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. 1–2 (13–14), 2019

Суми – 2019

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. 1–2 (13–14) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми: ФОП Цьома С.П., 2019. – 326 с.

Current issues of art education: science journal: vol. 1–2 (13–14) / ed. by H. Nikolai. – Sumy: PPE Tsoma S.P., 2019. – 326 p.

ISBN 978-617-7487-53-0

У науковому виданні відображено результати актуальних досліджень теоретико-методологічних та історико-культурних основ мистецької педагогіки і хореографії, актуальних питань підготовки (зокрема вокальної та хормейстерської) майбутніх фахівців музичного мистецтва та сучасних тенденцій розвитку мистецької освіти.

УДК 37.016:7](082)

© ФОП Цьома С.П., 2019
ISBN 978-617-7487-53-0
© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІ ОСНОВИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА І ХОРЕОГРАФІЇ

УДК 37:793.31

Т.О. Благова
Полтавський національний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка
ORCID ID 0000-0001-5446-3412
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/003-013

ЕТАПИ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ БАЛЬНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ В ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІЙ ДИНАМІЦІ

У статті досліджено основні етапи динаміки професіоналізації бальної хореографії в контексті культуроґенезу танцювального мистецтва. Уточнено сутність категорій «бальний танець», «історичний бальний танець», проаналізовано їх змістовий взаємозв'язок. На основі аналізу першоджерел бальної танцювальної культури визначено історико-культурні та мистецькі детермінанти, естетико-теоретичні засади становлення й розвитку популярних у соціумі форм бальної хореографії як феномену професійної діяльності та напряму хореографічної освіти. Визначено їх функційність у соціумі та у формуванні теоретичних засад педагогіки хореографії.

Ключові слова: *хореографія, бальний танець, історичний танець, професіоналізація танцю, хореографічна діяльність, хореографічна освіта, хореографічна педагогіка.*

Постановка проблеми. Бальна хореографія, як культурно-мистецький феномен та один із найбільш затребуваних напрямів хореографічної освіти в умовах сьогодення, потребує студіювання її теоретико-методологічних засад, сформованих упродовж історичного поступу. Високий запит сучасного суспільства у висококваліфікованих фахівцях-хореографах відповідного жанру актуалізує його інтерпретацію в контексті соціокультурної динаміки, змістових і технічних трансформацій. Зокрема, в теорії хореографічної освіти активізується робота з дослідження феномену різноаспектних форм бальної хореографії: історичної, побутової, спортивної конкурсної, соціальної. З'явилися навчально-методичні розвідки хореографів з обґрунтування стилів, напрямів, стандартів виконання бального танцю, його ідейно-художньої якості, впливів на фізичний і загальнокультурний розвиток особистості. З метою осмислення феномену бального танцю в контексті сучасної парадигми хореографічної

освіти вважаємо доцільним експлікацію позитивного історико-педагогічного досвіду з формування стратегій та змістового наповнення навчання бальної хореографії в різних соціокультурних формаціях.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічне забезпечення навчання бальної хореографії неможливе без ґрунтовного теоретичного осмислення історичних передумов її розвитку. Еволюцію бального танцю в різних історичних формаціях докладно представлено у фундаментальних працях істориків хореографічного мистецтва Л. Блок, М. Васильєвої-Рождественської, М. Вашкевича, І. Вороніної, М. Друскіна, М. Івановського, В. Красовської, Ю. Лотмана, С. Худєкова. Різноаспектні наукові пошуки в царині педагогіки бальної хореографії були предметом наукових розвідок мистецтвознавців, теоретиків і практиків хореографічного мистецтва І. Бодунової, О. Захарової, О. Кабурнєєвої, О. Касьянової, А. Колеснікової, Т. Осадціва, Т. Пуртової, В. Ромма, В. Уральської, Т. Філановської, А. Шульгіної, інших дослідників. Однак, малодослідженим залишається системний аналіз ґенези й розвитку бального танцю як феномену професійної діяльності та напряму хореографічної освіти, передумов формування його теоретико-методологічних засад, змістово-функціональних і практико-виконавських характеристик, етапів професіоналізації, провідних тенденцій та перспектив розвитку.

Метою дослідження є висвітлення ґенези й розвитку поширених у соціумі напрямів бальної хореографії в різних історичних формаціях, визначення їх суспільного, художньо-естетичного та педагогічного значення у формуванні теоретичних засад хореографічної педагогіки.

Методи дослідження. Теоретичне вивчення зазначеної проблеми передбачало використання комплексу дослідницьких методів: *хронологічний* метод дозволив розглянути феномен бальної хореографії в часовому континуумі історичного процесу; *історико-генетичний* та *ретроспективний аналіз* уможливили виявлення витоків та особливостей становлення й розвитку бальної хореографії в різних історичних формаціях як складника хореографічної освіти; *педагогічний аналіз* використовувався для визначення прогресивних тенденцій у формуванні теоретичних засад поширених європейських напрямів хореографічного бального виконавства з виокремленням провідних персоналій означеного процесу; *метод теоретичного узагальнення* дозволив сформулювати висновки пошукової роботи й перспективи розвитку бальної хореографії в системі хореографічної освіти.

Виклад основного матеріалу. *Бальний танець* – історично сформований тип танцю, що виник у період феодального середньовіччя в Західній Європі, набув поширення внаслідок популяризації та підвищення соціального статусу балів, інших форм культурно-історичних моделей організації дозвілля (світських церемоніалів, танцювальних зібрань, вечорів тощо) з чітко окресленими межами соціальної приналежності його

учасників і регламентованими правилами проведення. Цілком закономірно, що наскрізною характеристикою *бального танцю* в різноаспектних дефініціях категорії (в наукових джерелах радянського періоду) тривалий час було ототожнення його основних функцій винятково з масовим відпочинком і розвагами (Балет: Энциклопедия, 1981, с. 56). Різновидом бальної хореографії вважається також танець *історичний* (історико-побутовий, салонний), як віддалена в часі форма непрофесійного парного світського виконавства та складник культури балів. Зокрема, *історико-побутовими* вважаються танці минулих століть, що отримали значне поширення далеко за межами своєї епохи, середовища та місця виникнення.

Історична ретроспекція розвитку бальної хореографії дозволяє виснувати, що вперше канони бального виконавства були зафіксовані в епоху середньовічного Ренесансу XII–XIII ст. – періоду розквіту замкової лицарської культури. Танець, всупереч офіційній суворій доктрині аскетизму та зневажливого ставлення до усіляких громадських розваг, стає невід'ємним атрибутом побуту, регламентованою ознакою етикету й вихованості в суспільстві, внаслідок чого починають викристалізовуватися його виразові засоби, технічні прийоми як окремих форм, так і цілісних театралізованих святкувань, майбутніх професійних балетних вистав. Активний розвиток популярних хореографічних і синкретичних форм і жанрів у XIII–XIV ст. *(«бассданс»в, «естампів», «бранлів», «морески», «танцювальної сюїти», «інтермедії»)* зумовлював поширення танцювальної культури серед різних соціальних груп. Розвиваючись та видозмінюючись, зазначені групи танців у подальшому стали основою західноєвропейської бальної хореографії. Розшарування між танцями простого народу й танцями аристократів у цей період було особливо вираженим. Лексичними характеристиками хореографії пізнього середньовіччя стали: чітка структура формотворення, удосконалення й розширення її стильових ознак та технічного потенціалу (поява парного танцю, ускладнення й урізноманітнення малюнків рухів, наявність пантомімного та ігрового елементів) (Васильева-Рождественская, 1987, с. 22). Однак, практики хореографії цього періоду в пошуках лексико-семантичних можливостей танцю йшли значно попереду теоретиків, не залишивши праць із хореографії, що узагальнювали б її канони.

Активізація світського танцювального виконавства в епоху Відродження спричинила появу нових хореографічних форм, різних за характером рухів і ритмічній структурі, що уособлювали західноєвропейську бальну танцювальну культуру й започаткували розвиток професійно-сценічної хореографії. Світське побутове танцювання, збагачуючись новими назвами, характеризувалося проникненням стилізованих елементів народної хореографії, адже більшість із них мали народну приналежність. Лише незначна частина танців аристократів, за твердженням М. Васильєвої-Рождественської, була

придворного походження (Васильева-Рождественская, 1987, с. 61). Лексичним матеріалом для віртуозних бальних композицій ставали такі народні у своїй першооснові танці, як *«гальярда»* (італ.), *«вольта»* (фр.), *«сарабанда»* (ісп.) та ін. Відповідно, танцювальна техніка бальних танців цього періоду, підживлюючись елементами народної хореографії, не вирізнялась особливою складністю. Здебільшого це були променадні танці, композиційно побудовані на дрібних кроках, апроксимаціях та віддаленнях між партнерами, без регламентованого малюнка рухів рук. Стиль придворної хореографії формувався поступово (Васильева-Рождественская, 1987, с. 62). Загалом, вимогливість до технічності виконання танцювальних фігур ще не була домінантною тенденцією в розвитку бальної хореографії.

Поступова канонізація танцювального виконавства на балах призвела до того, що на початку XVI ст. вже накопичився багатий досвід регламентованих рухів, жестів, поз, серед них головна увага зосереджувалася на техніці поклонів, реверансів, висвітлених у тогочасних навчальних виданнях, що мали назву «табуляторів танцю» (Друскин, 1936, с. 13). Танець, як головний виразник придворного етикету, набуває стриманості й церемоніальності, незважаючи на фольклорні першоджерела, виконується в обробленій, стилізовано-аристократичній манері, потребуючи насамперед теоретичної розробки його канонів, манери, стильових і технічних особливостей виконання. У перших трактатах і керівництвах з танцю (Доменіко да П'яченца, Гулельомо Ебрео, Чезаре Негрі, Антоніо Корназано, Фабріціо Карозо) представлено описи поширених побутових танців знаті, зафіксованих у авторській інтерпретації. Танцювальна лексика ранньо-ренесансних придворних майстрів знаходила органічний розвиток також у інших італійських теоретико-практичних розвідках – у працях Лютіо Компассо, Просперо Люція ді Сульмона, Лівіо Люпи ді Караваджо, Ерколо Сантуччі (Михайлова-Смольнякова, 2010, с. 82–83).

Зазначимо, що опис танцювальних кроків і навіть їх назви подавалася винятково в авторській інтерпретації. Цей факт доводив відсутність уніфікації (теоретичної та методичної) у висвітленні мистецтва танцю. Однак, попри цей факт, саме в Італії впродовж XV–XVI ст. відбувалась активна професійна систематизація хореографічних форм, накопичувався досвід їх драматизації й театралізації. Італійські праці стали першоджерелом практичного вивчення поширених придворних хореографічних форм, їх багаточисленних авторських варіацій імпровізаційного характеру, що значно розширило перелік різновидів бальних танців, у цілому сприяло визначенню стратегії розвитку ренесансної танцювальної педагогіки (Благова, 2015, с. 22).

Танцмейстери створюють канонічні форми бальної хореографії, цілісні композиції, так звані *«танцювальні сюїти»*, на основі *«променадних»* танців, максимально пристосованих до вимог придворного

етикету. Структурна побудова сюїт являла собою органічний синтез низки поширених форм бальної хореографії *(павани, гальярди, куранти, вольти, сарабанди, алеманди, жиги)*, згрупованих відповідно до характеру, темпу, ритму музики, а також стилю виконання. Як бачимо, саме музичний супровід відігравав значущу роль у створенні синкретичних бальних вистав, суттєво впливаючи, таким чином, на формування теорії та практики танцю (Красовская, 1979, с. 36). Така умова композиційної єдності танцювальних і музичних форм зумовлювала появу авторських класифікацій танців знаті та визначення їх лексичних характеристик. Італійські танці XVI ст. створювалися як для сценічного, так і для побутового виконання в придворному суспільстві, а їх стилістика акцентовано визначалась особливостями поведінки в бальній залі та взаємовідносинами в парі.

Поступове поширення впливу французької танцювальної культури на формування теорії бальної хореографії стає відчутним з початку XVI ст. Термінологія бального виконавства, беручи свій безпосередній відлік від культури італійських балів епохи Ренесансу, ґрунтувалася переважно вже на французькій основі. Змістове наповнення переважної більшості тогочасних теоретичних розвідок ґрунтувалося на описі *«бассдансів»* (групі нестрибкових парних танців французького походження (Васильева-Рождественская, 1987, с. 63), які характеризували розвиток придворної європейської танцювальної культури XIV–XVI ст. Якщо впродовж XIV–XV ст. у Франції формувалися лише окремі форми побутового придворного танцю, то наприкінці XVI ст., в умовах активізації розвитку балетного жанру, його кристалізація підживлювалась утвердженням нової синтетичної форми сценічного дійства – *придворного балету*, який визначався передусім як «вид аристократичного придворного мистецтва» (Красовская, 1979, с. 26, 57). Утвердження канонів бального танцю в цей період відбувалася шляхом відбору та кристалізації лексики світського виконавства, втіленій у розвитку нових танцювальних жанрів, стилів, форм, насамперед дивертисментних, що вимагали тривалої хореографічної підготовки. Основою архітектоніки бальної хореографії XVII ст. визначалися фігурні танці з геометричними малюнками, симетрією та фронтальністю композицій, синхронністю переміщень, тяжінням до чистих ліній і форм у русі, як головній умові академізму й утвердження «планіметричної» концепції придворних танців (Красовская, 1979, с. 100–101, 116).

Поштовхом до активізації побутового бального танцювання стало поширення серед танцмейстерів керівництва «Орхезографія» (1589 р.) Туано Арбо, де автором класифіковано популярні французькі танці з детальним описом їх техніки. На відміну від італійських праць, що «визначали кодекс професійного танцю» (Красовская, 1979, с. 58), керівництво призначалося для широкої аудиторії – представників різних соціальних прошарків – і містило методику виконання як придворних,

так і народних побутових форм, чим і завоювало репутацію трактату, що й дотепер уважається одним із затребуваних джерел із вивчення історично усталених форм французької бальної хореографії. Композиційна й лексична спрощеність виконавського стилю французьких бальних танців XVI ст., (порівняно з італійськими), записаних Арбо, пояснює їх популярність і поширення у суспільстві (Михайлова-Смольнякова, 2010, с. 140).

У XVII – з початку XVIII ст., на етапі самовизначення сценічної хореографії, відбувається відокремлення її побутових форм. У цей період «танцювальний центр» Європи остаточно перемістився з Італії до Франції. З метою популяризації бальної хореографії Академією танцю з 1661 р. започатковано проведення публічних балів для заможних соціальних верств. Масове захоплення мистецтвом танцю пояснювалася прагненням еліти демонструвати на балах «ієрархічно-становий етикет» (Друскин, 1936, с. 24). Володіння танцювальною майстерністю визначалося загальною та обов'язковою нормою для всіх суспільних прошарків. Побутовий бальний танець, поряд зі сценічним, стає предметом теоретико-практичної діяльності академіків (Бошана, Фьойе, Пекура, Рамо): в утвердженні нових танцювальних форм, канонізації хореографічних композицій, екзаменуванні танцювальних учителів (Васильева-Рождественская, 1987, с. 69).

Теоретичні праці зосереджувалися передусім на техніці танців «благочинних» (придворних бальних). Водночас підтримка Академією громадського танцювання зумовлювала розширення статусу балів. Елітарність і становість поступово трансформуються на загальнодоступність і масовість, забезпечуючи появу нових танцювальних форм. Їх різноманітність сприяла теоретичному аналізові феномену бальної хореографії, значному збільшенню кількості практичних керівництв і підручників. У засадничій теоретичній праці Р. Фьойе «Хореографія чи мистецтво танцю» (1701 р.) не лише визначено концепти «танцювальної мови» та започатковано графічну систему її запису, але й відтворено технічні особливості тогочасного придворного бального танцю. Відомо, що в першій половині XVIII ст. опубліковано декілька перевидань знаменитого керівництва, де було здійснено спробу канонізації основних правил виконавського стилю поширених хореографічних форм.

На тлі масштабного реформування в царині хореографії впродовж XVII–XVIII ст., зокрема, процесу її професіоналізації, відбувається експансія французької хореографічної культури до інших західноєвропейських країн. У кожній із країн бальний танець видозмінювався відповідно до національної стилістики, набував автентичних рис. Поширеною теоретичною розробкою стала «Колекція бальних танців, представлена при дворі» (1706 р.) відомого англійського хореографа-постановника та учителя королівської династії Стюартів Містера Ісаака. Цінним керівництвом із вивчення популярних

тогочасних танцювальних форм стала праця танцмейстера К. Томлинсона «Мистецтво танцю» (1724 р.), присвячена методиці кроків і фігур «барочних танців». Серед наукових праць англійського хореографа Джона Уівера – «Короткий курс з танцювального темпу і ритму» (1706 р.), «Збірка придворних бальних танців» (1707 р.). Відомий хореограф Німеччини першої половини XVIII ст. Г. Тауберт видав теоретичну працю «Справжній танцмейстер» (1717 р.), що містила переклад «Орхезографії» Р. Фьойе та декілька авторських танцювальних композицій (Еремина-Соленикова, 2010, с. 16–18).

Побутове світське танцювання в епоху Просвітництва, збагачуючись ускладненими лексичними прийомами й новими формами, стало підґрунтям для остаточного самовизначення й відокремлення жанру бальної хореографії, що, однак, не означало його повної незалежності від народних першоджерел і професійно-сценічних форм. Ідентичність бального та сценічного танцю цього періоду доводять історики хореографії (М. Васильєва-Рождественська, М. Друскін, Ю. Слонімський, А. Шульгіна), визначаючи майже повну тотожність лексичних характеристик балетних вистав і поширених придворних танців XVIII ст. (Васильева-Рождественская, 1987, с. 69, 95).

Отже, зведене до принципів балету, побутове бальне танцювання потребувало довготривалої підготовки, що зумовлювало затребуваність у його теоретико-методичному забезпеченні. Навчальний матеріал більшості танцювальних керівництв був зорієнтований як на професійних виконавців, так і на аматорів, що прагнули засвоїти лише ази хореографічного мистецтва. Основу репертуару салонної хореографії XVIII ст. складали хореографічні форми саме з народним корінням, що набули статусу «танців для всіх» *(менует, гавот, вальс, полонез)* і активно вивчалися в різних соціальних прошарках. Відбулися зміни в способі фіксації танців: замість текстового опису чи «барочної нотації» в керівництвах впроваджувався стислий пофігурний опис у вигляді графічних схем.

Упродовж XIX ст. розвиток європейської бальної хореографії корелював зі слов'янською танцювальною культурою: в утвердженні хореографічних форм (найбільшу популярність мали танці слов'янського походження – *полонез, мазурка, полька, краков'як*); у розробці теоретичних основ і технічних характеристик. Захоплення суспільством так званими «малими танцями» залишалося поширеною тенденцією наприкінці XIX ст., зумовлюючи занепад канонічної танцювально-бальної культури. Нескладні за своєю архітектонікою і лексикою, вони не потребували довготривалої технічної підготовки, майстерності й, відповідно, професійного підходу щодо їх фіксації. Популярними стали танцювальні номери, в яких хореографи механічно комбінували різні стилі, лексику, поєднуючи окремі елементи чи навіть цілісні танцювальні форми, порушуючи композиційну органіку (Еремина-Соленикова, 2010, с. 151–152). Фігури окремих

танцювальних форм салонної бальної хореографії минулих століть історично змінювалися відповідно до стильових тенденцій епохи. Характерною ознакою тогочасного побутового танцювання стала також популяризація бальних танців, стилістика яких нагадувала спрощені сценічні зразки в дещо специфічній формі (Блок, 1987, с. 271).

Початок XX ст. був позначений надмірним захопленням однією танцювальною формою в різних соціальних прошарках. Якщо в XIX ст. характерним явищем стали *«вальсоманія»* та *«полькоманія»*, то з початку XX ст. акцент було зміщено на *танго*, *свінгові* форми та *рок-н-ролл* (Еремина-Соленикова. 2010, с. 94).

Розвиток бальної хореографії у цей період і відбувався в кількох напрямах:

1) у популярних формах салонної бальної хореографії;

2) у формах громадського танцювання;

3) у спортивно-бальних формах, як складник спортивних змагань.

Об'єктивна професіоналізація жанру бальної хореографії розпочалася в західноєвропейських країнах (насамперед в Англії, Італії, Німеччині, Франції, Чехії) у першій третині XX ст. Прикладні аспекти хореографічного виконавства формувалися передовсім у форматі конкурсних змагань. Перший турнір із виконання танцю *танго*, організований М. Камілем де Риналем у 1907 р. у м. Ніцца, фактично започаткував проведення світових чемпіонатів бальних танців у західноєвропейських країнах у першій третині XX ст. (Осадців, 2001, с. 19–20). Регламентація програмних вимог до виконавської майстерності танцюристів відбувалася під час проведення конкурсних змагань, завдячуючи когорті видатних виконавців-конкурсантів, які згодом стали теоретиками бальної хореографії (Д. Бредлі, А. Мур, В. Сильвестр, Т. Палмер, С. Фармер, Ф. Хейлор та ін.).

У цей період у Європі активно структурується аматорський танцювальний рух, керований із 1935 р. Міжнародною федерацією танцюристів-аматорів *(Federation Internationale de Dance pour Amateurs / International Amateur Dancers Federation – FIDA)*, яку було засновано з метою об'єднання діяльності аматорських європейських хореографічних асоціацій. Просвітницька робота *FIDA*, перервана другою світовою війною, відновилася з 1953 р., а з 1957 р., за погодженням із Міжнародною Радою Бальних Танців *(ICBD)*, функціювала у форматі Міжнародної Ради Танцюристів-Аматорів *(International Council of Amateur Dancers– ISAD)*. У положеннях Статуту *ISAD* розкривалися цілі та завдання інституції, правила змагань, критерії суддівства (Осадців, 2001, с. 20–21).

На початку XXI ст. сценічна бальна хореографія активно розвивається передовсім у форматі спортивних змагань, ускладнюється лексично, тяжіє до цілісних танцювальних програм, насичується елементами шоу. Водночас перспективним напрямом у розвитку сценічного бального виконавства стає саме інтеграція хореографічних

стилів. Бальний танець синтезує в собі власне хореографічні жанри, драматургію, музику, пантоміму, досягаючи в професійних проявах зазначених видів мистецтв рівня цілісного сценічного твору різної форми, серед яких: хореографічна мініатюра, балет, балет-мюзикл.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Висновуючи, зазначимо, що жанр бальної хореографії на різних етапах історичного поступу зазнавав самобутніх культурологічних, формальних хореографічних (технічних) і змістових змін. Як багатоаспектний культурно-мистецький феномен, бальний танець, розвиваючись в умовах різних соціокультурних формацій і педагогічних традицій, зберіг лексичні та стильові константи, маючи водночас перспективи стильових і виконавських трансформацій. У представленому дослідженні виявлено історичні етапи рецепції та трансформації поширених європейських форм бальної хореографії в часовому континуумі історичного процесу. Актуальним аспектом розвитку теоретичних досліджень у галузі бальної хореографії вважаємо наукові розвідки, присвячені осмисленню її педагогічних ресурсів, аналізові стратегій та змістового наповнення хореографічного навчання в різних формах організації.

ЛІТЕРАТУРА

Балет: Энциклопедия (1981). М.: Сов. энцикл.

Благова, Т. О. (2015). Динаміка формування теоретичних основ хореографічної освіти: історико-культурологічний контекст. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (24), Issue: 48,* 21–24.

Блок, Л. Д. (1987). *Классический танец: История и современность*. М.: Искусство.

Васильева-Рождественская, М. В. (1987). *Историко-бытовой танец*. М.: Искусство.

Еремина-Соленикова, Е. В. (2010). *Старинные бальные танцы. Новое время.* Спб.: Изд-во «Планета Музыки»; изд-во «Лань».

Друскин, М. С. (1936). *Очерки по истории танцовальной музики*. Л.: Ленинградская филармония.

Красовская, В. М. (1979). *Западноевропейский балетный театр: Очерки истории: От истоков до середины XVIII века*. М.: Искусство.

Михайлова-Смольнякова, Е. С. (2010). *Старинные бальные танцы. Эпоха Возрождения*. СПб.: Изд-во «Планета Музыки»; изд-во «Лань».

