів у справі вокального виховання школярів.

Мета статті – схарактеризувати існуючі проблеми, типові для широкої праники навчання співу школярів і методів їх подолання студентами в їх педагогічній практиці й надання методичних рекомендацій, які сприятимуть запобіганню типових помилок, властивих учителям-початківцям у процесі формування співочих навичок в учнів молодших класів.

Виклад основного матеріалу. Поняття запобігання, упередженості в науковій літературі зв'язується з уявленням про пропедевтику, що походить від грецької propaideio – випереджати. Найбільш широко поняття пропедевтики застосовується в соціології та медицині й розуміється як комплекс заходів, які дозволяють або уникати негативних явищ, наприклад – формування девіантної поведінки в школяра, поширення епідемії тощо (І. Бех, С. Маховська, Л. Попов, В. Сипченко, Т. Сущенко та ін.). У педагогічній думці поняття пропедевтики застосовується стосовно формування в студентів попередніх узагальнених уявлень стосовно мети, завдань, змісту професійної діяльності, настановних уявлень щодо організації власної навчальної діяльності тощо. Питання пропедевтики типових педагогічних помилок майбутніми викладачами вокалу досліджував Ян Сяохан [5]. У результаті було виділено категорії помилок, які здійснювалися на фонаційно-технологічному, художньо-виконавському та інтерпретаційно-комунікативному рівнях формування вокально-виконавського мистецтва.

Ураховуючи специфіку початкового етапу навчання співу школярів молодших класів, зосередимо увагу на педагогічних помилках, які стосуються питань фонаційно-технологічного рівня та знижують ефективність вокально-формувального впливу уроків музичного мистецтва.

Діагностика якості співочих навичок у школярів молодших класів дозволила встановити, що за результатами їх оцінки за критерієм точності інтонування вони поділяються на чотири категорії: вища – точне й фонаційно-досконале інтонування мелодійних зворотів із хроматичними послідовностями; достатня – інтонування діатонічних мелодійних зворотів із незначними фонаційними та інтонаційними вадами; задовільна – інтонування діатонічних мелодійних зворотів зі значними інтонаційними й фонаційними недоліками; незадовільний – учень не інтонує, а скандує, тобто належить до категорії так званих «гудошників».

Остання категорія учнів завдає вчителям найбільший клопіт: адже, якщо вони пробують співати, їх гудіння заважає іншим однокласникам, а якщо їм забороняють співати, ці учні залишаються поза межами педагогічної уваги, шукають собі розваги й тим самим заважають своїм однокласникам. Типовість цих помилкових позицій пояснюється об'єктивною складністю вирішення проблеми навчання співу таких учнів в умовах колективного музикування.

У пошуку ефективних методів звернемо увагу на те, що природа цієї проблеми в більшості випадків полягає у психологічних і психофізіологічних особливостях школярів. У наукових дослідженнях доведено, що більшість учнів, у яких виникають проблеми з інтонуванням, відрізняється неврівноваженістю збуджувальних і гальмівних процесів нервової системи, і це проявляється, в одних випадках – у яскраво вираженій активності (можливо – і гіперактивності), а в другому випадку – у певній інертності школяра, його внутрішній скутості.

Розглянемо спочатку методичні прийоми, які дозволяють налагодити координацію слухових образів і співочих дій у надмірно активних школярів. Варто уточнити, що для надто активних учнів (важливо не плутати з гіперактивними) типовими є такі риси, як інтенсивність рухів і прояву емоцій, звичка розмовляти дуже швидко, гучно в низькому й обмеженому діапазоні «сі – ре[1]», нездатність утримувати увагу на одному об'єкті протягом більш-менш тривалого часу, діяти на засадах дотримання певних інструкцій (М. Курчинка [4]). Ці властивості нервової системи позначаються й на особливостях музичної уваги, утворенні умовних рефлексів (чую – повторюю), на здатності до усвідомлення слухових уявлень і довільного керування своїми співацькими діями тощо. Отже, природному перебігу формування співочих навичок є, по-перше, слабка концентрація уваги, по-друге – надмірна швидкість реакцій і дій, яка пояснює, чому учень не прослухує взірець, а паралельно з його звучанням починає співати, не зосереджуються на слуховому образі; по-третє – виражена скутість співочо-м'язового апарату; по-четверте – напрацьовані невірні навички скандування. Виходячи з цього, визначимо, які завдання та яким чином мають вирішуватися в роботі з цими школярами:

– сприяння відчуттю розслабленого стану корпусу та м'язів артикуляційного апарату, що здійснюється засобами порівняння відчуття напруження й розслаблення, «масажування» лицевих і шийних м'язів, виконання вправ перед дзеркалом тощо, які мають допомагати школярам усвідомлювати й контролювати власні відчуття;

– вправи на повторення окремих звуків або двозвучних поспівок, спрямовані на налагодження координації між слуховими образами та співом; сутність завдання доцільно довести до відома свідомості школярів, пояснивши, що спочатку потрібно послухати, а потім так само заспівати; концентрації уваги має сприяти звернення до школяра тихо, напівпошепки; доцільно також застосувати прийоми, які спрямовують увагу на звукових образах, наприклад – пропонувати слухати із закритими очима один – два звуки (краще всього – поспівку на звуках малої терції), а потім уже їх повторювати; активізувати здатність учнів цього віку до наслідування (найбільш доцільним тут буде наслідування зозулі «ку-ку», дудочці «ду-ду», застосування ігрових прийомів – «дражнилка», «муха-повторюха», «папуга» тощо);

– голосові вправи на розширення діапазону, яким на даному етапі користується учень («злітає ракета», «віє вітер», «завиває завірюха» тощо).

Ці вправи мають поєднуватися з рухами рук, що моделюють зміни у звуковисотності, що сприяє не тільки розширенню діапазону школярів, але й усвідомленню ними звуковисотних змін і утворення умовного рефлексу – здатності відтворювати голосом почуті звуки. Як правило, ці ігрові й рухово-співочі спроби приводять до успіху, і школярі починають правильно інтонувати й засвоювати всі більш складні ладово-мелодійні звороти.

У поодиноких випадках учням не вдаються пропоновані вище вправи, зокрема – їм не вдається наслідувати відносно високі звуки: «м'явкання» кошеняти, писк мишенятка, цвіріньканння птахів, «підніматися голосом» разом із ракетою тощо.

Інколи це пояснюється хворобливим станом вокального апарату, частіше – уже засвоєними навичками скандування тексту, звичка до якого сформувалась у дитячому садку в результаті того, що музичний працівник не приділяв увагу розвитку музичних здібностей дітей і навчання співу, а домагався від них чіткої та гучної вимови тексту, створюючи тим самим перепони на шляху природного оволодіння навичками відтворення звуків різної висоти та розвитку в них звуковисотного й ладового слуху.

Зазначимо, що в таких випадках доцільно розпочинати роботу у звичному для школяра діапазоні й формувати в нього відчуття збігу взірця та звучання свого голосу на довгих, протяжних звуках, що дозволить відокремити мовну й співочу інтонацію, сформувати відчуття зв'язку дихання із звуковисотним інтонуванням. Поступовому розширенню діапазону будуть сприяти транспонування вже знайомих поспівок, їх інтонування з рухами рук, що моделюють висотні співвідношення та сприяють удосконаленню координації й свідомого ставлення до будови мелодійних зворотів.

Варто зазначити, що є випадки, коли застосування виключно колективних форм подолання існуючих у «складних» школярів» вокально-фонаційних проблем не спрацьовує, тому їм потрібно приділити індивідуальну увагу, створити умови для концентрації та активізації слухової уваги, зрушення діапазону з «мертвої зони».

Надалі важливо дотримуватися принципу системності й послідовності ускладнення інтонаційного матеріалу: це положення стосується вокального виховання дітей усіх категорій, про що буде йтися нижче.