Осадців, Т. П. (2001). *Спортивні танці*: навч. посіб. Л.: ЗУКЦ.

РЕЗЮМЕ

Благова Т. А. Етапы профессионализации бальной хореографии в историко-культурной динамике.

В статье исследованы основные этапы динамики профессионализации бальной хореографии в контексте культурогенезиса танцевального искусства. Уточнена сущность категорий «бальный танец», «исторический бальный танец», проанализирована их взаимосвязь. На основе использования методов историко-генетического, ретроспективного, хронологического и педагогического анализа определены историко-культурные и художественные детерминанты, эстетико-теоретические основы становления и развития популярных в социуме форм бальной хореографии как феномена профессиональной деятельности. Исследованы особенности развития распространенных в социуме направлений бальной хореографии в разных исторических формациях, определена их функциональность. Обозначено, что в эпоху Ренессанса происходило формирование теоретических основ хореографической педагогики в условиях придворной бальной культуры. В эпоху Просвещения активизировались процессы самоопределения жанра бальной хореографии, а обучение в этой сфере сформировалось в целостное направление хореографического образования. На протяжении XX столетия развитие бального танца активизировалось в спортивно-бальных формах, как составляющая спортивных соревнований. В начале XXI века наблюдается разветвление стилей, направлений сценической бальной хореографии, интеграция ее жанровых признаков и лексических характеристик. Актуальной перспективой развития теоретических исследований в области бальной хореографии определено осмысление ее педагогических ресурсов, анализ стратегий и содержательного наполнения хореографического обучения в различных формах организации.

Ключевые слова: *хореография, бальный танец, исторический танец, профессионализация танца, хореографическая деятельность, хореографическое образование, хореографическая педагогика.*

SUMMARY

Blahova T. O. Stages of professionalization of ballroom dance choreography in historical-cultural dynamics.

The article explores the main stages of professionalization dynamics of ballroom dance choreography in the context of the cultural genesis of dance art. The essence of the categories "ballroom dance", "historical ballroom dance" is clarified, their relationship is analyzed. Based on the use of historical-genetic, retrospective, chronological and pedagogical analysis the methods, historical-cultural and artistic determinants, aesthetic-theoretical foundations of the formation and development of popular in the society forms of ballroom dance choreography, as a phenomenon of professional activity, are determined. The features of development of the areas of ballroom dance choreography common

in society in various historical formations are studied, their functionality is determined. It is indicated that during the Renaissance formation of the theoretical foundations of choreographic pedagogy took place in the conditions of a court ballroom dance culture. In the era of Enlightenment, the processes of self-determination of the genre of ballroom dance choreography intensified, and training in this area was formed into an integral direction of choreographic education. Throughout the XX century, development of ballroom dance was intensified in sports-ballroom dance forms, as part of sports competitions. At the beginning of the XXI century, there is a branching of styles, directions of stage ballroom dance choreography, integration of its genre features and lexical characteristics. An actual perspective for the development of theoretical research in the field of ballroom dance choreography is understanding of its pedagogical resources, analysis of strategies and the content of choreographic training in various forms of organization.

Key words: *choreography, ballroom dance, historical dance, professionalization of dance, choreographic activity, choreographic education, choreographic pedagogy.*

УДК 379.8

О. С. Мікулінська
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0003-4073-8707
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/014-022

РЕКРЕАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТАНЦЮ

Статтю присвячено виявленню багаторівневого рекреаційного потенціалу танцю. З'ясовано, що танець як мистецтво, крім естетичної функції, включає в себе багатошарову структуру рекреаційного ресурсу. Закцентовано на необхідності врахування того факту, що конкретні танцювальні напрями та стилі презентують певний набір якостей, характерний саме для них. Тому все танці «корисні» по-різному, кожен має свій «зворотний бік» – те, чому конкретний напрям не може навчити, а також набір якостей, які потрібно «відкинути» для того, щоб танець відповідав стилістиці.

Схарактеризовано рекреаційний потенціал таких танцювальних напрямів та стилів, як класичний танець, джазовий танець та модерн. Доведено, що використовувати потенціал танцювально-рухової терапії повинні професійні терапевти з психологічною освітою, добрим володінням своїм тілом і багаторічним досвідом «бачення тіла», оскільки танцювальна терапія – це не просто вміння або бажання танцювати, а насамперед цілеспрямоване лікування за допомогою танцю. Сам по собі танець не є терапією, хоча й має терапевтичний ефект. Цей потенціал може використовувати хореограф. Насичення уроку творчими танцювально-руховими завданнями, іграми, імпровізаціями, по-перше, розвиває фантазію, уяву, а по-друге, вивільняє емоції та переживання.

Підсумовано, що рекреаційний потенціал танцю є дуже різноманітним і багатофункціональним. Завдяки танцю можна благотворно впливати на всі сфери та рівні організації людської особистості (тілесний, емоційний, образний, ментальний).

Ключові слова: *танець, класичний танець, джазовий танець, модерн, рекреаційний потенціал, рекреаційний ресурс, танцювально-рухова терапія, танцювальна терапія.*

Микулинская О. С. Рекреационный потенциал танца.

Статья посвящена выявлению многоуровневого рекреационного потенциала танца. Выяснено, что танец как искусство, кроме эстетической функции, включает в себя многослойную структуру рекреационного ресурса. Акцентировано на необходимости учета того факта, что конкретные танцевальные направления и стили представляют определенный набор качеств, характерный именно для них. Охарактеризован рекреационный потенциал таких танцевальных направлений и стилей, как классический танец, джазовый танец и модерн.

***Ключевые слова**: танец, классический танец, джазовый танец, модерн, рекреационный потенциал, рекреационный ресурс, танцевально-двигательная терапия, танцевальная терапия.*

Постановка проблемы. С давних времен танец сопровождает жизнь человека и человечества в целом и является мощным и действенным средством сохранения и восстановления как физического, так и душевного здоровья. Люди обращались к танцу, чтобы собрать хороший урожай, провести удачную охоту или выиграть бой. Рождение, вступление в брак – все эти периоды жизни людей были неразрывно связанны с танцем. Но отношение к танцу в разные периоды развития общества было противоречивым. В эпоху Средневековья танец считался грязным, постыдным, расценивался как греховное самовыражение, остаток невежества. В эпоху Просвещения отношение к танцу изменяется, кульминацией становиться классический балет, в основе которого лежит абсолютный контроль над своим телом. Классический балет требует от исполнителей виртуозной техники. Поэтому вход в танец становится узким, не все могут выдержать каждодневную изнуряющую работу над техникой и грацией своего тела. В начале XX века появляется новое направление в хореографии, которое противопоставляет себя классическому танцу и призывает использовать естественные природные движения. Танец модерн открыл новую идею танца: танцевать может каждый. В течение многих веков люди инстинктивно использовали танец как средство для улучшения своего состояния, но только в наши дни терапевтическое воздействие танца получило научное подтверждение.

Анализ актуальных исследований. В своих исследованиях ученые признают хореографию средством гармонизации личности занимающихся (И. Адо, А. И. Арнольдов, Б. Бегак, И. Ф. Гончаров, Б. К. Григорович, Т. Б.Нарская, и др.). По многочисленным научным исследованиям хореография оказывает оздоровительное воздействие на организм человека (А. Н. Брусницына, Т. Васильева, С. А. Егорова, С. В. Казначеев, М. В. Левин и др.). Хореография определяется средством формирования психического строя человека (Ю. М. Лотман, А. И. Воронина, С. В. Филатов и др.).

Цель статьи – выявить многоуровневый рекреационный потенциал танца.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели были использованы методологические подходы: интеграционный, межпредметный, личностный и культурологический.

Изложение основного материала. В современном научном сообществе все чаще используется экстраполируемый термин «рекреация» по отношению к искусству. Рекреа́ция (лат. recreatio «восстановление») представляет собой комплекс оздоровительных мероприятий, осуществляемых с целью восстановления нормального самочувствия и работоспособности человека. Танец как искусство, помимо эстетической функции, включает в себя многослойную структуру рекреационного ресурса.

В историческом развитии общество изменяется, оно становится более технократическим. Современный человек с его ускоряющимся темпом жизни, наличием стрессов все дальше уходит от баланса с самим собой. Особенно проблема дисбаланса существует у подрастающего поколения. Среди факторов, обуславливающих проблемы школьников и молодёжи, актуальными являются следующие:

- гиподинамия (нарушение функций опорно-двигательного аппарата, кровообращения, дыхания, пищеварения);

- тревожность, детские стрессы (нервные расстройства вследствие отрицательной психологической обстановки в семье, недостаток эмоциональной поддержки, излишнего шума и нервности в детском коллективе).

Основным условием усвоения суммы знаний современной жизни, которая сегодня просто атакует учеников и студентов, является четкое функционирование всех органов и систем детского организма, в частности, центральной нервной системы, опорно-двигательного аппарата и других систем. Знания функционирования организма обеспечивает процесс адаптации ребенка к социуму и возможность постепенного формирования навыков саморегуляции, самостоятельного выбора пути сохранения здоровья. Чем выше уровень зрелости центральной нервной системы, тем выше процент усвоения таких знаний. Однако показатели последних лет говорят о снижении этого уровня. Современные дети имеют пограничные нервно-психические и соматические расстройства в виде нарушения адаптации, трудности усвоения программы, нарушения формирования межличностных отношений в коллективе. В связи с обозначенными факторами возрастает роль учителя, способного и компетентного минимизировать их влияние, работать так, чтобы обучение детей не наносило вреда здоровью. В связи с этим востребованными становятся здоровьесберегающие рекреационные образовательные технологии, которые включают в себя не только задачи укрепления здоровья, а и формирования осознания необходимости выбора здорового образа жизни, задачи воспитания у детей культуры здоровья. Большинство из разработок

здоровьесберегающих технологий акцентируют внимание на таком основном компоненте, как двигательная активность. Относительно хореографии, она сама по себе уже является активным видом деятельности.

Хореографические упражнения могут применяться в разных аспектах: во-первых, как момент релаксации на общеразвивающих предметах. Во-вторых, непосредственно на занятиях хореографии в танцевальных студиях, ансамблях, кружках. В-третьих, в профессиональных хореографических учебных заведениях, но в данном случае, здоровьесберегающие технологии обучения должны быть направлены не на увеличение двигательной активности, а, наоборот, на гармонизацию и сбалансированность нагрузки с учетом профессиональной деятельности. И в-четвертых, хореография необходима как дополнительный, но важный вид деятельности, при подготовке спортивных и художественных гимнастов, акробатов, фигуристов. Кроме того, средства и методы хореографии прочно вошли в систему технической подготовки в синхронном плавании, прыжках в воду, художественной и спортивной гимнастике и других видах спорта, и в этом случае она несет в себе не только развивающий характер, а и компенсирующий.

Относительно взаимоотношений здоровья позвоночника и хореографии, нужно понимать, что каждое направление хореографии оказывает специфическую нагрузку на спину. Например, в классическом танце позвоночник – это ось тела, ось вращения; у хореографов даже существует термин «поставить спину». Все упражнения экзерсиса у станка и на середине зала требуют правильного ровного положения позвоночника. Правильная осанка является результатом силы и стабильности мышц, окружающих позвоночник и поддерживающих его естественные изгибы. Такое положение тела называется нейтральным. Жаки Грин Хаас в своей книге «Анатомия танца» описала и само положение, и как над ним работать. Автор отмечает, что необходимо растягивать позвоночник в осевом направлении, сохраняя при этом его природные изгибы, и это, в свою очередь, поможет избежать чрезмерной нагрузки на позвонки и межпозвоночные диски (Теоретико-методологічні, медико-біологічні аспекти в хореографії та спорті, 2016, с. 28). При осознанном исполнении движений классический танец формирует правильный мышечный корсет.

В джазовом танце, как отмечает В. Ю. Никитин, спина мягкая и расслабленная. В танце модерн позвоночник, как и в классическом танце, является осью движения, но эта ось не всегда направлена строго вертикально, а очень часто изгибается и вращается в различных отделах. Распределение напряжения и расслабления позвоночника – основа техники джазового танца (Никитин, 2000, с. 5]. Начиная с 70-гг. прошлого столетия эти две техники проникли друг в друга так, что появилась новая лексическая система, получившая название модерн-джаз танец. Она наиболее комплексно воспитывает тело танцора, включая в себя наработки классической

хореографии, модерна и джаза, включая в себя как статическую, так и динамическую нагрузку на позвоночник во всех его отделах.

Следует учитывать, что конкретные танцевальные направления и стили презентуют определенный набор качеств, характерный именно для них. Поэтому все танцы «полезны» по-разному, и у каждого есть своя «обратная сторона» – то, чему конкретное направление не может научить, а также набор качеств, которые нужно «отвергнуть» для того, чтобы танец соответствовал стилистике (Козлов, Гиршон, Веремеенко, 2010, с. 117).

Структурированность и точность классического балета плохо сочетается с расслаблением тела, движениями свингового характера, с движениями, использующими принцип инерции, которые характерны для современной хореографии. По данным Ларисы Пискуновой, «самба за счет чередования медленного и быстрого ритма снижает уровень реактивной и личностной тревожности, уменьшает уровень восприятия боли; а пасодобль с его целеустремленными, активными, четко очерченными движениями корпуса помогает преодолеть неуверенность в себе, страх перед экзаменами и выступлениями, а также заикание». Интересно, что акцент на соревновательность в спортивных бальных танцах снижает «чувство партнерами друг друга» (Козлов, Гиршон, Веремеенко, 2010, с. 117).

Иногда занятия хореографией вызывают негативную реакцию. Это происходит, когда естественная потребность в движении слишком структурируется, подгоняется под общие стандарты, без учета индивидуальных особенностей, когда танец становится только техникой и забывается его способность иметь дело с целостностью человеческой личности.

Особый вид хореографии, который обладает рекреационным эффектом-это танец модерн. Если проследить историю возникновения этого направления, то его предшественники не были хореографами, но все из них использовали движение как основной элемент их системы.

Французский педагог, композитор и теоретик Франсуа Дельсарт, изучал анатомию и медицину, исследовал двигательные реакции человека, взаимосвязь между эмоциями и движением. Результатами его наблюдений стали следующие утверждения:

- только естественный жест, освобожденный от условности, способен правдиво передать человеческие чувства;
- выразительность – это соизмеримость силы и скорости движения эмоциональному состоянию человека;
- критерий красоты-естественная пластика (Козлов, Гиршон, Веремеенко, 2010, с. 38).

Швейцарский педагог, композитор, музыковед Э. Жак-Далькроз связывал с движением процесс обучения музыке; он считал, чтобы музыка была лучше усвоена и прочувствована, она должна быть «телесно пережита», претворена в движение. В своей знаменитой работе «Ритм»

основатель ритмической гимнастики дает ответ на самые актуальные вопросы: как ритм формирует организацию тела и духа человека, избавляет от физических и психологических комплексов, помогает осознать свои силы и обрести радость жизни через творчество (Козлов, Гиршон, Веремеенко, 2010).

Рождение современного танца традиционно ассоциируется с Айседорой Дункан. Она считала, что творческую идею рождает свобода тела и духа, а движения являются выражением «внутреннего импульса». «Всегда должно существовать движение, выражающее данную индивидуальную душу» (Козлов, Гиршон, Веремеенко, 2010, с. 41).

Большое влияние на развитие танца модерн оказала Мери Вигман, которая утверждала, что танец – главный из всех искусств, так как посредством тела он отражает внутреннюю символическую форму развития. Часть ее креативных упражнений лежит в том, чтобы разрешить чувствам выйти наружу, т.е. используется сублимирующий эффект.

Много нового в танец внес Рудольф фон Лабан. Он утверждал, что движения не ограничиваются физическим уровнем и влияют на психику. Поэтому танцу нужно освободиться от принуждения, он должен стать доступным для всех, кто хочет танцевать. Изучая движения тела, Лабан создал платформу для оценки телесного выражения, его параметров.

Изучая творчество и деятельность хореографов-модернистов, можно сделать вывод, что все они уделяли особое внимание психологической составляющей танца. Большинство из них в своей деятельности затрагивали вопросы не только эстетики танца, а его возможности в решении психологических проблем человека. Так возникли психологические терапевтические методы, в которых танец и движение являются основой. Еще З. Фрейд отметил, что «Я-это, прежде всего, телесное «Я». Появление теории, раскрывающей взаимосвязь тела и психики и нового метода исследования личности связано с именем Вильгельма Райха. Его теория «Характерной аналитической вегетотерапии» демонстрирует связь между характером и привычными для человека реакциями на стресс, локализацией мышечных напряжений и типом невроза. Райх ввел понятие телесного панциря и рассматривал его как способ защиты от сильных, не только негативных, а и позитивных эмоций, ограничивающий и искажающий их выражение. Переживания отражаются в том, как люди двигаются, как дышат, управляют своими мышцами, а также в болезнях, которыми они страдают.

Еще одним последователем З. Фрейда, который особое внимание уделял движению был Карл Густав Юнг. Он считал, что экспрессивное движение тела – один из способов облачить бессознательное в форму. В его теории «активного воображения» уделялось большое внимание терапевтическому значению творческого действия.

Техника М. Александера основана на обучении интегрированным движениям, которые строятся на уравновешенном отношении между головой

и позвоночником. Метод М. Александера направлен на исследование привычных телесных поз и их улучшение, помогает человеку создать правильные взаимоотношения частей тела. Его техника – это одна из практик, важных для современных танцоров и специалистов танцевально-двигательной терапии. Правильные позы дают возможность изменить качество танца и сформировать новый, более эффективный образ тела (Козлов, Гиршон, Веремеенко, 2010, с. 113).

Метод М. Фельденкрайза направлен на восстановление связей между двигательными участками коры головного мозга и мускулатурой, которые сокращены, напряжены. Цель состоит в том, чтобы создать в теле способность двигаться с минимумом усилий и максимумом эффективности, не посредством увеличения мышечной силы, а посредством возрастающего понимания, как тело работает. По Фельденкрайзу, возрастающее сознавание и подвижность могут быть достигнуты посредством успокоения и уравновешивания работы двигательных участков коры головного мозга (Козлов, Гиршон, Веремеенко, 2010, с. 114).

Исследуя истоки танца модерн и истоки психологических методов, использующих танец, мы приходим к выводу, что в основе лежат одни и те же принципы работы над движением. Следует отметить, что танец всегда обладал терапевтическим эффектов, но как целенаправленная форма лечения танцевальная терапия зародилась в США в 1940-х годах. Под термином «танцевальная терапия» понимается «психотерапевтическое использование танца и движения как процесса, способствующего интеграции эмоционального и физического состояния личности» (Гренлюнд, Оганесян, 2004, с. 17). Наше тело хранит в себе память всей нашей жизни, в том числе о доречевом периоде и даже пренатальном. Все особенности проживания каждого периода жизни откладывают свои отпечатки в теле. Каждый человек имеет свои индивидуальные паттерны поведения, особенности движения, позы, жесты, присущие только ему – это послание в мир, которое несет наше тело. Именно движенческие паттерны считываются другими людьми, и таким образом формируется впечатление о человеке. Образ «Я» выражен в образе тела. «Душа и тело – не отдельные сущности, а одна и та же жизнь», писал Карл Юнг. Стереотипы, порожденные нашим воспитанием и перенесенными стрессами, воплощаются в нашем теле, а соответственно и в нашей жизни. Ограничения, которые по разным причинам существуют в нашем сознании, выражаются нашим телом, и не позволяют реализовать желания в жизни. Некоторые из этих ограничений, на самом деле, являются привычкой. Осознанное исследование и раскрытие новых возможностей через танец и движение позволяют прийти к новому пониманию своего «Я» и своих возможностей (Гренлюнд, Оганесян, 2004, с. 119).

Однозначно, для того, чтобы использовать потенциал танцевально-двигательной терапии, необходимы профессиональные терапевты с психологическим образованием, хорошим владением своим телом и

многолетним опытом «видения тела». Важно понимать, что танцевальная терапия – это не просто умение или желание танцевать, а прежде всего целенаправленное лечение посредством танца. Сам по себе танец – не есть терапия, хотя и обладает терапевтическим эффектом. Этот потенциал может использовать хореограф. Насыщение урока творческими танцевально-двигательными заданиями, играми, импровизациями, во-первых, развивает фантазию, воображение, а во-вторых, высвобождает эмоции и переживания. Целесообразно использовать категории движения Лабан-анализа (энергия, поток, время, пространство…). В. Ю. Никитин предлагает использовать Лабан-категории при работе над разработкой пластического мотива для создания хореографического образа. Конечно, система Лабана более многофункциональная, она используется не только в хореографии, а и имеет значение для диагностики и последующей терапии в психологическом плане.

Заметим, что в настоящее время танцевальная терапия распространилась по всему миру, но основные научные разработки по-прежнему осуществляются в США. Для Украины танцевальная терапия пока что является новой сферой практического знания, которая представлена немногочисленными специалистами: Оксана Белова, Людмила Мова, Светлана Липинская и др. В 2006 году создана Украинская ассоциация танцевально-двигательной терапии, которая за эти годы провела 8 научно-практических конференций, около 10 фестивалей в разных городах Украины. При ассоциации существует обучающий 3-х годичный курс последипломного образования, посвященный изучению метода танцевально-двигательной терапии. На сегодняшний день уже выпущено 11 выпусков психологов, практикующих данный метод. Особый интерес представляет авторский комплексный подход Светланы Липинской (сочетание танцевально-двигательной, телесной, звуко-, вербальной и травмотерапии), который описан в ее двух книгах. Но на государственном уровне пока что данная профессия не практикуется, не разработаны дисциплины в заведениях высшего образования для подготовки специалистов в данной сфере. Эта задача является актуальной и востребованной, так как танец может нести не только эстетическую и оздоровительную функцию, а играть и интегрирующую функцию в формировании личности.

Танец, как отмечает С. Б. Липинская, синтезирует в себе все аспекты жизненного опыта человека в частности, и человечества в целом. В нем соединяются телесные формы и движения в пространстве, проявляющие испокон веков понятные людям переживания, отображаются образы и символы танцующих, ритуалы, объединяющие в духовных переживаниях людей. В нем есть смысл, душа и чувства (Липинская, 2013, с. 36).

Выводы. Таким образом, рекреационный потенциал танца очень разнообразен и многофункционален. Благодаря танцу можно благотворно воздействовать на все сферы и уровни организации (телесный, эмоциональный, образный, ментальный) человеческой личности, а главное танец несет интегрирующую составляющую всех этих уровней.

ЛИТЕРАТУРА

Гренлюнд, Э., Оганесян, Н. Ю. (2004). *Танцевальная терапия. Теория, методика, практика.* СПб.: Речь.

Дункан, А. (1928). *Моя исповедь*. Рига: Книга для всех.

Козлов, В. В., Гиршон, А. Е., Веремеенко, Н. И. (2010). *Интегративная танцевально-двигательная терапия.* СПб.: Речь.

Липинская, С. (2013). *Как вернуть себе Себя Настоящего?* К.: Альфа Реклама.

Никитин, В. Ю. (2000). *Модерн-джаз танец: История. Методика. Практика*. М.: Изд-во «ГИТИС».

Т*еоретико-методологічні, медико-біологічні аспекти в хореографії та спорті* (2016). Львів: СПОЛОМ.

Хаас, Ж. К. (2011). *Анатомия танца*. Минск: Попурри.

SUMMARY

Mikulinska O. S. Recreational potential of dance.

The article is devoted to revealing the multilevel recreational potential of dance. It has been found out that dance as an art, in addition to its aesthetic function, includes a multilayered structure of recreational resource. Emphasis is placed on the need to take into account the fact that various dance trends and styles present a definite set of qualities that is specific to them. Therefore, all dances are "useful" in different ways, each has its "downside" – something a particular direction can not teach, as well as a set of qualities that must be "discarded" in order for the dance to conform to the style.

The recreational potential of such dance trends and styles as classical dance, jazz dance and modern is characterized. It is proved that the potential of dance-movement therapy should be used by professional therapists with psychological education, good knowledge of their body and many years of experience of "vision of the body", since dance therapy is not just the ability or desire to dance, but above all purposeful treatment through dance. Dance itself is not therapy, although it has a therapeutic effect. This potential can be used by a choreographer. The saturation of the lesson with creative dance and motor tasks, games, improvisations, first, develops fantasy, imagination, and secondly, releases emotions and experiences.