Звернемося тепер до особливостей роботи з дітьми зі слабкою нервовою системою. Передусім зазначимо, що для них характерними є перевага процесів гальмування, швидка втомлюваність, низький тонус м'язового корпусу. Головними проблемами в їх навчанні співу є відсутність діагфрагмальної опори у процесі звукоутворення, повільне формування умовних рефлексів, зокрема – потреба в «розжовувані» всіх понять і багатократному повторенні дій, які мають автоматизуватися й перетворюватися на співацькі навички.

У роботі з такими учнями надзвичайно важливо навчати їх концентрувати увагу на інтонаційних завданнях, тому рекомендовані вище вправи, як-от: слухання звуку із заплющеними очима, обговорення

послідовності дій у їх виконанні також мають використовуватися. Крім того, доцільно згадати про спосіб, який рекомендують психологи для активізації роботи кори головного мозку, а саме – дрібну роботу пальців рук або стискання пальців у кулак і їх розтискування (цю вправу вчителі нерідко пропонують учням молодших класів нібито для відпочинку рук). Цей прийом має передувати співочим вправам, що дозволить підвищити швидкість утворення в учнів умовно-рефлексивного зв'язку між слуховим образом і фонаційно-співочими діями.

Крім того, не менш важливо активізувати в цих школярів навички дихання, тому для цих учнів надзвичайно корисними будуть відомі ігрові вправи «показати, як дихає собака в спекотну погоду», спів на стакато (радість – «о!», «о!», «о!», подив – «ух!», «ух!», «ух!» тощо), що дозволить відчути й активізувати роботу м'язів.

Як правило, в цих учнів також існує проблема звукоутворення у відносно високому діапазоні, пов'язана з тим, що їх утворення потребує більш активної подачі звуку. З цією метою доцільно розучувати двозвучні поспівки, в яких більш високий звук припадає на сильну долю: транспонуючи таку поспівку, учні навчаються співати й більш високі звуки. Застосування зазначеного комплексу вправ дозволяє досягти позитивних зрушень у інтонуванні учнями найпростіших інтонаційних зворотів.

Подальший процес формування навичок важливо організовувати на основі послідовного ускладнення ігрових вправ і репертуару. Звернемо увагу на необхідності їх координації: інтонаційні вправи мають передувати музичному матеріалу пісень, готуючи слухові уявлення й фонаційну техніку до їх використання в мелодіях, завдяки чому процес запам'ятовування пісень значно полегшується та створюються умови для їх художньо-виразного виконання.

Натомість, у широкій практиці нерідко виникає невідповідність добору музичного матеріалу принципу його послідовності й системності ускладнення. Звернемося з цього приводу до методики навчання співу, виробленій у межах релятивної методики, яка будується на засадах єдності ладово-інтонаційних вправ і пісенного репертуару.

Не вдаючись у детальний аналіз цієї методики, зазначимо, що завдяки інтонаційній єдності всіх співочих завдань учні оволодівають здатністю свідомо оперувати ладово-еталонними послідовностями й на цих засадах легко розучувати пісні, що побудовані на вже знайомих інтонаційних елементах.

Зазначимо, що при цьому необхідно вирішувати проблему інтересу дітей до однотипного (певним чином одноманітного) музичного матеріалу. Задля цього важливо широко застосовувати дитячі народні й авторські пісні-ігри, добирати художньо-привабливі, емоційно-різноманітні пісенні твори, навчати учнів виразно їх виконувати, а також урізноманітнювати форми їх виконання (додавати рухово-ігрові елементи, ритмовий акомпанемент, діалогічну форму виконання, застосовувати атрибутику, інструментальні фонограми для збагачення партії акомпанементу тощо). Відтак, ідея інтонаційної спорідненості

ладових вправ і пісенного матеріалу має враховуватись у плануванні навчального процесу на уроках музичного мистецтва.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи, зазначимо, що розглянуті вище завдання та вправи корисні всім учням, тому їх доцільно застосовувати на уроках музики в умовах колективного навчання школярів, що дозволить досягати позитивних результатів у розвитку в них ладового слуху й навичок співу.