It is concluded that the recreational potential of dance is very diverse and multifunctional. Through dance, it is possible to have a beneficial effect on all spheres and levels of organization of the human personality (corporeal, emotional, imaginative, mental).

Key words: *dance, classical dance, jazz dance, modern recreational potential, recreational resource, dance-movement therapy, dance therapy.*

УДК 378.147+78:78–029:7

О. Р. Новська
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0002-1396-4381
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/023-031

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячена розгляду наукового феномену проектного мислення в контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Визначено сутність, специфіку й компонентну структуру проектного мислення. Окреслено методологічні підходи, взаємозв'язок яких забезпечує будування стратегії формування проектного мислення студентів. Обґрунтовано педагогічні принципи, впровадження яких у фахову підготовки сприяє формуванню проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: *мислення, проект, проектування, проектне мислення, фахова підготовка вчителя музичного мистецтва, акмеологічний підхід, особистісно-діяльнісний підхід, креативний підхід.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах стратегічного курсу українського суспільства на інтеграцію в європейський простір чітко визначилася потреба в мобільних, адаптивних, креативних, конкурентоспроможних фахівцях, готових до вимог і викликів Нової української школи. Освіта як фактор розвитку особистості має відповідати названим вимогам і бути налаштована на підвищення якості, модернізацію існуючих освітніх програм, пошук продуктивних суб'єктно-розвивальних технологій, що спрямовані на оптимізацію фахового навчання майбутніх спеціалістів, зокрема вчителів музичного мистецтва як носіїв культурної суспільної парадигми світосприйняття. Проектні освітні технології завдяки високому розвивальному потенціалу й високому рівню суб'єктного включення всіх учасників навчального середовища дають змогу трансформувати процес освіти в особистісно-діяльнісний чинник саморозвитку й самовдосконалення, на що неодноразово вказували науковці (В. Безрукова, В. Беспалько, О. Генісаретський, М. Горчакова-Сибірська, О. Заїр-Бек, І. Колесникова, Г. Муравйова, Д. Новікова, О. Прикот, В. Сластьонін та ін.).

Метод проекту не є новим у полі педагогічних наук. Теоретичного обґрунтування та поширення проектування набуває ще на початку XX століття на основі досліджень американського філософа та педагога Дж. Дьюї, якій вважав, що освіта повинна не стільки надавати знання, скільки розвивати здатність учня вирішувати свої проблеми, жити в

навколишньому світі, самостійно набувати необхідну для цього інформацію. У цей період уперше проект розглядають як метод навчання, який, з одного боку, передбачає використання різних методів, а з іншого – інтеграцію знань та умінь із різних галузей. В основі методу проекту лежить розвиток творчих, когнітивних, оцінювальних та організаційних здібностей (Буйницька, 2012). Такі характеристики методу проекту роблять його ефективним і сучасним у освітніх умовах сьогодення, на що вказується в методологічних засадах Нової української школи. Відповідно, актуальним стає питання формування особливого типу творчого мислення педагога – проектного мислення, що включає в себе ставлення до проектної діяльності, орієнтованість на використання даного методу, результативна націленість, системність використання проектних технологій у професійній діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Проектування як унікальний вид розумової діяльності був предметом наукових досліджень О. Генісаретського, В. Розіна, Г. Щедровицького та ін. Дослідженню проектного мислення як елементу інноваційної культури педагога приділяли увагу Ю. Вєсєлова, І. Зімняя, О. Кравцов, В. Сидоренко та ін. Згідно із сучасними дослідженнями, можна встановити, що на шляху опанування проектною діяльністю значної актуальності набуває такий феномен як проектна культура. Дослідники визначають її як рівень системного проектного мислення, світогляду та осмислення світу. Проектна культура відображує творчі здібності особистості, які реалізуються в процесі осягнення певного виду діяльності (на основі практичного переломлення отриманих знань) і дозволяють створювати щось нове в матеріальному, духовному, культурному контекстах (Шеховцова, Ашеров, 2008). Введення в практику підготовки майбутніх фахівців проектування сприяє початку позитивних змін в особистості в усіх сферах її життєдіяльності (Гречка, Нікітенко, Осіпова, 2017). Разом із тим у роботах науковців ще не достатньо вивченим залишається феномен проектного мислення, зокрема в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Отже, актуальність проблеми й недостатність її теоретичної та методологічної розробленості зумовлюють визначення **мети** даної статті**:** наукове обґрунтування методологічних підходів і принципів формування проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, екстраполяція, систематизація, порівняння, конкретизація.

Виклад основного матеріалу. З філософської точки зору проектування слід розглядати як творчу діяльність людини, яка сприяє її особистісному та професійному розвитку. Це будь-яка форма створення уявного прообразу певного об’єкта або явища. Результатом проектування є проект – завершена форма, яка дає можливість оцінити якість і результат, та є перетворювальною для всіх учасників.

Діяльність із розробки проекту, як певного неіснуючого явища, потребує в суб'єктів формування особливого, унікального виду творчого мислення – проектного мислення. У широкому розумінні воно характеризується здатністю уявити об'єкт проектування відразу в декількох контекстах і скласти його цілісний образ, продумувати майбутнє, використовуючи для цього нові розумові конструкції та переструктурування інформації про об'єкт. Характеристиками такого мислення виступають креативність як здатність породжувати нові ідеї, методи й підходи; критичність як схильність до оціночної позиції та вибору найбільш продуктивних варіантів; латеральність як спроможність до продукування паралельно різних ідей.

Проектне мислення в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва можливо розглядати як інтелектуальну основу індивідуалізації процесу освіти. Володіючи таким видом мислення, майбутній фахівець отримує можливість творчо підходити до розробки власних професійних педагогічних методів, прийомів і технологій, які будуть відрізнятися креативним, інноваційним характером, гнучкістю та націленістю на самореалізацію всіх учасників художньо-педагогічної комунікації. Проектне мислення є підґрунтям становлення проектної культури майбутнього вчителя.

Проектне мислення – це унікальна якість учителя музичного мистецтва. Розвинене проектне мислення дає змогу наблизити процес осягнення творів мистецтва до потреб молоді XXI століття, які визначаються інтенсифікацією використання цифрових та інтернет технологій. Фахівець, який володіє проектними технологіями, реалізує ідею особистісно націленої, творчо-діяльнісної мистецької педагогіки, яка спирається на використання сучасних технічних засобів, групову активність, мобільність, створення інноваційного розвиваючого навчального середовища.

Т. Селіванова визначає перелік умінь, які властиві особистості з розвиненим проектним мисленням: уміння планувати діяльність, уміння орієнтуватись в умовах, які швидко змінюються, уміння прогнозувати ситуацію та результати діяльності, уміння формулювати чіткі цілі й визначати задачі, уміння самоконтролю та самокорекції, уміння здійснювати професійну рефлексію протягом усього процесу роботи над проектом (Селиванова, 2003).

Компонентна структура проектного мислення поєднує в собі такі складові: мотиваційно-вольовий компонент (передбачає активізацію мотиваційної сфери майбутніх фахівців, активізує позитивне ставлення до творчої самореалізації через активну інноваційну діяльність, сприяє розвиткові вольових якостей – цілеспрямованості, дисциплінованості, витримки, необхідної для діяльності музиканта); когнітивно-стратегічний компонент (забезпечує успішність конструктивно-проектної, аналітико-синтетичної активності суб'єкта в процесі опанування музичного твору та

його художньо-педагогічної інтерпретації, реалізує системний підхід до роботи художньою інформацією та дозволяє будувати унікальні траєкторії та стратегії педагогічного процесу); креативно-діяльнісний компонент (відповідає за створення нового художньо-педагогічного продукту, оригінального, ефективного для вирішення поставлених завдань) і рефлексивно-прогностичний компонент (передбачає здійснення рефлексивної оцінки процесу проектної діяльності протягом усіх її етапів, забезпечує адекватне розуміння власних можливостей і наявних ресурсів, здатність оцінювати свій проект у процесі його підготовки на предмет ефективності з метою своєчасної корекції).

Формування проектного мислення потребує виявлення й реалізації певної обґрунтованої стратегії. Така стратегія будується на основі методологічних підходів і педагогічних принципів, реалізація яких у процесі фахової підготовки сприятиме ефективному й успішному формуванню проектного мислення студентів. Методологічною основою формування всіх компонентів проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки доцільно визначити комплекс із трьох підходів: акмеологічного, особистісно-діяльнісного та креативного.

Акмеологічний підхід у контексті нашого дослідження розглядається як актуальна стратегія підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до інноваційного самоперетворення в контексті обраного фаху. Як відомо, акмеологія вивчає розвиток особистості, досягнення нею найвищого можливого рівня в процесі діяльності, удосконалення здібностей (Антонова, 2011). Акмеологія покликана визначати перспективні та інноваційні шляхи реформування вищої освіти, досягнення фахівцями вершин професіоналізму. Акмеологічні дослідження синтезують практичний досвід і теоретичні напрацювання філософії, генетики, соціології, психології та інших антропоцентрованих наук із метою систематизації засад розвитку людини.

З позиції акмеологічного підходу формування проектного мислення майбутнього викладача музичних дисциплін – це процес надання йому потреби й ресурсів для якісного вдосконалення педагогічних процесів, актуалізації його націленості на самовдосконалення та повну реалізацію творчого потенціалу. Акмеологічний підхід до проблеми формування проектного мислення в процесі навчальної діяльності обґрунтований тим, що саме проектна діяльність, на відміну від традиційної системи викладання, беручи за основу стратегічне планування, сприяє найповнішому розкриттю сутнісних сил самими студентами, актуалізації потреби рухатися до досконалості в обраній професійній сфері, уявленню й розробці шляхів досягнення ідеального професійного майбутнього.

Особистісно-діяльнісний підхід до освітнього процесу має на увазі створення таких умов для студента, які сприятимуть розвиткові його як

гармонійної, досконалої, успішної, компетентної та конкурентоспроможної особистості. Означений підхід, вказує С. Безбородих, забезпечує запроектований рівень розвитку педагога (Безбородих, 2013). М. Кузнєцов підкреслює, що особистісно-діяльнісний підхід – це соціокультурний механізм особистісного становлення, «створення людини в індивіді» (Кузнєцов, 2000).

Проектна діяльність, безумовно, вимагає впровадження особистісно-діяльнісного підходу до фахової підготовки вчителя музичного мистецтва. Адже проектування (навіть якщо воно здійснюється у груповій формі) – це діяльність особистісна, яка спирається на інтереси та потреби кожного, бере за основу його досвід, знання, особливості. При цьому, формування проектного мислення не відбувається в теорії. Особистісно-діяльнісний підхід трансформує процес формування проектного мислення майбутніх фахівців на процес індивідуального саморозвитку та творчої самореалізації студента під час професійно спрямованої проектної діяльності.

З особистісно-діяльнісним підходом пов’язаний креативний підхід. Він є одним із визначних у контексті розуміння мистецької освіти й забезпечує розвиток пізнавальної активності, самостійності та ініціативності студентів, а також реалізацію їхнього творчого потенціалу. В основі мистецько-педагогічних процесів лежить художньо-творча діяльність, а проектне мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва є творчою властивістю особистості. Крім того, усі сфери діяльності педагога вимагають сформованості високого рівня креативності через різноманітність педагогічних ситуацій і нешаблонність процесу художньо-педагогічної комунікації.

Як вказує І. Кукуленко-Лук’янець, креативний підхід спрямовує мислення на творчість і активізує унікальні особистісні прояви людини, змушуючи її відходити від шаблонів, стереотипів. У таких умовах трансформуються і знання, і досвід, у результаті чого в студентів виникає надситуативна (Кукуленко-Лук’янець, 2003). Отже, креативний підхід до формування проектного мислення дозволяє відходити від звичних схем вирішення фахових проблем, шукати нову, незвичну стратегію поведінки в умовах заданої ситуації.

Окрім наукових підходів, у якості методологічного підґрунтя формування проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва визначимо принципи. Ми розглядаємо принципи як систему базових вимог до фахової підготовки, дотримання яких дозволяє досягти поставленої мети. Організація фахової підготовки, спрямованої на формування проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на принципі особистісно-професійної трансформації, принципі прогностичності, а також принципі культурної та професійної відповідності.

Принцип особистісно-професійної трансформації полягає в тому, що отримані знання в процесі впровадження проектних форм навчання трансформуються в практичні уміння, а вміння – у фахові компетентності, зорієнтовані специфікою музично-педагогічної діяльності на умовах набуття мистецького досвіду й поступової трансформації особистісних якостей, необхідних для успішної діяльності в галузі музичного мистецтва згідно з вимогами суспільства до фахівців музично-педагогічної освіти.

Принцип прогностичності зумовлюється тим, що проектування і, відповідно, проектне мислення за своєю сутністю орієнтоване на майбутнє й у такому контексті дозволяє визначати будь-який проект як поступове здійснення задуму й досягнення цього майбутнього.

Принцип культурної та професійної відповідності заснований на тому, що результат проектування повинен відповідати певним культурним нормам, культурному середовищу, в якому перебувають учасники проекту. Проектне мислення формується в художньо-практичній діяльності, відтак зміст формувальних процедур має відповідати професійній специфіці підготовки вчителя музичного мистецтва.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, формування проектного мислення, як стратегічно-творчої якості майбутнього вчителя музичного мистецтва, має велике значення в контексті підвищення якості його фахового розвитку. Методологічною основою формування всіх компонентів проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки визначено акмеологічний, особистісно-діяльнісний та креативний підходи, а також принципи особистісно-професійної трансформації, прогностичності, культурної та професійної відповідності. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розбудові, на основі обґрунтованих методологічних засад, методико-технологічного забезпечення формування проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у вигляді поетапної методики.

ЛІТЕРАТУРА

Антонова, О. Є. (2011). Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука XXI століття: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер*. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, С. 17-21.

Безбородих, С. М. (2013). Особистісно-діяльнісний підхід у розвитку конкурентоспроможного педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 28,* 19-21.

Буйницька, О. П. (2012). *Інформаційні технологій та технічні засоби навчання*. К.: Центр учбової літератури.

Гречка, Ю. Є., Нікітенко, К. Г., Осіпова, Л. Д. (2017). Управління проектами як нова філософія проектного інноваційного мислення у добу глобалізації та інформаційного суспільства. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії, 69 (1),* 57-63.

Кузнєцов, М. Є. (2000). *Педагогічні засади особистісно-орієнтованого освітнього процесу в школі*. Новокузнецьк.

Кукуленко-Лук'янець, І. В. (2003). *Психологічні засади особистісно-креативного підходу в навчанні студентів університету (на матеріалі іноземної мови)* (автореф. дис. … канд. психол. наук). М.

Селиванова, Т. В. (2003). *Формирование проектного мышления учителя изобразительного искусства на основе информационных технологий* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.08). Москва.

Шеховцова, В. И., Ашеров, А. Т. (2008). *Определение уровня проектной культуры*. Харьков: УИПА.

РЕЗЮМЕ

Новская Е. Р. Методологические основы формирования проектного мышления будущих учителей музыкального искусства.

Данная статья посвящается научной разработке проблемы проектного мышления в контексте профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства. Цель статьи определена как научное обоснование методологических подходов и принципов формирования проектного мышления будущих учителей музыкального искусства. В статье используются теоретические методы научного исследования, такие как: анализ, синтез, обобщение, экстраполяция, систематизация, сравнение, конкретизация.

Проектное мышление в контексте профессиональной подготовки будущего учителя музыкального искусства рассматривается как интеллектуальная основа индивидуализации процесса образования. Проектное мышление является основой становления проектной культуры будущего учителя. Компонентная структура проектного мышления включает в себя следующие составляющие: мотивационно-волевой компонент (активизирует положительное отношение к творческой самореализации через активную инновационную деятельность); когнитивно-стратегический компонент (аналитико-синтетическая активность субъекта в процессе освоения музыкального произведения, уникальные траектории и стратегии педагогического процесса); креативно-деятельностный компонент (отвечает за создание нового художественно-педагогического продукта, оригинального, эффективного для решения поставленных задач); рефлексивно-прогностический компонент (рефлексивная оценка процесса проектной деятельности в течение всех ее этапов, обеспечивает адекватное понимание собственных возможностей и имеющихся ресурсов с целью своевременной коррекции).

Автором обосновывается стратегия формирования проектного мышления будущих учителей музыки строится на основе методологических подходов и педагогических принципов, реализация которых в процессе профессиональной подготовки будет способствовать эффективному и успешному формированию проектного мышления студентов. Методологической основой формирования всех компонентов проектного мышления являются акмеологический, личностно-деятельностный и креативный подходы, а также: принцип личностно-профессиональной трансформации, принцип прогнозируемости, принцип культурного и профессионального соответствия.

Перспективы дальнейшего научного исследования затронутой проблемы заключаются в развитии, на основе обоснованных методологических подходов и принципов, методико-технологического обеспечения формирования проектного мышления будущих учителей музыкального искусства посредством поэтапной методики.

Ключевые слова: *мышление, проект, проектирование, проектное мышление, профессиональная подготовка учителя музыкального искусства, акмеологический подход, личностно-деятельностный подход, креативный подход.*

SUMMARY

Novska O. R. Methodological foundations of formation of future musical art teachers' project thinking.

The article is devoted to the scientific development of the problem of project thinking in the context of future musical art teachers' professional training. The purpose of the article is defined as scientific justification of methodological approaches and principles of the formation of project thinking of future musical art teachers. The article uses such theoretical methods of research as analysis, synthesis, generalization, extrapolation, systematization, comparison, and concretization.

Project thinking in the context of professional training of a future musical art teacher is considered as the intellectual basis for individualization of the educational process. Project thinking is the basis for the development of the project culture of the future teacher. The component structure of project thinking includes the following components: motivational-volitional component (activates a positive attitude towards creative self-realization through innovative activity); cognitive-strategic component (analytical and synthetic activity of the subject in the process of mastering the musical work, unique trajectories and strategies of the pedagogical process); creative-activity component (responsible for creating of a new artistic-pedagogical product, original, effective for solving tasks); reflexive-prognostic component (reflexive assessment of the project activity process during all its stages, provides an adequate understanding of one's capabilities and available resources for the purpose of timely correction).

The author substantiates the strategy for the formation of future music teachers' project thinking based on methodological approaches and pedagogical principles, implementation of which in the process of training will contribute to the effective and successful formation of students' project thinking. The methodological basis for the formation of all components of project thinking is acmeological, personal-activity and creative approaches, as well as the principle of personal-professional transformation, the principle of predictability, the principle of cultural and professional correspondence.

The prospects for further research of the specified issue are development, on the basis of substantiated methodological approaches and principles, of methodological and technological support for the formation of project thinking of future musical art teachers by means of a phased methodology.

Key words: *thinking, project, projecting, project thinking, professional training of a musical art teacher, acmeological approach, personal-activity approach, creative approach.*

УДК 78.071.1:786.2

Г. О. Стахевич
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-5915-2434
О. К. Зав'ялова
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-9483-5871
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/032-042

ФОРТЕПІАННИЙ КОНЦЕРТ А. ГЕНЗЕЛЬТА В МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ДОБИ

У статті висвітлюється період перебування видатного німецького піаніста Адольфа фон Гензельта в 1838-1888 роках у Петербурзі. Аналізується його композиторська, педагогічна та просвітницька діяльність цього періоду. Розкривається основний підхід педагогічної практики Гензельта – виховання не окремих, виняткових піаністів-віртуозів, а технічно оснащених і грамотних музикантів у цілому. Відзначається, що педагогічні принципи Гензельта і діяльність його учнів відіграли важливу роль у розвитку музичної освіти того часу. Констатується, що результатом роботи знаменитого німецького віртуоза й педагога в Росії стало створення вітчизняної фортепіанної школи XIX століття. Аналіз Концерту для фортепіано з оркестром f-moll ор. 16 А. Гензельта надає уявлення про характерні риси композиторського й піаністичного стилю автора. Виконавські та технічні завдання, які вирішують виконавці під час вивчення концерту, свідчать про органічний взаємозв'язок між педагогічною та композиторською творчістю автора.

***Ключові слова**: фортепіанний концерт, виконавське мистецтво піаністів-віртуозів, педагогічні принципи А. Гензельта, російська фортепіанна школа XIX століття.*

Постановка проблеми. Фортепіанний спадок значної плеяди європейських композиторів-піаністів першої половини XIX століття вражає різнобарвністю та яскравістю творчості. Серед тих митців, творчість яких слугувала підґрунтям для розквіту романтизму в музиці, осторонь знаходиться постать Адольфа фон Гензельта (1814–1889) - одного з найзначніших представників австро-німецької піаністичної традиції. В історії музичного мистецтва А. Гензельт залишився передусім як піаніст-віртуоз і провідний педагог, який заклав основи музичної (фортепіанної) освіти в Росії, але композиторська спадщина митця після його смерті, на жаль, майже повністю була забута.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасна мистецтвознавча література не багата на дослідження про життя та творчий доробок А. Гензельта. Вивченню біографії митця присвячені праці таких зарубіжних авторів, як: Е. Адаєвські (E. Adaiewsky), Г. Кіндл (G. Kindl), Дж. Капп (J. Kapp), О. Штольберг (O. Stollberg). Аналіз композиторського спадку та деяких творів А. Гензельта містять роботи Х. Дедінової (H. Dědinova) та Д. Грехема (D. Graham). Серед науковців пострадянського простору деяких аспектів творчості й педагогічної діяльності митця торкалися Н. Глянцева, О. Скорбященська, Л. Сухов та Г. Шонберг.

Але спеціальних розробок, що стосуються стильових особливостей, педагогічних і виконавських засад фортепіанної творчості А. Гензельта, зокрема Концерта для фортепіано з оркестром *f-moll op*. 16, у вітчизняній літературі здійснено не було, що й зумовлює актуальність даної статті.

Мета статті – окреслити здобутки композиторської творчості А. Гензельта, розкрити її жанрово-стильову специфіку та зв’язок із педагогічною діяльністю митця.

Методи дослідження. Для розкриття характерних рис композиторської творчості та особливостей фортепіанної техніки А. Гензельта в статті використано методи теоретичного узагальнення, історико-порівняльної інтерпретації та інструктивно-методичного аналізу. Виявлення стильових особливостей Концерту для фортепіано з оркестром *f-moll op*. 16, художньо-образного змісту, структури, виразових і технічних засобів твору тощо здійснено за допомогою музично-теоретичного та виконавського аналізу.

Виклад основного матеріалу. Засновник російської фортепіанної школи Адольф Львович Гензельт народився у Швабах (Баварія), музиці навчався в пані Фладт у Мюнхені, а також у Й. Н. Гуммеля у Веймарі, у А. Гальма (фортепіано) та С. Зехтера (теорія) у Відні. З одного боку, від природи, як піаніст, А. Л. Гензельт мав незвичайні властивості, що, вочевидь, згодом вплинуло на його специфічну техніку. З іншого боку, маючи видатних учителів, він при тому зумів випрацювати власну манеру виконання, дещо схожу з лістівською, проте з перевагою легато, в чому вбачався гуммелівський вплив (Grove’s dictionary of music and musicians, 1906, с. 383).

Перше гастрольне турне в Берлін А. Гензельт здійснив у 1836 році. Він концертував також у Дрездені, Лейпцигу, Відні та інших німецьких містах, а з 1838 року (майже на 50 років!) оселився в Росії. Незважаючи на те, що А. Гензельт недовго займався концертною діяльністю (з 1836 по 1839 та з 1850 по 1854 роки), його гру високо цінували В. фон Ленц, Ф. Ліст, Р. Шуман, А. Рубінштейн та ін. (Grove’s dictionary of music and musicians, 1906, с. 383). Концертні виступи Гензельта мали шалений успіх у Петербурзі, й невдовзі йому було присвоєно звання камер-віртуоза Його Імператорської Величності. Він був запрошений викладати фортепіано в царській родині, згодом у сім’ях петербурзьких аристократів. Крім того,

А. Гензельт здійснював інспекцію навчання музики в усіх жіночих навчальних закладах Росії, а пізніше навчав гри на фортепіано й в Училищі правознавства. В січні 1888 року А. Гензельта запросили на посаду професора Петербурзької консерваторії, але працювати там йому судилося лише півроку (Скорбященская, 2017, с. 169).