Подальші перспективи дослідження питань формування в школярів молодших класів вокальних навичок стосуються проблеми репертуару, його різноманіття, стилістики, навчання учнів їх якісному й виразному виконанню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Теплов, Б. М. (1947). *Психология индивидуального развития вопросы художественного воспитания.* Москва – Ленинград: Известия АПН РСФСР.

2. Кён, Н. Г.(2008). Пути модернизации вокально-профессиональной подготовки будущего учителя музики. *Искусство и культура. Витебск. изд-во ВГУ имени П. М Машерова.*

3. Костюк, А. Г. (1963). *Сприймання музики і художня культура слухача.* Київ: Радянська школа.

4. Курчинка, М. (2017). *Ребенок с характером*. Москва: Альпина Паблишер.

5. Ян, Сяохан (2015). Пропедевтика типових помилок у навчальній практиці іноземних магістрантів – вокалістів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 18 (23).*

РЕЗЮМЕ

Чжу Цянь. К вопросу о повышении эффективности методики формирования певческих навыков у учащихся младших классов.

В статье рассмотрены вопросы формирования у учащихся младших классов навыков пения. Цель статьи – освещение актуальных проблем, типичные для широкой практики обучения пению школьников, а также методов их преодоления студентами в педагогической практике.

Значимость освещаемых вопросов объясняется тем, что пение является одной из самых демократических, важных для музыкального воспитания будущих поколений, форм музицирования.

На основе метода аналогии введено понятие «пропедевтика педагогических ошибок», под которым понимается способность к упреждению ошибок, которые совершаются на основе использования неэффективных методов формирования вокальных навыков у школьников. Метод типологизации позволил классифицировать проблемы, характерные для вокального развития школьников младших классов. Обоснована психологическая основа их происхождения у плохо интонирующих учеников, связанная с избыточной активностью одних и пониженным тонусом нервной системы других

школьников. Раскрыты особенности психических процессов учеников этих групп: восприятия, внимания, способности к координации слуховых образов и их голосового воспроизведения, скорости и прочности формирования практических (вокально-исполнительских) навыков. Рассмотрены организационные формы и приемы, способствующие преодолению существующих у этих школьников проблем в развитии звуковысотного и ладового слуха, методы формировании навыков вокального интонирования.

Определены дальнейшие перспективы исследования, связанные с формированием у школьников навыков художественно-выразительного исполнения песенного репертуара.

***Ключевые слова**: учитель музыкального искусства; школьники младших классов; формирование навыков пения.*

SUMMARY

Zhu Qian. On the issue of improving the effectiveness of formation of primary school pupils' singing skills.

The article deals with formation of primary school pupils' singing skills. The aim of the article is to highlight current issues that are typical for the general practice of teaching pupils to sing, as well as methods of their overcoming by students in teaching practice.

The importance of the highlighted issues is explained by the fact that singing is one of the most democratic forms of music playing that are important for music education of future generations.

On the basis of the method of analogy, the concept of "propaedeutics of pedagogical errors" has been introduced, which is understood as the ability to anticipate errors that are made on the basis of the use of ineffective methods of forming vocal skills among schoolchildren. The method of typologization allowed classifying the problems which are characteristic for the vocal development of primary school pupils. The psychological basis of their origin in poorly intonating pupils is substantiated; it is associated with excessive activity of some and reduced tone of the nervous system of other schoolchildren. The peculiarities of mental processes of pupils of these groups are revealed: perception, attention, ability to coordinate hearing images and their voice reproduction, speed and strength of formation of practical (vocal-performing) skills. The organizational forms and techniques that help to overcome the existing problems of these students in the development of pitch and modal hearing, methods of forming vocal intonation skills are considered.

Further research prospects, associated with development of the skills of artistic-expressive performance of the song repertoire among schoolchildren are identified.