Залишивши концертну діяльність, А. Гензельт після припинення публічних виступів був майже зовсім забутий. Однак про просвітницький внесок у справу розвитку музичної освіти й загалом музичної культури в країні свідчать імена таких його учениць, як Ю. Грюндберг («російська Клара Вік»), Н. Садовська, О. Озерська (уроджена Болговська), Е. Греч, Е. Адаєвські (псевдонім Е. фон Шульц). Однією з блискучих вихованок А. Гензельта була видатна європейська піаністка-концертантка другої половини XIX століття Лаура Раппольді-Карер.

В Училищі правознавства в нього навчалися по фортепіано В. Стасов та Б. Фітінгоф-Шель, а також композитори М. Кашперов, Г. Лижин, Е. Мертке, М. Християнович, В. Чечотт та ін. В останні роки своєї діяльності А. Гензельт виховав таких чудових фортепіанних педагогів, як М. С. Звєрєв (учитель О. Бекман-Щербини, О. Зілоті, К. Ігумнова, А. Корещенка, С. Рахманінова, О. Скрябіна та ін.) та Ф. А. Канілле (вчитель М. Римського-Корсакова), а також професорів Петербурзької консерваторії – П. Л. Петерсона, І. Ф. Нейлісова та Г. Г. Кросса.

Цілком присвятивши себе викладацькій і частково композиторській практиці, А. Гензельт випрацював особисту систему виховання піаніста. Приділяючи велику увагу технічній підготовці учнів, у той самий час однією з найзначніших установок Гензельта було виховання музиканта в цілому. Насамперед це відобразилося на педагогічному репертуарі, що в широкому обсязі включав твори таких композиторів, як Й. С. Бах, Л. Бетховен, К. М. Вебер, А. Герц, Й. Н. Гуммель, Ф. Калькбреннер, Й. Крамер, Ш. Майєр, Ф. Мендельсон, І. Мошелес, Ф. Ліст та ін., а також самого Гензельта (Скорбященская, 2017, с. 168).

За спогадами В. Стасова та Б. Фітінгофа-Шеля гра учнів А. Гензельта відрізнялась елегантністю, повнотою звуку та глибокою змістовністю виконання. Для досягнення технічної досконалості педагог велику увагу приділяв аплікатурі та фразуванню. З піаністичних прийомів, спрямованих на розвиток свободи піаністичного апарату й міцності пальців виконавців, А. Гензельт використовував різні види гам і вправи на розтяжку руки та гнучкість суглобів. Треба зазначити, що внаслідок природних особливостей будови руки (з короткими та товстими пальцями), основою фортепіанної техніки А. Гензельта служила пряма й напружена кисть. Отже, необхідна розтяжка пальців випрацьовувалася за допомогою різноманітних і витончених вправ, для чого А. Гензельт постійно використовував «німу» клавіатуру. Невпинне тренування дозволило піаністові відпрацювати надзвичайно філігранну техніку та м’який удар навіть під час гри на форте.

Півсторічний досвід своєї виконавської та педагогічної практики А. Гензельт узагальнив у низці методичних праць. У таких посібниках, як «На многолетнем опыте основанные правила преподавания фортепианной игры, составленные Адольфом Гензельтом. Для преподавателей и учеников вверенных ему казенных заведений», «Фортепианные упражнения», «Вопросы по элементарной теории музыки. Руководство для женских учебных заведений ведомства императрицы Марии, составленное Адольфом Гензельтом», митець виклав основні педагогічні принципи, якими в подальшому керувалося багато провідних педагогів-піаністів Росії та Європи. У цих розробках А. Гензельт насамперед акцентує увагу на необхідності осмислення музичного матеріалу та ретельного вивчення музичного твору (Федорович, 2014, с. 18–19), а не тільки засвоєння тексту й відпрацювання моторики пальців. Основними «постулатами» методико-теоретичних настанов Гензельта були: 1) відмова він тривалої монотонної роботи на вправах; 2) використання невеликого за обсягом постійного репертуару; 3) всебічний підхід у процесі навчання (Скорбященская, 2017, с. 99–100).

Навіть сконцентрувавши свої зусилля на викладацькій роботі, А. Гензельт підтримував дуже гарну виконавську форму. Цьому сприяло застосування створеної ним системи вправ і ретельно підібраного репертуару, який Гензельт упроваджував і в освітньому процесі. Аналізуючи педагогічні принципи піаніста, О. Скорбященська зауважує, що «репертуар учениць Гензельта відрізнявся від загальноприйнятного та містив серйозні твори Бетховена, Мендельсона, Концерт Гензельта *op.* 16 та його ж варіації на тему з опери «Роберт-диявол» Мейєрбера та інші п’єси» (Скорбященская, 2017, с. 168). Отже, як бачимо, і композиторська творчість митця була в цілому спрямована на підтримку педагогічної справи.

Майже всі власні твори А. Гензельта написані для фортепіано й переважна їх частина – з педагогічними цілями. Серед 40 опусів гензельтівських композицій для фортепіано призначено: 12 концертних етюдів *op*. 2, 12 салонних етюдів *op*. 5, Концерт для фортепіано з оркестром *op*. 16, Поема кохання, Рапсодія, Балада, вальси, ноктюрни, експромти, безліч романсів для фортепіано, тріо для фортепіано, скрипки та віолончелі тощо. А. Гензельт був також автором великої кількості різних перекладень, найвідомішими з яких є концертні транскрипції для фортепіано увертюр К. М фон Вебера та Л. ван Бетховена, а також російських романсів «здебільшого різних дилетантів-аристократів» (Риман, 1901–1904, с. 332), що становили основу репертуару його вихованок. Для педагогічних цілей А. Гензельт видав сонати Л. Бетховена з примітками, аплікатурою й ремарками для виконання, а також вибрані твори К. М. Вебера, п’єси Й. Н. Гуммеля, Ф. Мендельсона, Ф. Шопена, етюди А. Бертіні, К. Ф. Крамера та І. Мошелеса, до яких він дописав партію другого фортепіано. Його власні «*Exercices préparatoires*» («Підготовчі вправи») і дотепер є цінним посібником для оволодіння фортепіанної технікою вищої складності.

При всій оригінальності піаністичного та композиторського стилю А. Л. Гензельта в його творах відчутний вплив К. М. Вебера, Ф. Мендельсона, Ф. Шопена, Р. Шумана. Але тут доречно згадати думку М. Балакірєва, А. Рубінштейна та В. Стасова, які вважали, що Гензельт «передував Шуману у сфері програмної музики та втілив абсолютно нове розуміння романтичної мініатюри, випередивши Шопена, а також ставши на чолі нового тлумачення трансцендентної віртуозності в манері Ліста» (Скорбященская, 2017, с. 169). Отже, певним чином А. Л. Гензельт генерував ідеї для видатних європейських композиторів.

З перелічених творінь А. Л. Гензельта в другій половині XIX століття дуже популярним у виконавців і публіки був його Концерт для фортепіано з оркестром *f-moll op*. 16 (Henselt). Виданий у 1847 році твір мав великий успіх до кінця століття, проте у XX столітті був забутий і майже не виконувався. Авторське виконання концерту свого часу відрізнялось емоційною чуйністю, експресивністю, а також чудовою технікою.

Загалом фортепіанний концерт створювався А. Гензельтом протягом тривалого часу. Його завершенню чимало посприяв Роберт Шуман, який, після зустрічі з автором у Петербурзі в 1844 році, писав у видавництво «Брайткопф і Гертель»: «Гензельта я не раз вмовляв закінчити свій концерт, бо є ще недоліки в інструментуванні, в партії фортепіано теж не все ще ясно» (Шуман, 1982, с. 95). Прем'єру твору в 1845 році в Гевандгаузі з рукопису грала Клара Шуман. З приводу програми всього вечору Р. Шуман писав Ф. Мендельсону: «Моя дружина ... має намір грати тільки Гензельта. За складністю концерт дорівнює двом, вимагаючи великої напруги» (Шуман, 1982, с. 119).

Створений після шедеврів Ф. Мендельсона (1831, 1837), Ф. Шопена (1829, 1830), Р. Шумана (1845), Концерт А. Гензельта не мав кардинальних відкриттів у драматургії, будові, тематизмі або застосуванні технічних засобів. Однак, усі складові твору позначені оригінальним підходом його автора. Своєрідні риси має тематична організація концерту, що побудована на різноманітних мелодіях, які легко запам'ятовуються. Технічні та музичні труднощі сольної партії цілком виправдовують той ефект, який виникає під час прослуховування твору.

За будовою Концерт оснований на класичних традиціях і складається з трьох частин: I ч. – *Allegro patetico. Religioso. Reprise*; II ч. – *Larghetto*; III ч. – *Allegro agitato*. Проте динамічність музичного тематизму ***першої частини*** вирішена в романтичному плані. Контрастне зіставлення музичних образів та яскрава музична мова відповідають усім канонам зрілого романтизму. Вочевидь, стильова різновекторність форми та змісту була зумовлена тим, що концерт довгий час постійно перероблювався, а редакційні зміни тривали аж до моменту друку.

Головна партія оркестрової *експозиції* розпочинається бурхливими та драматичними акордами *tutti*. В мелодичній лінії використовується гострий пунктирний ритм і невеликі висхідні мотиви та хроматизми. В кінці другої

фрази характер звучання змінюється на задумливий і жалісний, що підкреслюється зміною акордової фактури на лінійно-мелодичну. Невелика енергійна зв'язуюча тема плавно переходить до мрійливої, побічної теми, у якій відчутні інтонації російських романсів. Нагадуючи невелике оперне аріозо, звучання побічної партії створює легкий, світлий образ. У заключній темі знову повертається драматичний і збентежений настрій головної партії.

Загалом тематизм оркестрової експозиції характеризується різкими змінами фактурного викладення й використанням широкої тонально-гармонічної палітри. Так, у ліричних моментах яскраво вираженою є мелодична лінія, яку вирізняє особливе звучання з мажоро-мінорним мерехтінням гармоній. Втілення драматичних та емоційно напружених образів підкреслюється акордовим викладом і використанням гострих ритмів і нестійких гармоній.

Фортепіанна партія з перших акордів вражає динамізмом, внутрішньою енергією та патетикою звучання. Тематичне викладення в соліста відрізняється наявністю експресивних та цілеспрямованих пасажів, переважно октавного або акордового складу. Для ліричних тем, що проводяться у фортепіанній партії, характерно оспівування, використання мелізмів, викладення мелодії в терцію або сексту тощо.

Постійна зміна драматичних та ліричних образів поступово посилює загальне напруження частини, перша кульмінаційна хвиля якої відбувається в каденційному розділі експозиції. Цікавим у ансамблевому розподілі партій у кульмінаційному розділі є те, що тема проводиться в оркестрі (мелодія виконується спочатку струнною, а потім дерев'яно-духовою групою) на фоні бурхливих хвилеподібних пасажів соліста.

Розробка починається з невеликої вступної оркестрової фрази в мідно-духових інструментів. Сумний, дещо безнадійний характер музики посилюють нестійкі гармонії, мінорне забарвлення та низхідні секундові інтонації. Засурдинене звучання труб та різке, наче обірване, закінчення короткої фрази з подальшою вагомою паузою створює образ приреченості та безсилля. Наступна світла «відповідь» викладена за принципом поступового посилення динаміки від *ppp* до *p*. Ефект звучання «здалеку» підкреслює вступ фортепіанної партії на *ff*. Широка акордова мажорна мелодія, яка звучить у соліста та оркестра, перемежається із бурхливими хвилеподібними пасажами фортепіанної партії. Такий різкий тематичний, звуковий і динамічний контраст надає музичному висловлюванню пронизливої натхненності й емоційної відкритості.

Друга хвиля розробки побудована на аналогічному контрастному викладенні теми, яка в процесі розвитку та тональних відхилень і модуляцій плавно переходить до репризи. Драматичний початок головної партії після розробки звучить ще більш напружено та суворо, в той час, як побічна партія майже не змінює свого характеру. Заключна каденція першої частини побудована на діалогічному викладенні тематизму,

завершуючись останнім спільним проведенням теми головної партії в мажорі. Переможний та патетичний характер оновленої теми, потужне загальне звучання, охоплення всього діапазону фортепіано, посилення ролі духової групи в оркестрі – все це підкреслює урочисте та впевнене завершення першої частини Концерту *f-moll op*.16.

Друга частина (*Larghetto*) написана в тричастинній формі. Викладення теми доручено кларнету, але після першої фрази її підхоплює фортепіано. Характер тематизму вирізняється свободою, натхненністю, ліричністю та м'якістю виконання, нагадуючи ноктюрн. Короткочасне посилення емоційного напруження й дієвості образу майже одразу повертається до спокою та споглядальності.

Музика другого розділу середньої частини має драматичніший характер. Як і в попередній частині, для втілення такого настрою А. Гензельт використовує насичену акордику в партії фортепіано (в даному випадку – неперервне акордове або октавне викладення тематизму). Більша об'ємність звучання досягається завдяки проведенню мелодії одночасно в оркестровій (виконується переважно струнними або дерев'яно-духовими інструментами) та фортепіанній партіях. Поступове посилення динаміки та загальне звукове насичення, драматизація образу приводить до заключної висхідної фрази, де піднесено-урочисте звучання останнього акорду готує початок репризи, у якій задумливий і мрійливий настрій теми набуває певної експресивності й натхненності.

Фінал Концерту (*Allegro agitato*) написаний у формі сонатного *allegro*. Експозиція частини розпочинається невеликим оркестровим вступом, який готує експресивне та бурхливе проведення головної теми в соліста. Активність і цілеспрямованість музики вимагає значної концентрації від соліста під час виконання, нагадуючи тим першу частину. Постійне драматургічне напруження музики підкреслюється і швидкою зміною настроїв зв'язуючої партії.

Побічна тема спочатку проводиться в низькому регістровому діапазоні фортепіано. Повторення теми відбувається у верхньому регістрі, а мелодійна наспівність змінюється віртуозною танцювальністю. Подальший невеликий розвиток приводить до піднесено-драматичного звучання головної теми в каденції, після чого невеликі пасажі на *pp* готують початок розробкового розділу.

Розробка фіналу побудована переважно на матеріалі головної теми. Постійне повернення до патетично-драматичного образу, що є загальним для розробкового розділу, виступає цементуючим елементом форми. Яскрава ліричність, наспівна мрійливість або танцювальна легкість наче по колу повертається до бурхливо-експресивного настрою. Фортепіанній партії притаманна постійна зміна фактурного викладу (перемежання акордової техніки із віртуозними пасажами). Дует між учасниками вирішений у формі своєрідного діалогу, де фортепіано починає тематичне викладення, а оркестр продовжує його проведення.

Поступове посилення динамічності та драматизму приводить до репризи, яка звучить в однойменному мажорі. Зіставлення бурхливої експресивності розробки та святкової піднесеності репризи підкреслює зміну музичного образу. Аналогічно завершенню першої частини остання каденція фіналу є кульмінацією всього твору, що підкреслює переможність та урочистість художнього образу.

Яскрава контрастність тематизму, завершення Концерту в мажорній тональності, поступове драматургічне розгортання, складне переплетіння музичного матеріалу між партіями соліста й оркестра, необхідність високої концентрації всіх учасників під час виконання тощо приводить до думки, що А. Гензельт ніби майстерно інтерпретує творчість Й. С. Баха з позицій романтичного мистецтва. Не можна сказати, що його музика відображує музичний стиль епохи Бароко або характерні риси творчості попередника. Але за внутрішньою енергетикою та загальною динамікою Концерт для фортепіано з оркестром *f-moll op. 16* А. Гензельта вражає саме бароковою насиченістю драматургією та експресивною натхненністю.

Аналізуючи Концерт з точки зору педагогічних та виконавських завдань, можна стверджувати, що композитор поставив доволі складне завдання для соліста. Змішане фактурне викладення в партії фортепіано (часте зіставлення акордового та пасажно-фігураційного типу викладення), постійні динамічні контрасти, великий діапазон музичного тематизму, охват широкого спектру фортепіанної техніки в поєднанні з притаманним гензельтівському піанізму легатним звучанням та м’якістю звуковидобування навіть у найдраматичніші моменти твору, - все це вимагає від виконавця дуже високого рівня володіння інструментом.

Непростим завданням для виконавців постає й досягнення ансамблевого балансу між солістом і оркестром. Так, ансамбль сольної та оркестрової партій побудований на типовому для романтизму діалогічному співвідношенні партій, що становить ще одну складність композиції та драматургії твору, а умови різноманітної взаємодії учасників при тому - одну з труднощів виконання твору.

Після завершення цього твору А. Гензельт майже не займався композицією. У подальших його опусах пошуки нових художньо-виразових засобів або стилістичних новацій відсутні. Про нереалізованість творчого потенціалу, «недомовленість» таланту А. Гензельта влучно висловилася О. Скорбященська: «Он был тем, кем был, – живым и странным, гениально начавшим и не до конца воплотившимся. … Иногда кажется: не переместись Гензельт в Петербург, Брамс был бы предвосхищен на 30 лет!» (Скорбященская, 2017, с. 130).

Висновки та перспективи подальших наукових розділів. Таким чином, пройшовши шлях від піаніста-віртуоза та композитора до педагога, Адольф Гензельт зробив великий внесок у розвиток музичного мистецтва, зокрема в становленні російської фортепіанної педагогіки. Заслугою А. Гензельта було те, що, майже все життя мешкаючи на теренах

Російської імперії, він не тільки відчув віяння нового стилю, а й втілив його у своїх творах, у виконавській манері та в педагогічній діяльності.

Розробивши власний фортепіанний та композиторський стиль, не менш оригінальний, ніж у Ф. Ліста, Ф. Мендельсона чи Ф. Шопена, митець все ж таки залишився в затінку геніїв фортепіанного мистецтва XIX століття. Можливо, це сталося тому, що викладацька діяльність для А. Гензельта згодом стала першочерговою, ніж композиторська, а можливо тому, що приїхавши до Росії в достатньо молодому віці (18 років), він опинився відірваним від того художнього ґрунту, що живив його творчість на батьківщині. З'ясування цих питань та перспектив вивчення композиторського спадку, накреслених у пропонованій статті, – завдання для подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

Алексеев, А. Д. (1948). *Русские пианисты: очерки и материалы по истории пианизма*. Москва: Музгиз. Вып. 2.

Риман, Г. (1901–1904). *Музыкальный словарь*. В 3-х т. Москва: изд-во П. Юргенсона.

Скорбященская, О. А. (2017). *Адольф Гензельт: штрихи к портрету музыканта*. Санкт-Петербург: Композитор • Санкт-Петербург.

Федорович, Е. Н. (2014). *История профессионального музыкального образования в России (XIX – XX века)*. Москва: Директ-Медиа.

Шуман, Р. (1982). *Письма* в 2-х т. Москва: Музыка, Т. 2.

Grove's dictionary of music and musicians (1906). In five volum. NewYork: The Macmillan company, London: Macmillan & CO., Ltd, Vol. II. 798 s.

Henselt, A. *Konzert für pianoforte. Op. 16 / mit Begleitung eines zweiten Pianoforte Adolf Routgardt*. Leipzig: C. F. Peters, s.a.

РЕЗЮМЕ

Стахевич Г. А., Завьялова О. К. Фортепианный концерт А. Гензельта в художественно-образовательном пространстве эпохи.

В статье освещается период пребывания выдающегося немецкого пианиста Адольфа фон Гензельта в 1838–1888 годах в Петербурге. Пианист-виртуоз, педагог и композитор, который почти всю жизнь прожил в Российской империи, он не только почувствовал веяния нового стиля, но и внедрил его в свои произведения, концертно-исполнительский стиль и педагогическую деятельность. Основатель русской фортепианной школы А. Л. Гензельт как пианист от природы имел необычные качества, что, очевидно, и повлияло на его специфическую технику.

В своей преподавательской и частично композиторской практике, А. Гензельт выработал собственную систему воспитания пианиста. Из пианистических приемов, направленных на развитие свободы исполнения и прочности пальцев, он использовал различные виды гамм и упражнения на

растяжку руки и гибкость суставов. При значительном внимании к технической подготовке учащихся, в то же время одной из основных установок Гензельта было воспитание музыканта в целом.

Полувековой опыт своей педагогической практики А. Гензельт обобщил в ряде методических работ: «На многолетнем опыте основанные правила преподавания фортепианной игры, составленные Адольфом Гензельтом. Для преподавателей и учеников вверенных ему казенных заведений», «Фортепианные упражнения», «Вопросы по элементарной теории музыки. Руководство для женских учебных заведений ведомства императрицы Марии, составленное Адольфом Гензельтом». В своих теоретических трудах Гензельт акцентирует внимание на насущной необходимости осмысления, как музыкального материала, так и тщательного изучения музыкального произведения в целом. Основными «постулатами», которые пианист-педагог обосновал в своих методических и теоретических трудах, были: отказ от длительной монотонной работы на упражнениях; отказ от использования небольшого и узкого репертуара; всесторонний подход в процессе обучения пианиста.

Среди фортепианных произведений А. Л. Гензельта во второй половине XIX века одним из самых популярных был его Концерт для фортепиано с оркестром f-moll op. 16. Произведение, изданное в 1847 году, имело большой успех у исполнителей и публики практически до конца XIX века, однако в следующем, XX столетии было забыто и почти не исполнялось. Яркая контрастность тематизма, постепенное драматургическое развертывание музыки, сложное переплетение музыкального материала между партиями солиста и оркестра - характерные черты, свойственные композиторскому стилю А. Гензельта, - требовали большого мастерства и концентрации при исполнении.

В этом произведении композитор поставил сложную задачу для солиста и с точки зрения исполнительских и педагогических задач. Смешанное фактурное изложение в партии фортепиано, постоянные динамические контрасты, разнообразный музыкальный тематизм, широкий спектр используемой фортепианной техники в сочетании с характерной для пианизма Гензельта мягкостью звукоизвлечения даже в самые драматические моменты произведения, - всё это требует от исполнителя высокого уровня владения инструментом.

Анализ концерта позволил сделать выводы, что А. Гензельт разработал собственный фортепианный и композиторский стиль, не менее оригинальный чем у Ф. Листа, Ф. Мендельсона или Ф. Шопена. Однако и в процессе сочинения музыки А. Гензельт решал педагогические задачи, подчиняя творчество своей основной деятельности.

Ключевые слова: *фортепианный концерт, исполнительское искусство пианистов-виртуозов, педагогические принципы А. Гензельта, русская фортепианная школа XIX столетия.*

SUMMARY

Stakhevych H. A., Zavialova O. K. Piano concert of A. Henselt in the artistic-educational space of the era.

The article highlights the period of stay in St. Petersburg of the outstanding German pianist Adolf von Henselt in 1838-1888. A virtuoso pianist, teacher and composer who lived almost his whole life in the Russian Empire, he not only felt the new style, but also introduced it into his works, concert-performing style and pedagogical activity. The founder of the Russian piano school A. L. Henselt as a pianist by nature had unusual qualities, which, obviously, influenced his specific technique.

In his teaching and partially composing practice, A. Henselt developed his own system of a pianist upbringing. From pianistic techniques aimed at developing freedom of performance and finger strength, he used various types of scales and exercises for stretching his arms and flexibility of joints. With considerable attention to the technical training of students, at the same time, one of the main settings of Henselt was education of the musician as a whole.

Among the piano works of A. L. Henselt in the second half of the XIX century, one of the most popular was his Concert for piano and orchestra f-moll op. 16. The work, published in 1847, was a great success with artists and the public almost until the end of the XIX century, but in the next, XX century it was forgotten and almost never performed. The vivid contrast of thematism, the gradual dramatic development of music, the complex interweaving of musical material between the parts of the soloist and orchestra, which are characteristic features of A. Henselt's composer style, required great skill and concentration in the performance.

In this work, the composer set a difficult task for the soloist in terms of performing and pedagogical skills. Mixed textured exposition in the piano part, constant dynamic contrasts, varied musical themes, a wide range of piano techniques combined with soft sound production even in the most dramatic moments of a work, which is characteristic for Henselt's pianism – all this requires a high level of knowledge of the instrument from the performer.