***Key words:** musical art teacher; primary school children; formation of singing skills.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТА ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ: МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР

Кісєль М. Станіслав Монюшко і його музика в польському освітньому і популярно-культурному просторі 3
Ніколаї Г. Ю., Зав'ялова О. К. Теоретико-методичні основи інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні та Польщі в історичній ретроспективі 18
Тарапата-Більченко Л. Г. Філософський нарис про майбутнє музики 35
Чепалов О. І. Ausdruckstanz та стилістика балетмейстерської творчості в Німеччині XX століття 46

РОЗДІЛ ІІ. ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Ван Біньбінь. Понятєво-термінологічне поле дослідження проблеми формування полікультурної компетентності магістрантів-саксофоністів: науково-педагогічний дискурс 58
Ван Лу. Компонентна структура феномену художньо-естетичного світосприйняття у фаховій проекції майбутніх учителів музичного мистецтва 68
Лі Ліцюань. Формування методологічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті акмеологічного підходу 80
Реброва О. Є., Пань Шен. Художня освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва в компетентнісній парадигмі 89
Рохас Галік М. А. Музична освіта в Латинській Америці: регіональні проблеми підготовки студентів-скрипалів 98
Хмелевська І. О. Інтегральна компетентність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін 105
Чжоу Є. Сутність та компонентна структура художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва 116
Ю Янь. Актуалізація художньої спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті компаративістики 125

РОЗДІЛ ІІІ. ВОКАЛЬНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Го Яньцзюнь. Спадкоємність вокальних традицій у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва 134
Кьон Н. Г., Лоу Яньхуа. Досвід формування вокально-орфоепічної культури іноземних магістрантів у процесі підготовки до фахової діяльності 141
Мен Ян. Педагогічні умови підготовки китайських студентів магістратури до вокально-викладацької діяльності на засадах соціокультурної адаптації 150
Тао Жуй. Формування виконавсько-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу 158
У Сюань. Методологічні основи застосування технології партисипації у вокально-педагогічному процесі 168
Шевченко О. В. Вокально-виконавський досвід майбутнього вчителя музичного мистецтва на консолідаційній основі: структурні особливості 177
Ян Сяохан. Досвід формування в майбутніх викладачів вокалу пропедевтичної компетентності 189

РОЗДІЛ ІV. НАУКОВІ ПОШУКИ У СФЕРІ ХОРЕОГРАФІЇ ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Андрощук Л. М. Діяльність аматорського колективу в системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні 197
Долматова К. М. Використання танцювального фольклору Слобожанщини у підготовці студентів-хореографів в університетському коледжі 206
Лісовська Н. Ю., Трощенко В. М. Втілення музично-хореографічного образу в сюжетному танці 217
Рагозіна В. В. Сприймання та обговорення картин із дошкільниками: вітчизняні й зарубіжні підходи 226

РОЗДІЛ V. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Рохас Е. Р. Узагальнення методичного досвіду відомих скрипалів як засіб формування виконавської культури 234
Фрик В. В., Зуєв С. П. Теоретико-методичні особливості оволодіння джазовою ритмікою на ударних інструментах 244
Чжу Цянь. До питання про підвищення ефективності методики формування співацьких навичок в учнів молодших класів 254

АВТОРИ НОМЕРУ 267

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ: МЕЖДУНАРОДНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Кисель М. Станислав Монюшко и его музыка в польском образовательном и популярно-культурном пространстве 3
Николаи Г. Ю., Завьялова О. К. Теоретико-методические основы инструментальной подготовки будущих учителей музыкального искусства в Украине и Польше в исторической ретроспективе 18
Тарапата-Бильченко Л. Г. Философский очерк о будущем музыки 35
Чепалов А. И. Ausdruckstanz и стилистика балетмейстерского творчества в Германии XX века 46