An analysis of the concert led to the conclusion that A. Henselt developed his own piano and composer style, no less original than that of F. Liszt, F. Mendelssohn or F. Chopin. However, in the process of composing music, A. Henselt solved pedagogical problems, subordinating creativity to his main activity.

Key words: *piano concert, performing art of virtuoso pianists, pedagogical principles of A. Henselt, Russian piano school of the XIX century.*

УДК 78:377/378(477)

Л. Г. Тарапата-Більченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-5449-1480
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/043-052

«БАЗИС» І «НАДБУДОВА» КИТАЙСЬКОЇ ФОРТЕПІАННОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті конкретизуються особливості китайської фортепіанної педагогіки як результату взаємодії європейських і національних традицій у процесі запозичення Китайською Народною Республікою вдалої освітньої моделі та її подальшого розвитку на національному ґрунті. Попри видатну роль російських педагогів-піаністів у процесі ґенези і становлення китайської фортепіанної школи констатується основоположне значення національних цінностей та естетичних стандартів у змісті музичної освіти в КНР. Екстраполяція європейської музично-педагогічної моделі в ментальний простір китайської нації визначається як адаптація культурою іншокультурного «базиса», його трансформація під впливом світоглядної «надбудови» даосизму і конфуціанства. Категоріальна опозиція «базис – надбудова» застосовується як художня метафора, що моделює дослідницьку оптику та розширює епістемічний доступ до предмета дослідження.

Ключові слова: *китайська фортепіанна педагогіка, фортепіанна освіта в КНР, міжкультурні комунікації, адаптація освітньої моделі, взаємодія європейської та національної традицій.*

Постановка проблеми. Активізація процесів китайської освітньої міграції та пріоритет спеціальності «Музичне мистецтво» серед молоді Китайської Народної Республіки генерують нові завдання перед системою вищої музичної освіти України. Вітчизняна педагогіка дотримується дидактичного принципу наступності навчання, що зобов’язує українську музично-педагогічну спільноту опікуватися якістю освітніх послуг і вивчати засадничі положення китайської музичної педагогіки (Тарапата-Більченко, 2018).

На особливу увагу заслуговує китайська фортепіанна школа, вихованці якої здобули світове визнання та змусили говорити про експансію китайського піанізму у світовому культурному просторі. В епоху кризи фортепіанного виконавства спалах цікавості до цього інструмента та всеохоплююче прагнення китайської молоді досконало його опанувати провокує низку запитань. Що слугує запорукою успіху китайських піаністів: навчання на батьківщині чи професійне вдосконалення за її межами? Як формується технічна майстерність

китайських виконавців? У чому розбіжність китайської та української фортепіанної педагогіки? Які завдання постають перед вищою музичною освітою України в контексті відповідей на виклики китайської освітньої міграції?

Аналіз актуальних досліджень. Означені питання на сьогодні не мають вичерпних відповідей. Задовольнити цікавість українським науковцям заважає «мовний бар'єр». Китайські дослідники, які проходять стажування за межами батьківщини та презентують результати своїх дисертаційних досліджень російською чи українською мовами, обирають переважно історично-описовий тип викладу. Однак на підставі аналізу вже висвітлених китайськими, російськими, білоруськими та українськими науковцями характеристик китайської фортепіанної педагогіки можна з'ясувати її витоки, конкретизувати основи та провідні тенденції розвитку.

Виконавські досягнення та система навчання китайських піаністів на межі XX–XXI століть стає предметом аналізу Сюй Бо. Він пов'язує успіх китайських піаністів у світовій конкурсній та концертній практиці з методичною концепцією навчання, яка сформувалась у Китаї на сьогоднішній день. Дослідник системно не висвітлює зміст «чарівної» концепції, однак переліком виконавців та їх досягнень (Лан Ланг, Лі Юньді, Чен Са, Чжао Хаочен, Юя Ван та інші) демонструє масштабні результати «китайського фортепіанного бума». При цьому зазначає, що всі виконавці розпочали навчання та виявили свої непересічні здібності в КНР, і лише згодом продовжили своє навчання за кордоном (Сюй Бо, 2011).

«Китайський фортепіанний бум» – це унікальне явище в історії світового фортепіанного мистецтва. Успішному становленню китайської фортепіанної школи сприяв вибір державою музичного мистецтва як засобу формування позитивного іміджу Китаю та досягнення його першості у світовому культурному рейтингу. За сім десятиліть (з 1949 року) китайська фортепіанна педагогіка досягла неймовірного успіху. Всесвітньовідомий китайський піаніст Ланг Ланг (англ. Lang Lang) в інтерв'ю каналу «Культура» стверджує, що сьогодні грі на фортепіано в КНР навчаються близько 50 млн. дітей (https://www.youtube.com/watch?v=KXAv-lqXU60).

Історичні передумови «фортепіанного бума» в Китаї з'ясовують Бян Мен (Бян Мэн, 1994), Хуан Пін (Хуан Пин, 2008). Вони вказують на фортепіано як на засіб європеїзації китайської культури в першій половині XX століття; визначають європейські та національні орієнтири фортепіанної освіти й концертного життя в період КНР та «культурної революції»; висвітлюють успіхи китайського фортепіанного виконавства на межі XX–XXI століть; викладають елементи сучасних концепції навчання та загострюють проблеми виконавської стилістики у творчості сучасних китайських піаністів.

Основні етапи розвитку загальної музичної освіти в Китаї з давніх часів до початку XX століття висвітлює в історичному нарисі Лі Юе (Ли Юэ, 2017). Дослідниця описує історико-культурні умови входження європейської музики в контекст китайського музичного мистецтва та її вплив на традиційну музичну освіту Китаю в Новий час. У нарисі наводяться факти появи клавікорду на початку XVII століття (подарунок імператору від італійського місіонера Матео Річчі), «Підручник гри на фортепіано», написаний для імператора німецьким католицьким місіонером Адамом Шарль фон Беллем, оновлення традиційної музичної освіти на початку XX століття й особливості формування загальної та професійної музичної освіти під впливом європейських традицій.

Професійне фортепіанне виконавство та навчання в Китаї першої третини XX століття аналізує Хоу Юе (Хоу Юэ, 2008). Детальна періодизація становлення фортепіанної школи в Китаї належить Ван Сяовею. У 2009 році в Хубейському педагогічному інституті він захистив дисертаційне дослідження «60 років розвитку китайської фортепіанної освіти», у якому обґрунтував доцільність вважати датою народження китайської фортепіанної школи рік утворення Китайської Народної Республіки (викладено по Сюй Бо, 2011). Після «культурної революції» 1968–1978 років починається період відновлення та розвитку (1979–1990 рр.); потім настає етап реформування освітньої системи, подолання традиційної ізоляції Китаю шляхом навчання китайських фахівців у інших країнах та запрошення іноземних спеціалістів у КНР.

Перші кроки професійної академічної музичної освіти в Піднебесній пов’язані з хвилею емігрантів із СРСР у 1920-х роках. Одним із фундаторів цього процесу став талановитий скрипаль, диригент, педагог і музично-громадський діяч В. Трахтенберг, який народився й здобув музичну освіту в Києві. Саме він заснував у 1924 році в місті Харбін першу в Китаї музичну школу, яку в 1947-му очолив уже як ректор. Так звана «Вища музична школа» стала основою Центральної консерваторії в Пекіні.

Вплив радянського (в основному – російського) фортепіанного мистецтва на формування й розвиток китайської фортепіанної школи конкретизує Бян Мен (Бян Мэн, 1994), Хань Мо (Хань Мо, 2017), Хоу Юе (Хоу Юэ, 2008), Хуан Пін (Хуан Пин, 2008), А.П. Юдін (Юдін, 2017). Вони вказують на використання доробку російської фортепіанної школи в музичних навчальних закладах Китаю, засвідчують опанування китайськими студентами особливостей російської школи піанізму. Здійснюють історичний і фактологічний аналіз розвитку фортепіанної концертної та педагогічної практики у зв’язку з діяльністю таких музикантів, як С. Аксаков, Б. Захаров, Т. Кравченко, Б. Лазарєв, Є. Левитін, З. Прибиткова, Д. Сєров, А. Татулян, О. Черепнін.

Дослідники розглядають експорт російської музично-педагогічної думки в Китай як закономірний та об’єктивний процес, обумовлений тенденцією до взаємодії національного й інтернаціонального у світовій

музичній культурі. Останнім часом процес і результати взаємодії культур усе частіше з'являються в тематиці дисертаційних досліджень. Естетичну конвергенцію Заходу та Сходу на прикладі камерно-інструментальної творчості Чжу Цзяньєра обґрунтовує Ху Пінь (Ху Пинь, 2010). Синтез національних та європейських традицій на підставі аналізу вокальної спадщини Шан Деї констатує Цао Хе (Цао Хе, 1019). Конвергенцію східних і західних художніх традицій у композиторській практиці аналізує Чжу Чанлей (Чжу Чанлей, 2008). Аналіз китайської фортепіанної педагогіки в зазначеному ракурсі також має значні дослідницькі перспективи.

Мета статті – конкретизація особливостей китайської фортепіанної педагогіки як результату взаємодії європейських і національних традицій у процесі запозичення КНР вдалої музично-педагогічної моделі та її подальшого розвитку на національному ґрунті.

Завдання: з'ясувати характер взаємодії європейських і національних традицій у змісті підготовки піаністів у КНР; висвітлити філософсько-світоглядне підґрунтя та конкретизувати особливості китайської фортепіанної педагогіки.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення синологічних досліджень у галузі музичної педагогіки; компаративний аналіз західних та східних музично-педагогічних ідей з метою визначення розбіжностей і «точок дотику» для подальшої співпраці.

Виклад основного матеріалу. У дисертаційному дослідженні національних композиторських шкіл Сходу як явища музичної культури XX століття М. Дрожжина поділяє їх на гомогенні та гетерогенні. До гомогенних відносить ті, які безпосередньо пов'язані із західними музичними традиціями (французька, австрійська, російська та інші). Гетерогенні, на її думку, виникають унаслідок поширення певного виду мистецтва за межі «материнського» культурно-історичного середовища (Дрожжина, 2005, с. 67). Відповідно до запропонованого дослідницею критерію китайську фортепіанну школу можна віднести до гетерогенних.

Історія виникнення китайської фортепіанної школи дозволяє розглядати її як результат екстраполяції (перенесення) вдалої «іншокультурної» моделі на національний ґрунт. Наявність успішних методик навчання грі на фортепіано завдяки появі в просторі китайської культури піаністів-емігрантів із СРСР, традиційно шанобливе ставлення до музики ще з часів стародавнього Китаю, послідовна політика держави в галузі музичної освіти забезпечили успішне становлення фортепіанної школи в КНР.

Взаємодія європейської (російської) та національної традицій у процесі становлення китайської фортепіанної школи загострює питання про характер цієї взаємодії. Тут на розсуд дослідників ціла низка операційних категорій: адаптація, асиміляція, діалог, інтеграція, конвергенція, контамінація, синтез. Кожне поняття має своє семантичне

навантаження та породжує власні контекстні поля. Очевидно, що розбіжності ментальних структур, національних цінностей та естетичних стандартів по лінії «Схід – Захід» унеможливлюють просте «запозичення». Самоцінність та самодостатність східних і західних аксіологічних систем гальмують їх конвергенцію на всіх рівнях взаємодії. Глибинні сили багатовікової китайської культури здатні на акультурацію будь-яких іноземних запозичень. За таких умов європейська модель фортепіанної педагогіки, подібно «материнській платі», яку переносять на інший пристрій, потрапляє в зону трансформацій.

Насамперед ці трансформації обумовлені світоглядними основами китайської освітньої системи. Визначальне значення для системи освіти в Китаї мають дві великі духовні традиції: даосизм і конфуціанство. Попри їх емоційну відмінність (даосизм щирий, щасливий і безтурботний, а конфуціанство – суворе, авторитарне й патріархальне), ці дві світоглядні системи фундаментально споріднені у своєму цілісному сприйнятті Світу як єдності Неба, Людини й Землі. Взаємозв'язок і взаємообумовленість усіх рівнів світобудови висувають перед людиною вимогу гармонійного співіснування зі світовим цілим.

Завдання трансляції основних принципів співіснування Людини зі Світом покладається на освіту. Освіта в Китаї здавна відкриває таємниці мудрості, гармонії та краси. Традиційна естетика прекрасного як «врівноваженого» («серединного») формує погляд на музичне виконавство як на шлях пізнання істини. Музикування – це процес ментальної концентрації, перенесення розуму в зону серця – «оселю душі», утворення «розумного серця» *(сінь)*, яке стає своєрідним резонатором світових частот, вільним від неконтрольованих пристрастей, а тому здатним сприймати гармонію світу й відтворювати її.

Осмислення музикування як процесу сприйняття й відтворення універсальної світової гармонії зумовило традиційно шанобливе ставлення до музики. Даосизм і конфуціанство заклали основи гуманістично-спрямованого навчання в сполученні з вимогливістю, дисциплінованістю та аскетизмом. Дух високого учнівства та відданість національній традиції стали визначальними рисами китайської музичної освіти. Таким чином, «надбудова» як сукупність історично-обумовлених релігійних, філософських, етичних та естетичних поглядів і відносин стала підґрунтям для становлення й розвитку фортепіанної школи в КНР.

Світоглядне підґрунтя обумовило як масштаби залучення молоді до процесу навчання грі на фортепіано, так і особливості національної фортепіанної педагогіки щодо її мети та методик викладання. Вибір фортепіано як засобу входження Китаю у світовий культурний простір акцентував увагу на підготовці професійного виконавця як досконалого майстра-презентанта національної величі. Засобами для досягнення мети стали: цілеспрямоване формування технічного апарату на початковому етапі навчання, використання європейського дидактичного (переважно

інструктивного) матеріалу в сполученні з національним імперативним стилем викладання, опанування світової фортепіанної спадщини шляхом досконалого вивчення та наслідування «еталонних» виконавських інтерпретацій, орієнтація на інтравертний стиль фортепіанної гри як звукове втілення конфуціанської вимоги до стриманості почуттів, простоти, скромності та благородства.

Творчі та організаційні успіхи китайської фортепіанної педагогіки свідчать про оригінальний і самостійний шлях її розвитку. Масове залучення учнів, світове визнання окремих музикантів, здатність до швидкої адаптації та асиміляції досягнень інших освітніх систем, удосконалення методик навчання, розширення національного репертуару, поява національно-самобутніх виконавських концепцій, – на такі тенденції розвитку сучасного китайського фортепіанного мистецтва вказують Ван Ін (Ван Ин, 2008), Сюй Бо (Сюй Бо, 2011), Хань Мо (Хань Мо, 2017), Хуан Пін (Хуан Пин, 2008).

Акцент китайських науковців на вагомий національний внесок у розвиток китайської фортепіанної школи викликає заперечення окремих дослідників. Так, С. А. Айзенштадт (Айзенштадт, 2011) вказує на відсутність у китайському фортепіанному виконавстві яскраво виражених національно-стильових ознак. Він зазначає, що більшість видатних китайських піаністів досягли свого професійного становлення за межами батьківщини, зазнавши суттєвого впливу інших музичних культур. Найвищі творчі досягнення китайських виконавців пов’язані не з опусами національних композиторів, а із «золотим фондом» світового фортепіанного репертуару, який складають твори західноєвропейських і російських авторів. Національні риси у виконавських інтерпретаціях китайських піаністів мають місце завдяки приналежності виконавців як творчих особистостей до регіонального культурного простору й обумовлені національною ментальністю. С. А. Айзенштадт (Айзенштадт, 2011, с. 184) вказує на виразно артикульовану «наставницьку» функцію європейської фортепіанної педагогіки по відношенню до китайської.

Висновки. Розвиток сучасної музичної культури пов’язаний із її територіальним поширенням та асиміляцією національних ознак. Світова система освіти повільно, але неухильно перетворюється на простір етнополікультурного діалогу, який ґрунтується на інтеграції, взаємовпливах і конвергенції ментально різних освітніх систем.

Китайська фортепіанна педагогіка є результатом екстраполяції європейських музично-педагогічних традицій та їх трансформації на національному культурному ґрунті. Ментальна сприйнятливість китайців до національних досягнень інших народів у галузі освіти виявляє себе як здатність до адаптації (пристосування), асиміляції (уподібнення) та інтеграції (синтезу) плідних моделей та ідей. При цьому відбувається не просто перенесення нововведень у ментальний

простір китайської нації, а їх трансформація з установкою на збереження національної самобутності.

Китайська музична педагогіка ґрунтується на світоглядних засадах даосизму й конфуціанства. Філософська традиція формує погляд на музику як на втілення світової гармонії, комунікативний канал між Людиною та Світом. Духовна «надбудова» визначає основи китайської фортепіанної педагогіки як гуманістично-спрямованого навчання в сполученні з вимогливістю, дисциплінованістю та відданістю національній традиції.

Китайська система музичної освіти узгоджується з європейською в плані загальних установок навчання молоді, але суттєво відрізняється в плані методичних і організаційних рішень. У процесі навчання домінує авторитарно-імперативний стиль викладання, цілеспрямовано формується технічна майстерність, віддається перевага принципам наслідування еталонних інтерпретацій, формується інтравертний стиль фортепіанного виконавства як звукового втілення конфуціанської стриманості та благородства.

Імперативний стиль китайської освіти вступає в протиріччя з демократичним, особистісно-орієнтованим, діалогічним, спонукальним до творчості стилем української музичної педагогіки, що в умовах активізації процесу китайської освітньої міграції мотивує українських педагогів-піаністів до поповнення методичного арсеналу й розширення вітчизняного дидактичного простору.

ЛІТЕРАТУРА

Айзенштадт, С. А. (2011). Стилевые искания в фортепианном исполнительстве стран Дальневосточного региона. *Музыкальное исполнительство: история и современность*. 2 (9). 184–188. URL: http://journalpmn.com/index.php/PMN/article/viewFile/506/497

Бян, Мэн (1994). *Очерки становления и развития китайской фортепианной культуры* (дис.… канд. искусствоведения: 17.00.02). Санкт-Петербург. URL: https://www.dissercat.com/content/ocherki-stanovleniya-i-razvitiya-kitaiskoi-fortepiannoi-kultury

Ван, Ин (2008). *Претворение национальных традиций в фортепианной музыке китайских композиторов XX–XXI веков* (автореф. дис … канд. искусствоведения: 17.00.02). Санкт-Петербург.

Дрожжина, М. (2005). *Молодые национальные композиторские школы Востока как явление музыкального искусства XX века* (дис. … доктора искусствоведения: 17.00.02). Новосибирск.

Ли, Юэ (2017). Историографический очерк развития общего музыкального образования в Китае с древнейших времен до рубежа XIX – XX веков. *Педагогические науки. Вестник Кемеровского ГУКИ, 40,* 215–224.

Сюй, Бо (2011). Китайские пианисты на рубеже XX-XXI веков: исполнительские достижения и система обучения. *Южно-российский музыкальный альманах, 1 (8),* 59–68.

Тарапата-Більченко, Л. Г. (2018). Вища музична освіта України: виклики і стимули китайської освітньої міграції. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис, 4 (71),* 63–71.

Хань, Мо (2017). Педагогические условия освоения китайскими студентами особенностей русской школы пианизма. *Преподаватель XXI век, 4,* 233–244. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-osvoeniya-kitayskimi-studentami-osobennostey-russkoy-shkoly-pianizma

Хоу, Юэ (2008). Профессиональное фортепианное исполнительство и обучение в Китае в первой трети XX века. *Известия Российского госуд. педагогического университета им. А.И. Герцена, 12 (85),* 132-136. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/12(85)/hou_yue_12_85_132_136.pdf

Хуан, Пин (2008). *Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы* (автореф. дис… канд. искусствоведения: 17.00.02). Санкт-Петербург. URL: https://www.dissercat.com/content/vliyanie-russkogo-fortepiannogo-iskusstva-na-formirovanie-i-razvitie-kitaiskoi-pianistichesk

Ху, Пинь (2010). Камерно-инструментальное творчество Чжу Цзянэра как репрезентант эстетической конвергенции Запада и Востока. *Музичне мистецтво, 10,* 242–249.

Цао, Хе (2019). *Вокальна спадщина Шан Деї: синтез національних та європейських традицій* (автореф. дис. … канд. мистецтв.: 17.00.03). Суми. URL: http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/7182

Чжу, Чанлей (2008). *Конвергенція східної та західної художньої традиції в композиторській практиці* (автореф. дис. … канд. мистецтвознавства: 17.00.03). Київ.

Юдин, А. П., Хань, Мо (2017). Традиции русской фортепианной школы и современная практика обучения в музыкальных учебных заведениях КНР. *Преподаватель XXI век, 2,* 187–198. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/traditsii-russkoy-fortepiannoy-shkoly-i-sovremennaya-praktika-obucheniya-v-muzykalnyh-uchebnyh-zavedeniyah-knr

РЕЗЮМЕ

Тарапата-Бильченко Л. Г. «Базис» и «надстройка» китайской фортепианной педагогики.

В статье конкретизируются особенности китайской фортепианной педагогики как результата взаимодействия европейской и национальной традиции в процессе заимствования КНР удачной

музыкально-педагогической модели и ее дальнейшего развития на национальной почве.

Несмотря на выдающуюся роль российских педагогов-пианистов в процессе генезиса и становления китайской фортепианной школы, констатируется основополагающее значение национальных ценностей и эстетических стандартов в содержании фортепианного образования в Китайской Народной Республике.

Экстраполяция европейской музыкально-образовательной модели в ментальное пространство китайской нации определяется как адаптация культурой инокультурного «базиса» и его трансформация под влиянием мировоззренческой «надстройки» даосизма и конфуцианства. Категориальная оппозиция «базис – надстройка» используется как художественная метафора, которая моделирует исследовательскую оптику и расширяет эпистемический доступ к содержанию предмета исследования. Используются теоретические и компаративные методы анализа.

Установлено, что восприимчивость китайской системы музыкального образования к методическим достижениям других национальных школ проявляет себя как процесс адаптации, ассимиляции и интеграции плодотворных идей с установкой на сохранение самобытности китайской культуры. Взаимодействие европейской и национальной традиции в процессе становления китайской фортепианной школы подтверждает наличие мировой тенденции к изменению системы образования в пространство этнополикультурного диалога, базирующегося на интеграции, взаимовлиянии и конвергенции ментально различных образовательных систем.

***Ключевые слова*:** *китайская фортепианная педагогика, профессиональное фортепианное образование в КНР, межкультурные коммуникации, адаптация образовательной модели, взаимодействие европейских и национальных традиций*.

SUMMARY

Tarapata-Bilchenko L. G. «Basis» and «add-on» of the Chinese piano pedagogics.

The article specifies characteristics of Chinese piano pedagogics as a result of the national and European tradition interaction in the process of adoption of a successful musical and pedagogical model and its further development on the national basis.

Despite an outstanding role of Russian teachers and pianists in the genesis and formation of the Chinese piano school, the national values and esthetic standards play a fundamental role in piano education in PRC.

Extrapolation of the European musical and educational model into the Chinese national mental space is determined as an adaptation to a foreign cultural "basis" and its transformation under the influence of the worldview

"add-on" of Taoism and Confucianism. The categorical opposition of "basis – add-on" has been used as a metaphor modeling the research optics and extends the epistemic access to the content of the subject research. Comparative and theoretical methods of analysis have been used.

The research defines the sensibility of the Chinese musical educational system for the methodological achievements of other national schools as the process of adaptation, assimilation and integration of the productive ideas with the policy of saving Chinese cultural identity.

Interaction of the European and national traditions in the process of formation of the Chinese piano school confirms the worldwide tendency to the changes in the educational system into the ethnocultural dialogue based on integration, mutual influence and convergence of the mentally different educational systems.