РАЗДЕЛ II. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Ван Биньбинь. Понятийно-терминологическое поле исследования проблемы формирования поликультурной компетентности магистрантов-саксофонистов: научно-педагогический дискурс 58
Ван Лу. Компонентная структура феномена художественно-эстетического мировосприятия в профессиональной проекции будущих учителей музыкального искусства 68
Ли Лицюань. Формирование методологической компетентности будущих учителей музыкального искусства в контексте акмеологического подхода. 80
Реброва Е. Е., Пань Шен. Художественная образованность будущих учителей музыкального искусства в компетентностной парадигме 89
Рохас Галик М. А. Музыкальное образование в Латинской Америке: региональные проблемы подготовки студентов-скрипачей 98
Хмелевская И. А. Интегральная компетентность будущих преподавателей художественных дисциплин 105
Чжоу Е. Сущность и компонентная структура художественно-эмоционального опыта будущих учителей музыкального искусства 116
Ю Янь. Актуализация художественной направленности фортепианной подготовки будущих учителей музыкального искусства в контексте компаративистики 125

РАЗДЕЛ III. ВОКАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Го Яньцзюнь. Преемственность вокальных традиций в профессиональной подготовке будущих учителей музыкального искусства 134
Кен Н. Г., Лоу Яньхуа. Опыт формирования вокально-орфоэпической культуры иностранных магистрантов в процессе подготовки к профессиональной деятельности 141
Мен Ян. Педагогические условия подготовки китайских студентов магистратуры к вокально-преподавательской деятельности на основе социокультурной адаптации 150
Тао Жуй. Формирование исполнительно-педагогического мастерства будущего преподавателя вокала 158
У Сюань. Методологические основы применения технологии партисипации в вокально-педагогическом процессе 168
Шевченко Е. В. Вокально-исполнительский опыт будущего учителя музыкального искусства на консолидационной основе: структурные особенности 177
Ян Сяохан. Опыт формирования у будущих преподавателей вокала пропедевтической компетентности 189

РАЗДЕЛ IV. НАУЧНЫЕ ПОИСКИ В СФЕРЕ ХОРЕОГРАФИИ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Андрощук Л. М. Деятельность любительского коллектива в системе хореографически-педагогического образования в Украине 197
Долматова Е. Н. Использование танцевального фольклора Слобожанщины в подготовке студентов-хореографов в университетском колледже 206
Лисовская Н. Ю., Трощенко В. Н. Воплощение музыкально-хореографического образа в сюжетном танце 217
Рагозина В. В. Восприятие и обсуждение картин с дошкольниками: отечественные и зарубежные подходы 226

РАЗДЕЛ V. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Рохас Э. Р. Обобщение методического опыта известных скрипачей как средство формирования исполнительской культуры 234
Фрик В. В., Зуев С. П. Теоретико-методические особенности овладения джазвой ритмикой на ударних инструментах 244
Чжу Цянь. К вопросу о повышении эффективности методики формирования певческих навыков у учащихся младших классов 254

АВТОРЫ НОМЕРА 267

CONTENTS

SECTION I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND HISTORICAL RETROSPECTIVE OF ART PEDAGOGY: INTERNATIONAL DIMENSION

Kisiel M. Stanisław Moniuszko and his music in the polish educational and popular cultural space 3
Nikolai H. Yu., Zavialova O. K. Theoretical-methodological bases of instrumental training of future musical art teachers in Ukraine and Poland in historical retrospective 18
Tarapata-Bilchenko L. Philosophical essay on the future of music..... 35
Chepalov O. I. Ausdruckstanz and stylistics of choreographic creativity in Germany of the XX century..... 46

SECTION II. PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSICAL ART TEACHER

Wang Binbin. Conceptual-terminological field of the study of the problem of formation of polycultural competence of graduates-saxophonists: scientific-pedagogical discourse..... 58
Van Lu. Component structure of the phenomenon of artistic-aesthetic world perception in the professional projection of future musical art teachers..... 68
Li Liquan. Formation of methodological competence of future musical art teachers in the context of acmeological approach 80
Rebrova O. Ye., Pan Shen. Artistic erudition of future musical art teachers in the competence paradigm 89
Rojas Galike M. A. Music education in Latin American: regional peculiarities of training students-violinists 98
Khmelevska I. A. Integral competence of future teachers of art disciplines.....105
Zhou Ye. The essence and component structure of artistic-emotional experience of future musical art teachers.....116
You Yan. Actualization of artistic orientation of future musical art teachers' piano training in the context of comparative studies.....125