Key words: *Chinese piano pedagogics, professional piano education in PRC, cross cultural communications, adaptation of educational system, interaction of the European and national traditions.*

УДК 378:793.3

Чжан Юй
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 000-0003-2993-9225
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/053-065

НАЦІОНАЛЬНІ ТРАДИЦІЇ ТАНЦЮВАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПРЕДМЕТ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті уточнено поняття національної хореографічної традиції та встановлено теоретичні положення, необхідні для розробки ефективної методики підготовки майбутніх учителів хореографічного мистецтва до освоєння національних традицій танцювального мистецтва. Наголошено, що актуальність цієї проблеми пояснюється низкою причин: 1) постійно розширюється коло відомих і досліджуваних явищ традиційної культури народів світу, поглиблюється розуміння їх загальних і особливих властивостей; 2) досить швидко змінюється світ, у якому існують традиції різних етносів, отже, змінюється характер взаємодії між національними та глобальними культурними процесами, змінюється ставлення людей до традицій (особливо це стосується нових поколінь, найбільшою мірою схильних до впливу масової євроатлантичної культури).

З'ясовано, що художня, зокрема, хореографічна традиція, є складним, багаторівневим, системним і динамічним явищем. Виділено мега-, макро- і мікрорівні традиції. Констатовано, що специфічна танцювальна традиція входить в якості компонента до макросистеми художньої традиції, яка, у свою чергу, є стороною мегасистеми традиції національної культури.

Відповідно до складності самого явища поняття національної хореографічної традиції визначено як: а) безліч інваріантних хореографічних композицій, художніх і мовних діалектів, жанрів, стилів і кінетичних прийомів, створених та існуючих у конкретній національній культурі протягом певного періоду його історії; б) процес передачі інваріантного змісту національного хореографічного мистецтва (форми, мови, жанри, стилі і прийоми) з покоління в покоління; в) ціннісне ставлення до інваріантного змісту національного хореографічного мистецтва та способу його успадкування, ретрансляції в культурі.

Доведено, що в різних культурах традиція має різну ступінь впливу на життя людини і суспільства. Аргументовано, що максимальний вплив у традиційних культурах, набагато менший, ніж у сучасній постіндустріальній культурі. Значення національних художніх традицій для сфери освіти багаторазово зростає за часів становлення національної самосвідомості народів планети. Визначено, що національні традиції

мистецтва народів планети в даний час відчувають руйнівний вплив процесу глобалізації, а тому їх необхідно підтримувати й розвивати. А відтак, школа може й повинна вирішити цю проблему як головний, найефективніший інструмент традиції. З'ясовано, що збереження й розвиток художніх традицій є пріоритетним завданням шкільного художньої освіти.

Ключові слова: *хореографічна освіта, танцювальне мистецтво, національні традиції.*

Чжан Юй. Национальные традиции танцевального искусства как предмет хореографического образования.

В статье уточняется понятие национальной хореографической традиции и устанавливаются теоретические положения, необходимые для разработки эффективной методики подготовки будущих учителей хореографического искусства к освоению национальных традиций танцевального искусства.

Ключевые слова*: хореографическое образование, танцевальное искусство, национальные традиции.*

Постановка проблемы и степень ее изученности. Танец – один из самых демократичных, доступных каждому человеку, полезных для физического и духовного развития видов художественной деятельности. Закономерно, что приобщение к танцам во все времена составляло важный элемент всеобщего воспитания и начального образования. О роли танца в культуре общества, о важности танцевально-пластического воспитания молодых поколений говорили многие мыслители, начиная от мудрецов древности – Аристотеля, Конфуция, Лао Цзы, Платона – до выдающихся ученых XX века – С. Выготского, Ф. Ницше, С. Лангер, Ж. Жак-Далькроза, А. Макаренко, М. Монтессори, П. Блонского, П. Лесгафта и др. Мощный воспитательный потенциал танца ясно осознавали представители хореографического искусства – М. Бежар, К. Блазис, А. Ваганова, К. Василенко, В. Верховинец, М. Габович, Р. Лобан, Ж. Новерр, М. Фокин, Дж. Фридман и др.

Закономерно, что овладение элементами искусства, «…залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття й розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості» отнесено к ключевым компонентам компетентности в «Государственном стандарте» начального образования в Украине. Аналогичное место искусство танца занимает и в программе школьного образования в современном Китае.

Функции хореографического образования многообразны. Это положение обосновывается во многих работах, посвященных педагогике танцевального искусства. Одна из важнейших функций состоит в патриотическом и интернациональном воспитании. Эти цели

хореографической педагогики неразрывно связаны. Их достижение предполагает основательное практическое и теоретическое знакомство с ***традициями художественной культуры*** своего народа и народов других стран мира.

Традиции художественной культуры, в частности танцевального искусства, – давний объект исследования ученых. На эту сторону жизни часто обращали внимание «отцы истории»: Фукидид, Геродот, Плутарх, Тацит, Сыма Цянь, Чжэн Цяо, Ма Дуаньлинь. Специального внимания феномен традиции удостоился в трудах мыслителей Нового времени. Ж. де Местр, Ф. Бэкон, Р. Декарт, Д. Локк по-разному относились к этому феномену общественной жизни, отмечая его полезность или вредность (в качестве помехи прогрессу). Ш. Монтескье, Дж. Вико, Г. Гегель, И. Гердер, Ж. А. Кондорсе объясняли природу традиции социальными условиями, в которых она сформировалась, и привели науку к осознанию диалектики традиции, ее участия в развитии цивилизации и конкретных культур. В XIX-XX вв. художественные традиции стали предметом изучения лингвистов и филологов (братья Я. и В. Гримм, В. Гумбольдт, А. Потебня, Я. Пропп и др.), этнографов и культурологов (Ф. Боас, Ю. Бромлей, А. Вебер, Э Дюркгейм, Л. Гумилев, К. Леви-Стросс, Б. Малиновский, Г. Спенсер, А. Тойнби, Э. Тэйлор, Дж. Фрезер, О. Шпенглер и др.).

Поскольку традиция существует как непрерывная передача опыта, знаний, моделей поведения из поколения в поколение, главным средством обеспечения этого процесса служат образовательные институты. Школа (в самом широком смысле этого слова) в любой национальной культуре, на любой ступени ее развития служит цели обеспечения преемственности коллективного опыта, задаче поддержания устойчивого распорядка общественной жизни, то есть, насущным жизненным потребностям этноса. Таким образом, сохранение и развитие художественных традиций является приоритетной задачей школьного художественного образования.

Значение национальных художественных традиций для сферы образования многократно возрастает во времена становления национального самосознания народов планеты. О роли традиционного искусства в деле национального народного образования размышляли А. Дистервег, Г. Ващенко, И. Гербарт, И. Песталоцци, Р. Оуэн, К. Ушинский и др. представители европейской педагогической мысли XIX-XX вв.

В наше время образовательная роль национального традиционного искусства, в частности искусства танца, остается важным предметом педагогического исследования. Актуальность этой проблемы объясняется рядом причин. Во-первых, постоянно расширяется круг известных и изучаемых явлений традиционной культуры народов мира, углубляется понимание их всеобщих и особенных свойств. Каждый год в мире издаются десятки монографий и сотни статей, посвященных художественным

традициям народов Земли. Во-вторых, довольно быстро изменяется мир, в котором существуют традиции разных этносов, следовательно, изменяется характер взаимодействия между национальными и глобальными культурными процессами, меняется отношение людей к традициям (особенно это касается новых поколений, в наибольшей степени подверженных влиянию массовой евроатлантической культуры). Эти факторы заставляют представителей художественной педагогики вновь и вновь обращаться к широкому кругу вопросов о воспитательно-образовательной роли национального танца. Отметим, что основная масса педагогических работ носит характер введения в проблему (Л. Савчин, Ч. Закирова и Р. Валеева, А. Максименко, Т. Разуменко, Чень Цзин и др.).

В последнее время наблюдается рост внимания исследователей к отдельным направлениям, жанрам, артефактам танцевального искусства, отмечается позитивная тенденция к осмыслению обсуждаемой конкретики в широком культурном контексте (В. Баглай, А. Вац, Ли Ен Чжин, Люй Инь, М. Хасан, Ян Сиси). К сожалению, большинство исследователей проблем традиционного национального танцевального искусства не вникают в вопросы дидактики или, тем более, методики освоения традиции, сосредотачиваясь на исторических, культурологических или художественно-эстетических сторонах проблемы. В то же время методические разработки педагогов-хореографов, направленные на освоение национальных образцов исторического и народно-сценического танца редко опираются на глубокое знание общих принципов традиционного искусства, на доскональное знание художественной традиции, к которой относятся «репертуарные» хореографические артефакты. Осознавая данное противоречие, мы поставили целью диссертационного исследования разработать методику, которая сочетает проверенные практикой и некоторые новые методы освоения танцевального искусства с достоинствами культурологического, семиотического и герменевтического подходов к освоению национальной народной традиции будущими учителями хореографического искусства.

Цель статьи: уточнить понятие национальной хореографической традиции и установить теоретические положения, необходимые для разработки эффективной методики подготовки будущих учителей хореографического искусства к освоению национальных традиций танцевального искусства.

Методология. Основой исследования является логический анализ понятий, диалектический и системный подход к научному знанию, культурологический подход к предмету хореографической традиции.

Изложение основного содержания. Для осмысления проблемы и для выявления теоретических основ методики освоения художественных традиций будущими учителями хореографического искусства необходимо прежде всего определить понятие хореографической традиции.

Начнем с того, что *традиция* – фундаментальная категория философии, социологии, культурологии, а также искусствознания и педагогики. Оно происходит от латинского слова *traditio*, которое буквально переводится как *передача,* а в переносном смысле понимается как *преподавание, обучение* [1]. Толковые словари объясняют слово «традиция» как «…досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки і т. ін., що склалися історично й передаються з покоління в покоління», а также как «…передачу досвіду, звичаїв, культурних надбань із покоління в покоління» (Вел тл. словник, 2005). Оба значения удачно объединены в формулировке, предложенной Э. Маркаряном: «Традиция является способом аккумуляции и трансляции коллективного опыта человеческой деятельности, выраженного в социальных стереотипах» (Маркарян, 1983, с. 154).

Философский словарь под редакцией А. Ивина предлагает более детализированное определение интересующего нас понятия. Традиция трактуется как «…анонимная, стихийно сложившаяся система образцов, норм, правил и т.п., которой руководствуется в своем поведении достаточно обширная и устойчивая группа людей». В данном определении подчеркивается естественность происхождения и внеличная природа традиции, то есть то обстоятельство, что традиция возникает и «работает» только в социуме. В некоторых обществах традиция приобретает тотальный характер, определяя собой в той или иной степени все стороны жизни людей, все индивидуальные проявления сознания человека. Подобные виды социума характеризуются как традиционно-культурные. В них традиция осознаются и почитаются всеми людьми как извечные, неизменные и священные устои жизни. Традиционными были культуры Древнего мира: китайская, индийская, шумеро-вавилонская, иранская, египетская, греческая, римская. Некоторые народы (в основном, обитающие в Азии, Африки, Латинской Америки, Северной Австралии и Океании) живут, полагаясь на давние этнокультурные традиции. Их существование наглядно подтверждает максиму выдающегося антрополога и культуролога Г. Лебона: «Без традиций не может быть ни национальной души, ни цивилизации» (Лебон, 1998, с. 47-48).

Некоторые ученые справедливо различают несколько принципиально различных теоретических подходов к пониманию феномена традиции. Так, например, современный польский социолог Ежи Шацкий рассматривает «…наиболее важные точки зрения, подходы к проблеме связи современности с прошлым, которые мы обобщенно можем именовать проблемой традиции». Эти подходы автор справедливо характеризует как «неодинаковые, хотя и комплиментарные». «Первое понятие традиции, которое мы встречаем в литературе, – пишет Е. Шацкий – можно назвать *функциональным*: в центре внимания находится функция передачи из поколения в поколение тех или иных (в основном духовных) ценностей данной общности. Второе понятие

[1] «tradidi pf. к trado. Traditio…:1) передача, вручение…; 2) выдача…; сдача…; 3) преподавание, обучение…; 4) предание, повествование…; 5) установившееся издавна мнение или привычка…» (Дворецкий. 1986, с. 1022).

назовем *объектным*, поскольку оно связано с перемещением внимания исследователя с того, как эти ценности передаются, на то, каковы эти ценности, что подлежит передаче. Третье понятие можно назвать *субъектным*, так как на первом плане здесь находится не функция передачи, не передаваемый объект, а отношение данного поколения к прошлому, его согласие на наследование, либо же протест против этого» (Шацкий, 1990, с. 283-284).

Применяя отмеченную польским ученым дифференциацию значений к сфере танцевального искусства, определим хореографическую традицию, во-первых (в объектном плане) как *множество инвариантных хореографических композиций*, художественно-языковых *диалектов, жанров, стилей и кинетических техник, созданных и бытующих в конкретной культуре в определенный период истории*.

Во-вторых (в функциональном отношении), хореографическая традиция – это непрерывный или прерывистый, открытый или латентный, анонимный или авторизованный, устный или с участием письменности, частный или с помощью общественных институций *процесс передачи инвариантов хореографического искусства* (форм, языков, жанров, стилей и техник) *от поколения к поколению*, от учителей к ученикам, от мастеров к неофитам.

В-третьих (в субъектном отношении), хореографическая традиция – это *общественное или персональное* признание высокой ценности (в предельном случае – святости) конкретного множества инвариантов танцевального искусства (композиций, языков, жанров, стилей, техник), а также признание ценности самого процесса передачи художественного опыта от поколения к поколению.

Заметим, что в рассмотренном выше определении понятия хореографической традиции, эта категория не поставлена в логическую или диалектическую связь с понятием ***новаторства***. Целесообразно трактовать новаторство как органический элемент творчества. На наш взгляд, новаторство существующий внутри традиции. Новаторство включается в рассмотренный концепт традиции как неотделимое от искусства проявление индивидуальных свойств личности, рода, племени, нации. Этот вечный механизм искусства позволяет создавать варианты хореографических артефактов (художественных действий), которые заметно отклоняются от наследуемых инвариантов. Если эти отклонения отвечают потребностям художественного сознания, они закрепляются в традиционном искусстве в качестве нового инварианта и, таким образом, входят в «тело традиции», обеспечивая ее постепенное естественное развитие, подобное развитию видов животных и растений на Земле.

По представлению исследователей, традиции, наблюдаемые в истории человеческой цивилизации, не одинаковы и не однородны по своей структуре. В самом общем плане ученые выделяют «…традиции цивилизационного типа (античная, римская, византийская, восточная), религиозного типа (христианская, языческая, исламская, буддистская),

традиции как формы общественного сознания (религиозная, правовая, политическая, литературная, бытовая, научная), культурно-временного типа (традиции Средневековья, Просвещения, Ренессанса). Эти традиции, пересекаясь, в состоянии формировать вторичные, специализированные традиции (например, философская буддистская восточная традиция, средневековая религиозно-правовая традиция канонической юриспруденции). Более того, каждая великая традиция питается, развивается через множество составляющих ее «мелких», локальных традиций. Так, религиозная традиция живет в традициях символа веры, таинств, формирования клира священнослужителей, веры, религиозного воспитания, сакральных обрядов. Бытовая традиция осуществляется через традиции застолья, повседневного общения, повседневных ритуалов, одежды, питания» (Мурахтанов и Воротилина, 2002, с. 56).

Заметим, что национальная традиция – феномен огромного масштаба и самой сложной структуры. Целесообразно ввести условное разделение масштабных уровней национальной традиции. Мега-уровень – это вся национальная традиция в целом. При известной релятивности ее этнических, географических, исторических, антропологических и прочих границ, отделяющих ее от иных национальных традиций, она обычно имеет свое индивидуальное «лицо», представленное традициями нижележащего уровня. Макро-уровень национальной традиции представляет собой органически целостный комплекс, в который обязательно входят традиции производства, языковой коммуникации, техники, мифологии, религии, фольклора, а также – разумеется – эстетической и художественной деятельности представителей данной национальной культуры.

Каждый из названных компонентов национальной традиции раскрывается в комплексе исторически преходящих, социально или гендерно детерминированных традиций микро-уровня. Например, мега-традиция культуры китайского суперэтноса представлена макро-традицией танцевального искусства. В свою очередь, китайская хореографическая традиция представлена традициями: обрядового танца народностей Китая, религиозного пластического ритуала, аристократического танцевального действия, театральной хореографии (в жанрах кунцюй и др.), заимствованной из европейской культуры традицией балета, массовыми молодежными танцев различных стилей и т. д. Очевидно, что в основе различий этих компонентов национальной художественной макро-традиции лежат этнические, социально-сословные, возрастные, гендерные и другие отличия субъектов китайской культуры.

Теперь необходимо обратить внимание на динамику становления и развития национальных традиций. Современная наука поставила под сомнение корректность дихотомического разделения культур на традиционные и новационные («сырые» и «приготовленные» по терминологии К. Леви-Стросса (Леви-Строс, 2006)). Вместе с тем,

различие темпов изменения традиций в национальных культурах народов Земли – очевидный факт. Историки, культурологи, этнологи отмечают особо динамичный характер развития западноевропейской цивилизации.

Эта цивилизация формировалась на руинах греко-римской культуры из хаотического смешения традиционных культур кельтов, германцев, иллирийцев и многих других народов живших на континенте или пришедших с Востока. В своем движении к единству европейская цивилизация опиралась на традицию христианского вероучения, которая утверждала единые и обязательные для всех духовные ценности, этические нормы, эстетические идеалы, общепонятные символы, общеизвестные мифы. Диктат христианской традиции отразился на искусстве. Особенно на тех видах искусства, которые были поставлены на службу церкви. Архитектура, живопись, графика, скульптура, прикладные искусства, музыка подучили канонический, то есть строго традиционный характер. В меньшей степени христианская традиция повлияла на искусство танца. В отличие от многих религий азиатских и африканских народов, средневековое европейское христианство почти полностью отказалось от элементов танца в осуществлении ритуалов. Исключением была только особая пластика религиозных шествий. Вместе с тем, церковная традиция не смогла полностью вытеснить более старые языческие (дохристианские) традиции, которые бытовали в жизни многочисленных европейских народов. Можно сказать, что средневековая европейская цивилизация в любой момент своего существования была политрадиционной. В ней сосуществовали как минимум две традиции – народно-национальная и церковно-христианская. Иногда они толерантно уживались друг с другом, иногда непримиримо враждовали, а иногда сливались в единое целое. Подобный синтез наблюдался, например, в крестьянском фольклоре украинцев: обряд колядования, приуроченный к празднику Рождества соединял образы древней языческой и христианской религий. В поликультурном мире европейцев танцы репрезентировали древнейшие национальные традиции больших и малых народов континента. Поэтому не удивительно, что так разительно отличаются и такой яркой индивидуальностью отличаются танцевальные традиции испанцев, французов, немцев, итальянцев, греков, венгров, поляков, украинцев, румын, болгар, русских и других больших и малых народов Европы.

У единой европейской цивилизации была одна важнейшая особенность, ярко охарактеризованная О. Шпенглером, А. Тойнби, К. Леви-Строссом, Н. Бердяевым и др. Эта цивилизация развивалась с заметным ускорением. Вероятно, высокий темп развития связан с особой ролью рационального мышления и творческой интенции, которые оспаривали и заметно разрушали как общехристианскую, так и народные традиции, способствовали их изменению. В этом процесс сформировалась современная западноевропейская (или евроатлантическая) цивилизация, которая отличается чрезвычайно высокой динамичностью изменений, ориентацией на

научно-технический прогресс, снижением роли старых традиций микро-уровня, их своеобразной девальвацией. Вместе с тем, в современном постиндустриальном обществе традиция остается важнейшим инструментом ретрансляции культуры, главным условием ее существования.

Повышенная креативность художественного мышления европейцев стала предпосылкой образования ряда новых устойчивых традиций в хореографическом искусстве евроатлантической цивилизации. Имеются в виду, во-первых, общеевропейская и – сегодня – глобальная традиция бального танца. Она начала складываться в период высокого средневековья и Возрождения и получила свое первое оформление в эпоху Просвещения. Ряд танцев, имевших различную этническую генетику, составил нормативный комплекс, вошедший в придворный обиход монархов и быт европейского дворянства. В традиционный ряд входили танцы французские (менуэт, гавот, куранта, паспье, форлана), испанские (сарабанда), итальянские (пассамеццо, сальтарелло), польские (полонез). По мере демократизации общества, изменялась и традиции бала – его этикет, антураж, характер музыки, состав танцев. В 18-19 веках в нормативный общеевропейский комплекс бальных танцев вошли чешская полька, польская мазурка, французский галоп, австрийский вальс. В XX веке бальная традиция получила дополнительный импульс к обновлению в виде латиноамериканских и афроамериканских танцев (самба, румба, румба-болеро, танго, ча-ча-ча, фокстрот, джайв и др.). Этот процесс обновления традиции бальных танцев продолжается. К примеру, на включение в традиционный канон претендует сальса.

Во-вторых, европейская цивилизация произвела на свет художественную традицию театрализованного танца. Речь идет о традиции классического балета. Хореографический спектакль, возникший на основе соединения традиции бальных танцев и театрального искусства, получил невероятно быстрое развитие в культуре 18–19 веков. Сегодня балетная хореография составляет одну из самых устойчивых и жизнеспособных традиций в мировой танцевальной культуре. Этому способствует обширная сеть театров, балетных трупп, детских школ и студий, профессиональных курсов.

В-третьих, в борьбе с классической балетной традицией сложился новый тип хореографии, именуемый современным танцем, танцем модерн, «контемпом» (от англ. *contemporary*). Эта линия развития хореографического искусства сегодня имеет уже полувековую историю и представлена рядом танцевальных школ и стилевых направлений, то есть представляет собой еще одну традицию.

Из вышесказанного можно заключить, что современная евро-атлантическая цивилизация представлена целым комплексом весьма различных традиций танцевального искусства. Наиболее благополучными компонентами этого комплекса традиций являются балет, бальные танцы и область «контемпа». Наименее благоприятные условия в современном

мире складываются для национальных танцевальных традиций. В условиях культуры, основанной на научно-техническом прогрессе, эта область художественного творчества неизбежно клонится к упадку. По объективным причинам оно обречено на исчезновение вместе с предпосылками и условиями, в которых оно возникло. Такими условиями и предпосылками является в целом уклад крестьянской жизни; труд и быт сельской общины; психология, мифология, суеверия, эстетические идеалы, этика, речевая культура, способности и умения земледельца. В Западной Европе экспансия городской культуры уничтожила или значительно преобразила сельские традиции. В странах Восточной Европы, таких как Украина, еще сохраняются отдельные «заповедники» национальной крестьянской традиции. Но и они обречены на исчезновение.

Поэтому в странах, подобных Украине и Китаю существует практически решаемая проблема сохранения национальных хореографических традиций. Есть 3 пути решения – а) фактическое сбережение аутентичного фольклора, его собирание и консервация; б) воспроизведение, реставрация в творческой деятельности фольклорных коллективов (с неизбежными изменениями качества); в) использование фольклора в индивидуально-авторском творчестве танцоров-балетмейстеров, композиторов танца, а также в других видах творчества (кино, анимация, театр, музыка, живопись и т. д.).

В решении этой триединой задачи важную роль может и должна сыграть система образования, все ее многообразные институции. Школа может руководствоваться мыслью философа Х.-Г. Гадамера: «Даже самая подлинная и прочная традиция формируется не просто естественным путем, благодаря способности к самосохранению того, что имеется в наличии, но *требует согласия, принятия, заботы*» (Гадамер, 1988, с. 334-335). Понятно, что главной «движущей силой» в решении такой задачи являются педагогические кадры. Современная практика хореографического образования особенно остро нуждается в учителе, глубоко понимающем феномен художественной традиции, осознающем функциональную и структурную сложность этого явления, его динамику, его связь со всеми сторонами культуры, его ценность для гармоничного развития личности и общества.

В свою очередь, практика подготовки высоко квалифицированного специалиста, всесторонне компетентного в вопросах художественной традиции, нуждается в совершенствовании вузовской подготовки будущих учителей хореографического искусства. Проблема обоснования такой методики заслуживает отдельного рассмотрения.

Выводы:

1. Художественная, в частности хореографическая традиция – это сложное, многоуровневое, системное и динамичное явление. Целесообразно выделить мега-, макро – и микро-уровни традиции. Конкретная танцевальная традиция входит как компонент в макро-систему

художественной традиции, которая, в свою очередь, является стороной мега-системы традиции национальной культуры.