SECTION III. VOCAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Guo Yanjun. Continuity of vocal traditions in the professional training of undergraduates 134
Kohn N., Lou Yanhua. Experience of foreign graduate students' vocal-orthoepic culture formation in the process of their training for professional activity..... 141

Myung Yang. Pedagogical conditions for training Chinese graduate students for vocal-teaching activity based on sociocultural adaptation 150
Tao Rui. Formation of performing-pedagogical skills of future vocal teacher 158
Wu Xuan. Methodological basis for the use of participation technology in vocal-pedagogical process 168
Shevchenko O. V. Vocal-performing experience of future musical art teacher on a consolidation basis: structural peculiarities 177
Yang Xiaohang. Structure of propaedeutic competence of future vocal teachers 189

SECTION IV. SCIENTIFIC SEARCH IN THE SPHERE OF FINE ART AND DESIGN

Androschuk L.M. The activity of an amator group in the system of horeographic-pedagogical education in Ukraine 197
Dolmatova K. M. Use of dance folklore of Slobozhanshchyna in training students-choreographers at university college 206
Lisovska N. Yu., Troshchenko V. M. Embodiment of musical-choreographic image in the plot dance 217
Rahozina V. V. Perception and discussion of the paintings with preschool children: domestic and foreign approaches 226

SECTION V. METHODS OF TEACHING ART SUBJECTS

Rojas E. R. Generalization of methodological experience of famous violinists as a means of forming performance culture 234
Frik V. V., Zuiev S. P. Theoretical-methodological peculiarities of mastering jazz rhythm on percussion instruments 244
Zhu Qian. On the issue of improving the effectiveness of formation of primary school pupils' singing skills 254

AUTHORS NUMBERS 267

АВТОРИ НОМЕРУ

Kisiel Mirosław – dr hab., Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Polska)

Кісєль Міослав – доктор хабілітований, професор кафедри початкової освіти й медійної педагогіки, відділ педагогіки й психології Сілезького університету в Катовицях (Польща)

Андрощук Людмила Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії та художньої культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Ван Біньбінь – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Ван Лу – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Го Яньцзюнь – аспірантка ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Долматова Катерина Миколаївна – викладач Циклової комісія музики і хореографії Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка.

Зав'ялова Ольга Костянтинівна – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Зуєв Сергій Павлович – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Кьон Наталя Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії музики і вокалу ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Лі Ліцюань – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Лісовська Ніна Юріївна – ст. викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Лоу Яньхуа – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Мен Ян – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Ніколаї Галина Юріївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Пань Шен – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Рагозіна Вікторія Валентинівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Реброва Олена Євгенівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Рохас Галик Андрес – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Рохас Мендієта Ефрен Рохеліо – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Тао Жуй – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Тарапата-Більченко Лідія Григорівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Трощенко Володимир Миколайович – ст. викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

У Сюань – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Фрик Володимир. Володимирович – магістрант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Хмелевська Інга Олексіївна – викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Чепалов Олександр Іванович – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри хореографічного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв

Чжоу Є – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Чжу Цянь – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Шевченко Олена Володимирівна – аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Ю Янь – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Ян Сяохан – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»**.**

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

(Current issues of art education)

Наукове видання

Випуск 2 (12)

Виходить двічі на рік

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 19537-9337 Р від 24.10.2012

Відповідальний за випуск *Ю. О. Лянной*
Комп'ютерна складання та верстання *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 28.12.2018.
Формат 60х84/16. Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний.
Друк цифровий.Ум. друк. арк. 15,69. Ум. фарб.-відб. 15,69.
Обл.-вид. арк. 17,92. Вид. № 105.
Тираж 300 пр.

Видавець і виготовлювач:
ФОП Цьома С.П. 40002, Суми, Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.