2. В соответствии со сложностью самого феномена, понятие национальной хореографической традиции определяется как: а) *множество инвариантных хореографических композиций*, художественно-языковых *диалектов, жанров, стилей и кинетических техник, созданных и бытующих в конкретной национальной культуре в определенный период ее истории*; б) *процесс передачи инвариантного содержания национального хореографического искусства* (форм, языков, жанров, стилей и техник) *от поколения к поколению*; в) ценностное отношение к инвариантному содержанию национального хореографического искусства и способу его наследования, ретрансляции в культуре.

3. В разных культурах традиция имеет различную степень влияния на жизнь личности и общества. Максимальное влияние – в традиционных культурах, значительно меньшее – в современной постиндустриальной культуре. Национальные традиции искусства народов планеты в настоящее время испытывают разрушительное влияние процесса глобализации, и нуждаются в сохранении, поддержке, развитии. Эту задачу может и должна решать школа как главный, наиболее эффективный инструмент традиции.

ЛИТЕРАТУРА

Баглай, В. Е. (2007). *Этническая хореография народов мира*. Ростов-на-Дону: Феникс.

Вац, А. Б. (2011). *Танцевальное искусство Китая: история и современность.* Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки.

Великий тлумачний словник сучасної української мови. 2005. Режим доступу: https://ukrainian_explanatory.academic.ru/180136

Гадамер, Х-Г. (1988). *Истина и метод. Основы философской герменевтики*. М.: Прогресс, 1988.

Дворецкий, И. Х. (1986). *Латинско-русский словарь*: ок. 50 000 слов. М.: Рус. яз.

Закирова, Ч. Р., Валеева, Р. А. (2015). Педагогический потенциал танцевального искусства в развитии межкультурной компетенции молодежи. *Современные проблемы науки и образования, 1.* URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17452 (дата обращения: 20.09.2019).

Лебон, Г. (1998). Психология масс. В кн.: *Психология масс*. Самара, 1998.

Леви-Строс, К. (2006). *Мифологики: Сырое и приготовленное*. М.: ИД «Флюид».

Ли Ен, Чжин (2004). *Танец как образно-пластическое воплощение национального характера: на примере русской и корейской культур* (автореф. дис. … канд. культурологи: 24.00.01). Санкт-Петербург.

Люй, Инь (2011). Характерные черты китайских народных танцев. Наука и современность – 2011: сб. материалов IX Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: Изд-во ЦРНС, Ч. 1. С. 86–91.

Максименко, А. І. (2014). Хореографічна освіта в Китаї: традиції та сучасність. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, 1–2 (3–4),* 105-114.

Маркарян, Э. С. (1983). *Теория культуры и современная наука*. М.

Мурахтанов, А. В., Воротилина, Т. П. (2002). Понятие традиции в социальных науках. Содержание, структура, значение. *Вестн. Нижегород. Ун-та. Сер.: Право, 1,* 47-52.

Мухассеб, Хуссам Элдин Хасан (2001). *Народная танцевальная культура Египта: проблема сохранения традиций* (автореф. дис. … канд. культурологи: 24.00.01). Москва.

Разуменко, Т. О. (2016). Роль танцювальних традицій у патріотичному вихованні молоді на прикладі України та КНР. *Педагогіка та психологія, 54,* 107-118.

Савчин, Л. (2014). Хореогрфічне мистецтво в культурно-освітньому просторі України. *Вісник Львівського університету. Серія мист-во, 14,* 296–303.

Традиция. Философия: Энциклопедический словарь. А. А. Ивин (ред.). М.: Гардарики. Режим доступу: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy.

Чэнь, Цзин. (2012). Становление художественно-педагогической традиции китайского классического танца. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, 2 (46) март-апрель,* 112-116.

Шацкий, Е. (1990). *Утопия и традиция*. М.: Прогресс.

Ян, Сісі (2018). Міфопоетична символика лотоса к хореографічній культурі Китаю. *Танцювальні студії, 2,* 52-60.

РЕЗЮМЕ

Чжан Юй. Национальные традиции танцевального искусства как предмет хореографического образования.

В статье уточняется понятие национальной хореографической традиции и устанавливаются теоретические положения, необходимые для разработки эффективной методики подготовки будущих учителей хореографического искусства к освоению национальных традиций танцевального искусства.

Выясняется, что художественная, в частности, хореографическая традиция, является сложным, многоуровневым, системным и динамичным явлением. Целесообразно выделить мега-, макро- и микроуровни традиции. Специфическая танцевальная традиция включена в качестве компонента в макросистему художественной традиции,

которая, в свою очередь, является стороной мегасистемы традиции национальной культуры.

В разных культурах традиция имеет разную степень влияния на жизнь человека и общества. Максимальное влияние в традиционных культурах, гораздо менше, чем в современной постиндустриальной культуре. Национальные традиции искусства народов планеты в настоящее время испытывают разрушительное влияние процесса глобализации, и их необходимо поддерживать и развивать. Школа может и должна решить эту проблему как главный, самый эффективный инструмент традиции.

***Ключевые слова**: хореографическое образование, танцевальное искусство, национальные традиции.*

SUMMARY

Zhang Yu. National traditions of dance art as a subject of choreographic education.

The article clarifies the concept of the national choreographic tradition and establishes the theoretical provisions necessary to develop an effective methodology for preparing future teachers of choreographic art to master national traditions of dance art.

It is found out that artistic, in particular, choreographic tradition is a complex, multi-level, systemic and dynamic phenomenon. It is advisable to highlight the mega-, macro- and micro-levels of tradition. A specific dance tradition is included as a component in the macro-system of artistic tradition, which, in turn, is a side of the mega-system of the tradition of national culture.

In accordance with complexity of the phenomenon itself, the concept of national choreographic tradition is defined as: a) a multitude of invariant choreographic compositions, artistic and linguistic dialects, genres, styles, and kinetic techniques created and existing in a particular national culture during a certain period of its history; b) the process of transferring the invariant content of national choreographic art (forms, languages, genres, styles and techniques) from generation to generation; c) value attitude to the invariant content of national choreographic art and the method of its inheritance, relaying in culture.

In different cultures, tradition has a varying degree of influence on the life of the individual and society. The maximum influence is in traditional cultures, much less – in the modern post-industrial culture. The national traditions of the art of the peoples of the planet are currently experiencing destructive influence of the process of globalization, and need to be maintained, supported, developed. The school can and must solve this problem as the main, most effective instrument of tradition.

***Key words:** choreographic education, dance art, national traditions.*

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

УДК 378.147+78 : 7.049.1

Гао Юань
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського
ORCID ID 0000-0001-6353-8383
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/066-075

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття присвячується уточненню атрибутивних характеристик емоційного інтелекту з урахуванням специфіки діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва та їхньої фахової підготовки. Обґрунтовано критеріальний апарат дослідження. Визначено рівні розвиненості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. Розкрито перебіг констатувального експерименту щодо визначення якісного рівня розвиненості емоційного інтелекту в студентів. Узагальнено кількісні результати дослідження.

Ключові слова: *емоційний інтелект, фахова підготовка, майбутній учитель музичного мистецтва, критерії емоційного інтелекту, показники емоційного інтелекту, рівні емоційного інтелекту.*

Постановка проблеми. Швидкоплинні соціокультурні зміни, які відбуваються в українському суспільстві та у світі у XXI столітті характеризуються інтенсифікацією інформаційного й емоційного навантаження на людську психіку. Відповідно, стає зрозумілим, що однією з основних вимог кожної людини стає усвідомлення й розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, що набуває значної актуальності в ключі налагодження комунікації, активізації мотиваційних механізмів, ефективного саморозвитку й самореалізації. Особливо це стосується людей, діяльність яких пов’язана безпосередньо із взаємодією з іншими – зокрема, з педагогічною діяльністю, адже її ефективність здебільшого залежить від ефективно налагодженого спілкування, здатності керувати процесом діяльності, досягати необхідних результатів через створення певного емоційного фону. Це зумовлює актуальність вивчення проблематики емоційного інтелекту саме в контексті діяльності майбутнього працівника освіти. Актуальність дослідження емоційного інтелекту в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного

мистецтва загострюється через те, що його діяльність відбувається на основі взаємодії з музикою – найемоційнішим із видів мистецтва. Висока чутливість до широкого спектру емоційних переживань, здатність сприймати, розрізняти й вірно тлумачити емоційні сигнали, а також знаходити шляхи для адекватного вираження та трансляції емоційного контексту художнього образу, розуміння законів емоційного впливу на слухача, керування власними емоціями в умовах виконання музичного твору й емоціями інших у процесі організації його сприйняття є дуже важливими для вчителя музичного мистецтва, діяльність якого відбувається на перетині психолого-педагогічних і мистецьких засад.

Аналіз актуальних досліджень. Представники різних наукових галузей досліджували такі аспекти емоційного інтелекту: місце й роль емоцій у когнітивних процесах (В. Вундт, П. Жане, Т. Рібо та ін.); системно-функціональна синергія емоцій та інтелекту в регуляції діяльності та спілкування особистості (Л. Аболін, О. Айгунова, І. Андрєєва, Л. Анциферова, Т. Березовська, О. Власов, Є. Власова, Г. Гарскова, Ю. Давидова, Б. Додонов, К. Ізард, Д. Карузо, О. Леонтьєв, Д. Люсін, Дж. Мейєр, М. Роберт, П. Селоуей та ін.); осмислення й розуміння суб'єктом власних емоцій, емпатія (І. Андрєєва, Д. Гоулман, К. Ізард, Є. Ільїн, Є. Рибалко, О. Саннікова, С. Симоненко, О. Чебикін та ін.) тощо. Більшість учених розглядали емоційний інтелект як інтегральну сукупність здібностей. Так, Дж. Мейєр і П. Селоуей визначили емоційний інтелект як здатність сприймати й усвідомлювати свої та чужі почуття й емоції, розрізняти їх, користуватися цією інформацію для фасилітації мислення й діяльності (Mayer, Salovey, 2005). Емоційним аспектам музично-педагогічної діяльності, емоційній культурі та вивченню аспектів емоційного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва приділяли увагу такі вчені, як Д. Лісун, Г. Падалка, В. Петрушин, О. Ростовський, О. Холопова та інші.

Емоційний інтелект пов'язується з поясненням емоційних явищ із точки зору переробки інформації (Carroll, 1993) та розширює сформовані наукові уявлення про різноманітність людських здібностей (Matthews, 2004). О. Просіна визначає розвиток емоційного інтелекту засобами мистецтва як навчання, що формує вміння спостерігати й осмислювати емоційний стан людей, співпереживати їм і здійснювати управління й корекцію власних емоцій засобами мистецтва (Просіна, 2018).

Рівень розвиненості емоційного інтелекту має велике значення в контексті розуміння фахової майстерності та успішності діяльності вчителя музичного мистецтва. Це зумовлює визначення в якості **мети** діагностику рівнів розвиненості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. **Методи** дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, конкретизація, теоретичне моделювання; емпіричні – оцінка продуктів навчальної художньо-творчої діяльності, психологічна діагностика, експертна оцінка, вивчення й узагальнення

педагогічного досвіду, педагогічне спостереження, опитування, бесіди, педагогічний експеримент.

Виклад основного матеріалу. Розуміння феномену емоційного інтелекту передбачає збагачення уявлень про емоції (які розглядаються як підструктура свідомості й фактор мотивації), а також інтеграцію досліджень емоцій та інтелекту (Андреева, 2008). Д. Гоулман зазначив, що емоційний інтелект охоплює самосвідомість, самооцінку, емоційний самоконтроль, адаптивність, емпатію та співпрацю через емоційний вплив на іншого (Goleman, 1998).

Повноцінному вивченню сутності та змісту емоційного інтелекту допомагає розуміння його функцій, які приведені в дослідженнях О. Собченко та Г. Овчаренко, серед яких: інтерпретаційна (забезпечує ефективне розпізнавання та тлумачення емоційної інформації, узагальнення її з метою формування й накопичення емоційного досвіду); регулятивна (націлена на створення емоційного комфорту й керування зовнішніми формами виразу емоцій); адаптивна (сприяє активізації психічних резервів із метою подолання стресових станів); активізуюча (сприяє зростанню самомотивації, допомагає формувати конгруентну поведінку) (Овчаренко, 2013; Собченко, 2010).

На основі проведеного аналізу феномену емоційного інтелекту, зокрема в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, доцільно узагальнити наукове визначення дефініції «Емоційний інтелект майбутнього вчителя музичного мистецтва» як особистісно-фахової здібності сприймати, ідентифікувати, усвідомлювати й адекватно інтерпретувати інформацію щодо емоційно-змістової експресивності (що включає емоційно-невербальні сигнали та вербально-виконавські прояви художніх емоцій) через емпатійне «включення» й раціоналізацію побутових і художніх емоцій, регуляцію та саморегуляцію емоційних станів її учасників у процесі художньо-педагогічної комунікації з метою проектування й реалізації ефективних стратегій позитивного педагогічного впливу щодо досягнення конгруентної взаємодії в глибинному емоційно-інтелектуальному осягненні музичних творів, що забезпечуватиме успішність особистісно-фахової діяльності (Гао Юань, 2018).

Відповідно до мети статті дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Вона була спрямована на виявлення стану розвиненості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва через здійснення педагогічної діагностики всіх складових досліджуваного феномена: *ціннісно-актуалізаційного компонента,* який уможливлює особистісно-ціннісне сприйняття життєвих і художніх емоцій через процес самоактуалізації власного емоційного досвіду як внутрішнього розвивального ресурсу полісуб'єктної художньо-педагогічної взаємодії; *аперцепційно-емпатійного компонента,* який передбачає активне усвідомлене сприймання емоційної інформації та виникнення конгруентної

відповідності емоційному станові іншого на основі емпатійного проникнення в образний зміст музичного твору в процесі художньо-педагогічної комунікації; *концепційно-інтерпретаційного компонента,* який віддзеркалює здатність до аналізу емоційно навантажених сигналів через порівняння з власним емоційним досвідом, здатність до оцінки емоційних проявів через зчитування емоційних сигналів інших учасників художньо-педагогічної взаємодії, здатність до пізнання, вербалізації та концептуалізації емоцій засобами художнього мовлення; та *комунікативно-регулятивного компонента,* який зумовлює здібність до фасилітативного створення необхідної емоційно забарвленої атмосфери в процесі художньо-педагогічної комунікації, у тому числі уможливлює адекватний прояв емоцій у процесі виконання музичного твору як аспект художньо-творчої самореалізації (Гао Юань, 2018).

Відповідно до визначеної компонентної структури емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва було розроблено й обґрунтовано критеріальний апарат, необхідний для діагностики стану розвиненості досліджуваного феномену в студентів.

Перший критерій – *міра особистісно-ціннісного ставлення до емоційної взаємодії в процесі полісуб'єктної художньо-педагогічної комунікації*. Показниками першого критерію визначається:

- потреба в знаходженні емоційного змісту явищ буття й мистецтва,
- зацікавленість у збагаченні власного емоційного досвіду,
- спрямованість на активізацію емоційної взаємодії з іншими.

Другий критерій – *ступінь глибини особистісного емпатійного сприймання емоційної інформації, отриманої через спілкування або в процесі осягнення твору мистецтва*. Показниками другого критерію визначено:

- адекватність особистісної реакції на сприйняті художні емоції,
- здатність до ототожнення з емоційним станом, що транслюється в музичному творі,
- здібність до пізнання емоційного змісту в процесі художньо-педагогічної комунікації.

Третій критерій – *ступінь здатності до об'єктивного інтелектуалізованого аналізу емоційної інформації у процесі її осягнення та інтерпретації*. Його показниками є:

- розуміння закономірностей репрезентації емоційної інформації через мову музичного мистецтва,
- розробленість емоційних концептів та адекватності їх використання в процесі художньої інтерпретації,
- обґрунтованість суджень щодо оцінки емоційних сигналів у процесі художньо-педагогічної взаємодії.

Четвертий критерій – *міра конгруентності емоційної експресії як засобу здійснення художньо-педагогічного впливу*. Показниками останнього критерію визначаються такі:

- здатність до усвідомленої психоемоційної саморегуляції в процесі емоційної взаємодії з іншими,

- здатність до генерування в процесі художньої комунікації емоційного стану, відповідного емоційно-образному навантаженню музичного твору в процесі його виконання,

- ефективність емоційної експресії як засобу фасилітації емоційних станів.

Згідно з визначеними критеріями та їх показниками встановлено якісні рівні емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки: усвідомлено-творчий (який дорівнює високому), стимульно-опосередкований (відносно середній) і дезінтегративно-інертний (дорівнює низькому рівню).

Усвідомлено-творчий рівень характеризується особистісною емоційно-ціннісною націленістю студента на сприйняття, інтерпретацію та репрезентацію художньої інформації. Студенти, в яких емоційний інтелект проявляється на усвідомлено-творчому рівні, демонструють адекватність особистісної реакції на сприйняті художні емоції, здатність до ототожнення з емоційним станом, що транслюється в музичному творі, розуміння закономірностей репрезентації емоційної інформації через мову музичного мистецтва. Вони здатні до створення в процесі художньої комунікації доцільного емоційного стану, відповідного емоційно-образному навантаженню музичного твору в процесі його виконання, здатні викликати необхідний емоційний стан як у собі, так і в інших.

Стимульно-опосередкований рівень характеризується як такий, що вимагає зовнішньої стимуляції через пояснення, зовнішню мотивацію, емоційне залучення студентів. Студенти, які володіють стимульно-опосередкованим рівнем емоційного інтелекту, проявляють достатньо адекватні особистісні реакції на сприйняті художні емоції, особливо в процесі обговорення або діалогу. Вони демонструють здатність до ототожнення з емоційним станом, що транслюється в музичному творі, у разі наявного емоційного досвіду, здатні викликати необхідний емоційний стан як у собі, так і в інших у разі виникнення емоційного резонансу. У той самий час студентам бракує самостійності суджень і досвіду щодо інтерпретації художніх емоцій.

Дезінтегративно-інертний рівень характеризується порушенням цілісного сприймання художнього образу як носія емоційного змісту та низьким проявом полімотивації в контексті здійснення емоційної взаємодії. У таких студентів переважає технологічне розуміння музичного твору та виконавської діяльності. Особистісні реакції на сприйняті художні емоції мають низьку амплітуду, нерідко виникає дисонанс між емоційно-образним навантаженням музичного твору й уявленнями студента про нього. Репрезентаційно-експресивна активність студентів із дезінтегративно-інертним рівнем емоційного інтелекту низька або невиправдана. Студентові важко розуміти невербальні та художні емоційні

повідомлення, і він не здатен генерувати емоційне поле в процесі художньо-педагогічної комунікації.

Констатувальний експеримент передбачав діагностування стану розвиненості емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва за допомогою таких методів дослідження: психологічне тестування, педагогічне спостереження, опитування, бесіди, анкетування, експертні оцінки, аналізі результатів творчої та інтерпретаційної діяльності студентів, тестові завдання, самозвіти.

Психологічна діагностика (Тест емоційного інтелекту Н. Холла, методика ЕмІн Д. Люсіна, «Тест на емоційний інтелект Мейєра-Селовея-Карузо» MSCEIT) продемонструвала що переважна більшість досліджуваних демонструє результати, що відповідають середньому та низькому рівням розвитку емоційного інтелекту. Середній рівень емоційного інтелекту, як показали зведені результати психодіагностичних методик, мають 61,5 % опитаних, низький – 36,5 %, високий – 2 %. Це засвідчує, що респондентам бракує вміння ідентифікувати емоції (як власні, так і емоції інших), а також використовувати знання про емоції для збільшення своєї особистісної ефективності.

Для підтвердження результатів діагностики за першим критерієм було проведено інтерв'ю з викладачами. Питання стосувалися того, як викладачі оцінюють зацікавленість студентів у збагаченні власного емоційного досвіду в контексті музично-виконавської діяльності, наскільки ефективно вони здатні задіяти власний емоційний досвід із метою створення емоційно-образного забарвлення власної виконавської інтерпретації, як вони оцінюють значення емоційності серед критеріїв успішності художньо-інтерпретаційної діяльності. Також протягом інтерв'ю, які проводилися зі студентами передбачали обговорювання таких питань, як: емоційна відкритість, емпатія, здатність впливати на емоції. Аналіз перебігу інтерв'ю довів, що більшість студентів, вважаючи емоційний аспект важливим компонентом фахового рівня вчителя музичного мистецтва, тим не менше не усвідомлює ступінь важливості емоційного інтелекту в житті й діяльності людини, особливо у сфері художньої комунікації.

Протягом проведення діагностичних процедур (самозвіти, експертна оцінка, анкетування, аналізи результатів творчої та інтерпретаційної діяльності студентів тощо) було з'ясовано, що емоційну взаємодію студенти сприймають як основний елемент побутового спілкування. Вони не достатньо розуміють власні емоції, нерідко стикаються з тим, що не можуть вербалізувати власні почуття. Також у якості діагностичного матеріалу було використано результати складання студентами модулю з дисципліни «Основний музичний інструмент», основним завданням якого є підготовка художньої рецензії на обраний студентом музичний твір. Означена рецензія передбачала здійснення інтонаційно-образного аналізу музичного твору й мала містити судження студентів, які ґрунтувалися на

аналізі критичних статей, порівнянні виконавських інтерпретацій, індивідуальних емоційно-образних концепцій.

Встановлено, що студенти недостатньо обізнані в контексті феномену художніх емоцій, музичні твори сприймають не емоційно, а більше аналітично й ілюстративно, не завжди можуть провести паралелі між емоційним станом і музичною інтонацією, відчувають ускладнення щодо надання художньо-емоційних характеристик унаслідок невеликого емоційного тезаурусу.

Загальні кількісні результати проведених діагностичних процедур засвідчили перевагу середнього й низького рівнів розвиненості емоційного інтелекту в майбутніх учителів музичного мистецтва. При цьому психологічний аспект діагностики продемонстрував перевагу середнього рівня емоційного інтелекту студентів, тоді як художній аспект діагностичних процедур виявив перевагу низького рівня розвиненості досліджуваного феномену, що свідчить про те, що дослідження з розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва має високий рівень актуальності.

Висновки. Отже, зазначимо, що загальні кількісні результати діагностичного дослідження засвідчили перевагу низького (50,2 %) і середнього (38,8 %) рівнів розвиненості досліджуваного феномена в майбутніх учителів музичного мистецтва, що зумовлює доцільність упровадження методів цілеспрямованого розвитку їх емоційного інтелекту в процес їхньої фахової підготовки як шляху збільшення внутрішньої позитивної вмотивованості, успішності щодо здійснення художньо-педагогічної комунікації та зростання загального професійного рівня студентів.

ЛІТЕРАТУРА

Андреева, И. Н. (2008). О становлении понятия «эмоциональный интеллект». *Вопросы психологии, 5,* 83 – 95.

Гао, Юань (2018). Зміст і компонентна структура емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки, 4,* 14-19.

Овчаренко, Г. Р. (2013). Структурна модель емоційного інтелекту. *Вісник післядипломної освіти, 9 (2),* 261-267.

Просіна, О. В. (2018). Розвиток емоційного інтелекту як основа формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики. *Гірська школа Українських Карпат, 18,* 124–128.

Собченко, О. (2010). Способности в структуре эмоционального интеллекта как фактор формирования личности. *Наука. Релігія. Суспільство, 4,* 84–87.

Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: a survey of factor analytic studies.* N.Y.: Cambrige University Press.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R. D. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.

Mayer, J. D., Salovey, P. (2005). *Emotional intelligence*. URL: http://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG.

РЕЗЮМЕ

Гао Юань. Диагностика уровней эмоционального интеллекта будущих учителей музыкального искусства.

Данная статья посвящена проблеме развития эмоционального интеллекта будущих учителей музыкального искусства в процессе их профессиональной подготовки. Целью статьи является описание процесса и результатов диагностики эмоционального интеллекта у студентов – будущих учителей музыкального искусства. В работе использованы теоретические и эмпирические методы исследования. К теоретическим относятся анализ, синтез, обобщение, сравнение, теоретическое моделирование, а к эмпирическим – оценка продуктов учебно-творческой деятельности, психологическая диагностика, изучение и обобщение педагогического опыта, экспертная оценка, педагогическое наблюдение, опросы, беседы, педагогический эксперимент.

Эмоциональный интеллект в контексте деятельности и профессиональной подготовки будущих учителей музыкального искусства рассматривается как личностно-профессиональная способность воспринимать, идентифицировать, осознавать и адекватно интерпретировать информацию, связанную с эмоционально-содержательной экспрессивностью через эмпатическое «подключение» и рационализацию бытовых и художественных эмоций, регуляцию эмоциональных состояний в процессе художественно-педагогической коммуникации с целью реализации эффективных стратегий педагогического влияния, а также достижения конгруэнтного взаимодействия в глубинном эмоционально-интеллектуальном постижении музыкальных произведений. Развитие эмоционального интеллекта позитивно влияет на все аспекты профессиональной подготовки будущего учителя музыкального искусства.

В статье изложен и обоснован критериальный аппарат диагностического исследования. Все критерии и показатели соответствуют структурным компонентам и атрибутивным характеристикам исследуемого феномена. Критериями оценки уровней эмоционального интеллекта будущих учителей музыкального искусства являются: мера личностно-ценностного отношения к эмоциональному взаимодействию в процессе полисубъектной художественно-педагогической коммуникации; степень глубины личностного эмпатичного восприятия эмоциональной информации, полученной в процессе общения или постижения музыкального

произведения; степень способности к объективному интеллектуальному анализу эмоциональной информации в процессе её интерпретации; мера конгруэнтности эмоциональной экспрессии как способа осуществления художественно-педагогического влияния.

Общие количественные результаты диагностического исследования показали преимущество низкого (50,2 %) и среднего (38,8 %) уровней эмоционального интеллекта у студентов, что обусловливает целесообразность внедрения методов целенаправленного развития эмоционального интеллекта будущих учителей музыкального искусства в процесс их профессиональной подготовки как пути увеличения внутренней положительной правильности, успешности по осуществлению художественно-педагогической коммуникации и рост общего профессионального уровня студентов.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, профессиональная подготовка будущих учителей музыкального искусства, критерии эмоционального интеллекта, показатели эмоционального интеллекта, уровни эмоционального интеллекта.*

SUMMARY

Gao Yuan. Diagnostics of the levels of future musical art teachers' emotional intelligence.

The article is devoted to the issue of development of future musical art teachers' emotional intelligence in the process of their training. The aim of the article is to describe the process and results of diagnostics of emotional intelligence in students – future music teachers. The theoretical and empirical research methods were used. The theoretical ones include analysis, synthesis, generalization, comparison, theoretical modeling, and the empirical ones include evaluation of the products of educational-creative activities, psychological diagnostics, the study and generalization of pedagogical experience, expert evaluation, pedagogical observation, surveys, discussions, and pedagogical experiment.

Emotional intelligence in the context of activities and training of future music teachers is considered as a personal-professional ability to perceive, identify, realize and adequately interpret information related to emotional-content expressiveness through empathic "connection" and rationalization of everyday and artistic emotions, regulation of emotional states in the process of artistic-pedagogical communication in order to implement effective strategies of pedagogical influence, as well as achieving congruent interaction in the deep emotional-intellectual comprehension of musical works. Development of emotional intelligence positively affects all aspects of professional training of a future musical art teacher.

The article sets out and substantiates the criteria apparatus of diagnostic research. All criteria and indicators correspond to the structural components and attributive characteristics of the studied phenomenon. Criteria for assessing

the levels of emotional intelligence of future musical art teachers are: a measure of the personal-value attitude to emotional interaction in the process of poly-subject artistic-pedagogical communication; the degree of depth of personal empathic perception of emotional information obtained in the process of communication or comprehension of a musical work; the degree of ability to objective intellectual analysis of emotional information in the process of its interpretation; a measure of congruence of emotional expression as a way of artistic-pedagogical influence.

The general quantitative results of the diagnostic study showed prevalence of low (50,2 %) and medium (38,8 %) levels of emotional intelligence among students, which makes it expedient to introduce methods for the targeted development of emotional intelligence of future musical art teachers in the process of their professional training as a way to increase internal positive correctness, success in the implementation of artistic-pedagogical communication and growth of the general professional level of students.

Key words: *emotional intelligence, professional training of future musical art teachers, criteria of emotional intelligence, indicators of emotional intelligence, levels of emotional intelligence.*

УДК 378.091.2:78

Дэн Шэнцзэ
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, Беларусь
ORCID ID 0000-0003-3640-7876
Т. П. Королева
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, Беларусь
ORCID ID 0000-0002-5763-7454
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/076-091

АКТУАЛЬНОСТЬ РОЛЕВЫХ ПОЗИЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА ИНСТРУМЕНТЕ

В данной статье раскрываются особенности внедрения в практику разработанных в ходе исследования методических проектов, нацеленных на совершенствование обучения будущих педагогов-музыкантов в классе музыкального инструмента в сфере высшего педагогического образования. Одним из путей внедрения инновационных методических моделей является актуализация ролевых позиций педагога-исследователя и педагога-просветителя. Основными методами выступают анализ литературы и опытно-экспериментальная работа. Характеризуются предлагаемые методические проекты, последовательно описывается логика их внедрения в учебный процесс. Результаты исследования показали успешность внесения дополнений и изменений в существующие программы и требования к формам отчетности.

Ключевые слова. *Подготовка педагога-музыканта, актуальные ролевые позиции, класс музыкального инструмента, методические проекты.*

Постановка проблемы. Одной из важных составляющих профессиональной подготовки педагога-музыканта в высшей школе наряду с певческой и дирижерской практикой является обучение игре на инструменте.

Анализ актуальных исследований Выдающимися педагогами-музыкантами (Л. С. Ауэр, М. М. Берлянчик, Е. Я. Либерман, А. В. Малинковская, А. Н. Малюков, Г. Г. Нейгуз, А. И. Николаева, С. И. Савшинский, М. Фейгин, Г. М. Цыпин, А. П. Щапов, Ю. И. Янкелевич и др.) в пособиях по развитию учащихся в классе музыкального инструмента раскрываются основы теории и практики художественной работы над музыкальным репертуаром, выразительностью музыкального языка, развитием общих и музыкальных способностей, технической подвижностью игрового аппарата. Разностороннее и подробное освещение в них получают вопросы совершенствования творческих способностей *музыканта-исполнителя,* формирования его общей и профессиональной культуры. В

монографиях и диссертационных исследованиях первых десятилетий XXI века активно поднимаются актуальные проблемы поиска резервов качества преподавания дисциплины «Музыкальный инструмент» с учетом специфики профессии педагога-музыканта: методологические аспекты исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании (Корноухов, 2011), дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки в вузе (Бочкарева, 2008), педагогические условия подготовки учителей музыки в классе основного музыкального инструмента (Антонова, 2008), педагогическая технология инструментально-исполнительской подготовки учителя музыки в вузе (Андрианова, 2010), формирование профессионального мышления будущих учителей музыки в классе инструментальной подготовки в вузе (Корина, 2003) и др. Также особо акцентируется необходимость кардинального обновления исполнительской подготовки педагога-музыканта в инструментальном классе с учетом специфики профессии. Данная проблема может быть решена и за счет постепенного внедрения обновленного содержания и методик, влекущих за собой качественное накопление профессионально ориентированных знаний, умений и навыков у студентов.

В данной статье поставлена **цель** – раскрыть особенности внедрения в практику разработанных в ходе исследования методических проектов, нацеленных на совершенствование обучения в классе музыкального инструмента в сфере высшего педагогического образования.

Основными задачами являются:

- актуализация профессиональной направленности на основе приобретаемых практических действий, обеспечивающих выполнение востребованной в современной практике просветительской функции;
- повышение уровня взаимодействия теоретической и исполнительской подготовки на практических занятиях в инструментальном классе в ходе решения педагогических задач (на основе вербальной характеристики исполняемых произведений, систематизации и интериоризации знаний и практического опыта);
- выполнение определенных ролевых позиций педагога-музыканта в контрольных мероприятиях.

Методы исследования: анализ литературы по проблеме, методы проектирования, анкетирования, опроса, интервьюирования, педагогический эксперимент, анализ результатов исследования.

Изложение основного материала. Одним из путей внедрения инновационных методических элементов в подготовку будущего педагога-музыканта являются разработанные в нашем исследовании проекты «Персонализация подготовки на основе систематизации изученных жанров» и «Вступительное слово к играемому произведению». *Ролевая позиция, которая предлагается обучающимся – педагог-музыкант,* методически обеспечивающий свой опыт.

Форма выполнения ***проекта № 1*** «Персонализация подготовки на основе систематизации изученных жанров» – работа с изученным музыкальным репертуаром, его осмысление, обобщение посредством заполнения *матриц-таблиц.* Проект направлен на *систематизацию изученных жанров* в классе фортепиано и их осознанное методическое обеспечение. В школьных программах по музыке идея последовательного изучения всех популярных жанров, принадлежащая Д. Б. Кабалевскому (Кабалевский, 1975), сохранилась до сих пор в общеобразовательных учреждениях на постсоветском пространстве. Будущий педагог-музыкант в годы обучения в высшей школе может накопить основательную базу для педагогического творчества на основе изученных жанров (Корина, 2003). Ролевая позиция **– *педагог-исследователь***

Жанровое многообразие инструментальной музыки. Для вхождения в проблему представления изученных жанров в виде персональной карты-таблицы следует предварительно дать информацию о жанровом многообразии инструментальной музыки (в данной статье мы предлагаем это проследить на примере класса фортепиано). Фортепиано является универсальным клавишным инструментом, наиболее удобным для обучения будущих педагогов. В Китае фортепиано является обязательным инструментом для изучения в высшей школе по специальности «Музыковедение (педагогическое направление)». В Беларуси основным инструментом может также выступать скрипка, баян, аккордеон, цимбалы, гитара и др. Однако, владение фортепиано востребовано на теоретических дисциплинах, в хоровом классе и т. д. Инструмент обладает многогранными возможностями как для проявления техники исполнения, так и для выражения всех оттенков звучания, наполненного смыслом. В подготовке педагога-музыканта каждый студент имеет индивидуальную программу по классу фортепиано, где выбираются определенные произведения в расчете на оптимальное развитие его способностей. Стилистическое и жанровое разнообразие фортепианной музыки представлено в творчестве таких композиторов, как Й. Гайдн, В. Моцарт, Л. Ван Бетховен, Ф. Шуберт, Ф. Шопен, К. Дебюсси, П. Чайковский, С. Рахманинов и др.

Полифонические жанры. Жанры полифонической музыки традиционно находят свое место в программах студентов учреждений музыкально-педагогического профиля. В инструментальной музыке это прежде всего каноны, инвенции, фуги, прелюдии и фуги. Д. Д. Шостакович подчеркивал важность изучения полифонических жанров: «...возможности многоголосия практически безграничны. Полифония может передать всё: и размах времени, и размах мысли, и размах мечты, творчества». «Полифония (от греч. polus – многий и ponn – звук, голос; букв. – многоголосие)» (Полифония. Музыкальная энциклопедия) – вид многоголосия, в котором голоса тяготеют к равноправию и самостоятельному выразительному значению. Каждый голос является одинаково важным и ведет свою выразительную мелодию.

Смысл полифонической музыки – это выражение общей идеи, растворение в едином потоке звучания, свобода от всего бытового, суетного, повседневного.

Такой полифонический жанр, как фуга, был известен еще в средние века, хотя драматургия построения и техника фуги начали разрабатываться в 16 веке. Расцвет фуги, как основного жанра полифонии, относится к эпохе барокко. Фуги, форма которых построена на технике имитации, писали композиторы Фрескобальди, Букстехуде, Гендель, Корелли и др. Самым масштабным в этом направлении является творчество И. С. Баха, одного из самых известных полифонистов мира. XX век принял эстафету полифонического искусства (Макс Регер, Пауль Хиндемит, Бенджамин Бриттен, Дмитрий Шостакович, Леонард Бернстайн, Алан Хованесс и другие). Несколько произведений с жанровыми признаками фуги и танго одновременно написал Астор Пьяцолла.

Жанры сонаты, фортепианного концерта, вариаций. Соната являлась одним из самых популярных жанров в эпоху классицизма. Чаще всего это были 3-частные произведения с быстрыми крайними частями. Ведущее место в сонатном цикле (состоящем из трех частей) занимает 1-я быстрая часть. В связи с развитой драматургией, выраженной в форме сонатного аллегро, первая часть сонаты является по сегодняшний день обязательной в обучении музыкантов в вузовский период. Данный жанр имеет свое развитие во времени: сонаты С. Прокофьева, Н. Метнера, Н. Мясковского отличает расширение рамок содержания от лирического до трагедийного и саркастического. В концертах для солирующего инструмента с оркестром первые части также написаны в основном в форме сонатного аллегро (И. С. Бах, Л. ван Бетховен, Ф. Мендельсон, Ф. Лист, П. Чайковский. С. Рахманинов, С. Прокофьев и др.). Вариации также относятся к жанру, построение которого имеет крупную форму (вариаций может быть достаточно много – от трех-четырех до 30 и больше вариаций (например, Л. ван Бетховен. 32 вариации). Выстраивание разных вариантов музыки на одну тему в единое произведение представляет интерес как в исполнительском плане, так и в области композиции.

Многообразие фортепианных пьес. В 19 веке творчество композиторов для исполнения на фортепиано достигает своего расцвета. Потребность общества в музыкальном искусстве в эпоху романтизма, проведение праздников, развлечений, организация музыкальных салонов способствовали появлению качественной нотной литературы, востребованной и в XXI веке. В музыкальном искусстве сформировалось и упрочилось жанровое многообразие: *прелюдии, фантазии, поэмы, сюиты, ноктюрны, баллады, экспромты, песни без слов, рапсодии, танцы, этюды.* В обучении музыкантов обязательным жанром становится *миниатюра.* Название жанра «миниатюра» происходит от итальянского слова *miniatura* и похожего французского слова *miniature* – жанр малой формы. У многих произведений имеется программное название, влияющее на исходную

интерпретацию содержания пьес (Р. Шуман. «Порыв», К. Дебюсси «Девушка с волосами цвета льна», С. Прокофьев «Наваждение» и т.д.). Это является стимулом для привлечения большого количества слушателей. Популярность фортепианной музыки обеспечивалась также появлением исполнителей, обладающими виртуозной техникой, артистизмом, художественной выразительностью (Ф. Лист, Ф. Шопен, С. В. Рахманинов. С. Рихтер и др.). Различные по жанру пьесы складываются в циклы. В качестве примера можно привести вальсы, мазурки, прелюдии, ноктюрны, этюды Ф. Шопена, «Венгерские рапсодии» Ф. Листа, «Детский альбом» и «Времена года» П. Чайковского, 24 прелюдии С. Рахманинова. Композиторы XX века привносят новые краски в создание цикла миниатюр (К. Дебюсси, М. Равель, Б. Барток и т. д.).

Противоречие накопленного багажа с запросами профессии в том, что с одной стороны, у каждого из обучаемых в имеющемся игровом опыте содержатся разные жанры, однако, воспринимаются лишь как проекты его собственного развития, и чаще всего не распространяются на практику в области музыкального просветительства и преподавания. Работа по систематизации освоенных в исполнении музыкальных жанров (полностью и фрагментарно), выполненная наглядно в представленных таблицах, позволяет создать условия для *персонализации* данного опыта, более четкого представления, какие из музыкальных жанров изучены углубленно, с возможностью исполнительской иллюстрации.

На первом этапе таблица *«Персональная карта по изучению музыкальных жанров»* предоставляется студентам для составления в электронном виде в качестве матрицы, так как ее заполнение потребует постоянных изменений и корректировки (Таблица 1). Преподавателем проводится *консультирование,* чтобы обучающиеся смогли понять, как с данной таблицей работать. Она имеет 3 колонки, в которых фиксируются осознанные и систематизированные данные. В первой колонке – возможные музыкальные жанры; во второй – музыкальные произведения (с точным названием и фамилией композитора), изученные каждым студентом персонально; в третьей – информационные данные и фактологический материал, помогающие понять художественный образ, стилевые особенности, основное содержание и смысл изученной музыки, средства музыкальной выразительности жанра. Систематическое заполнение и проверка пополнения таблицы проводится не реже одного раза в полугодие (однако, можно и ежемесячно, учитывая эскизно разученные произведения).

При данном подходе к обучению, как предполагается, будет активизирован элемент персонализации в изучении музыкального искусства в ходе исследовательской, в том числе аналитической, поисково-конструкторской, творческой работы. В этом случае фактические знания будут зафиксированы в целесообразную и востребованную в будущей деятельности систему. В ходе отбора и систематизации содержания для

Таблица 1

Персональная карта по изучению музыкальных жанров

Ф.И.О. (курс)_____

Музыкальные жанры программы инструментальной подготовки	Музыкальные жанры, изученные в процессе инструментальной подготовки. Ф.И.О композитора, название сочинения	Авторы методических рекомендаций, лит-ра. Сравнение, сопоставление с художественными образами из литературы, живописи, хореографии, кино и других видов искусства
1	2	3
Песня (инструментальная музыка)	Ф. Мендельсон. Песня без слов № 6. Песня венецианского гондольера П. И. Чайковский. Неаполитанская песенка. П. И. Чайковский. Старинная французская песенка.	Фото Виды Венеции. Стихи к пьесам из «Детского альбома П.И. Чайковского. История создания «Детского альбома». Факты из биографии П. И. Чайковского.
Танец - полька -вальс - гавот - менуэт - полонез - мазурка - танго - чардаш -лезгинка -гопак и др.	С. В. Рахманинов. Итальянская полька. М. И. Глинка. Вальс-Фантазия (эскизное разучивание). Чайковский. Вальс снежных хлопьев. Ф. Шопен. Полонез ля мажор. Ф. Шопен. Вальс № 7. М. К. Огинский. Полонез «Прощание с родиной».	С. Р. Федякин. Жизнь замечательных людей. С. Рахманинов. Фильм «М. И. Глинка». Мультфильм «Щелкунчик». Позывные польского радио. Б. Пастернак. Охранная грамота. Восстание Костюшко.
Марш	М. Блантер. Футбольный марш. Марш «Прощание славянки». П. И. Чайковский. Марш деревянных солдатиков. Ф. Мендельсон. Свадебный марш. Ж. Бизе. Марш Тореадора из оперы «Кармен».	
Пьеса	С. Прокофьев. Наваждение. К. Дебюсси. Лунный свет.	
Этюд	К. Черни. Этюд 13. Опус 740.	
Соната	Й. Гайдн. Соната ре мажор. В. А. Моцарт. Соната 1, 1-я часть. Л. ван Бетховен. Соната 8, 1-я часть.	

Продовження Таблиці 1

1	2	3
Ноктюрн	А. Бабаджанян. Ноктюрн. Ф. Шопен. Ноктюрн си-бемоль минор.	
Прелюдия	С. В. Рахманинов. Прелюдия до-диез минор из цикла 24 прелюдии.	
Концерт для солирующего инструмента с оркестром	Ф. Мендельсон. Концерт для фортепиано с оркестром.	
Инвенция. Фуга. Прелюдия и фуга.	И. С. Бах. Инвенция ре минор. И. С. Бах. Прелюдия и фуга ми-бемоль мажор из 2 тома ХТК. А. К. Лядов. Фуга.	
Жанры из партитур музыкального театра (опера, балет, оперетта, мюзикл)	П. И. Чайковский. Венгерский танец «Чардаш» из балета «Лебединое озеро». С. С. Прокофьев. Марш из оперы «Любовь к трем апельсинам». Н. А. Римский-Корсаков. «Полет шмеля» из оперы «Сказка о царе Салтане».	
Баллада		
Этюд-картина		
Вариации		
Вписать любой изучаемый жанр.		

учебного пространства происходит самоопределение будущих педагогов-музыкантов. *Системный подход* в условиях персональной образовательной среды в обучении в инструментальном классе может оказаться важной вехой в профессиональном становлении личности педагога-музыканта.

Основными показателями результативности по работе над проектом «Персонализация подготовки в классе музыкального инструмента на основе систематизации изученных жанров» выступят разработанные в теории образовательной среды критерии. Следует отметить, что все предложенные критерии, как средство *стимулирующего контроля*, в свою очередь, являются и качествами образовательной среды, ее разносторонними характеристиками.

Обобщенность. Способность играемый/изученный репертуар распределить по жанровому признаку в таблицу (точность и правильность определения жанра: удовлетворительно, неудовлетворительно).

Широта. Содержательная насыщенность репертуара, количество жанров, произведений, разноплановость образной тематики (уровень: высокий, средний, низкий).

Осознаваемость. Качество заполнения таблицы, основанное на осознанности важности задания и путей его качественного выполнения,

информационная полнота: информационные данные и фактологический материал, помогающие понять художественный образ, стилевые особенности, основное содержание и смысл изученной музыки (уровень: высокий, средний, низкий).

Таким образом, преподаватель имеет возможность инновационного обновления образовательной среды класса музыкального инструмента соответственно критериям (обобщенность, широта, осознаваемость) на основе внесения дополнений в содержание деятельности.

Целью внедрения ***проекта № 2*** из предлагаемых нами методик – «Вступительное слово к играемому произведению» (рабочее название «говорю-играю») – является обеспечение просветительской функции в деятельности учителя музыки, приучение к краткой вербальной (словесной) характеристике исполняемого произведения. Это дает возможность также эмоциональной настройки слушателей на восприятие исполняемой музыки. Важность развития навыков вербальной интерпретации музыкальных произведений в профессиональной подготовке учителя музыки подчеркивает в своей монографии и И. П. Марченко: «Помочь учащимся осознать образный язык музыкального произведения, художественные средства и закономерности выражения внутреннего мира человека в интонационно-звуковой форме призван учитель музыки. Поэтому неотъемлемым компонентом его профессиональной деятельности является вербальная интерпретация музыкальных произведений» (Корноухов, 2011, с. 5). Методика «Вступительное слово» по алгоритму «говорю-играю» используется на занятиях в учебном процессе, затем демонстрируется студентами на итоговых выступлениях в учебной и концертной обстановке (зачетах, экзаменах, контрольных уроках, концертах).

Разработанная нами методика «говорю-играю», предложенная преподавателям по дисциплине «Музыкальный инструмент» для дискуссии не вызвала у них впечатления особой сложности. Более того, не смотря на единогласное мнение о том, что к методу «вступительного слова» педагоги обращаются достаточно часто, возражение вызвало предложение о придании ему статуса обязательного на государственных экзаменах по специальности. Главным аргументом выступило желание сохранить драматургию общепринятых концертов, когда музыканту отводится роль молчаливого исполнителя. Поэтому подавляющее большинство преподавателей высказали мнение об ограничении проведения экспериментальной работы в текущих формах отчетности. Тем не менее, решение было принято о введении данного требования в качестве проекта на государственный экзамен.

Впоследствии ход эксперимента показал, что самим преподавателям (без помощи разработчика методики) не удалось осуществить внедрение методики «говорю-играю» в учебный процесс. Причиной стала инерционность, отсутствие заинтересованности не только преподавателей,

но и студентов, отсутствие мотивации (или слабая мотивация), нежелание «тратить» время на поиск нужных слов об исполняемых музыкальных произведениях. Но главное – отсутствие образца (матрицы, алгоритма), который не только помог бы в выполнении этого требования, но и в организационном решении всех возникающих вопросов в процессе внедрения новой модели. К сожалению, не помог в этом и прошлый опыт вербальной интерпретации, поскольку был направлен на выполнение коллоквиума по произведениям и тематике школьной программы, что имело в своей основе другие задачи и достаточную обеспеченность в методической литературе.

В ходе изучения дисциплины «Методика музыкального воспитания» были предъявлены единые требования для всех студентов курса – это не только ознакомление с алгоритмом публичных выступлений по модели «краткое вступительное слово + исполнение произведения», но и проведение наглядного тренинга по написанию и совершенствованию кратких текстов к своим выступлениям. В материалах исследования в фото и видео документах нами были зафиксированы первые шаги в данном направлении. Впоследствии немалый вклад в атмосферу профессионального творчества внесли преподаватели по музыкальному инструменту, осознанно подключившиеся в ходе контрольных прослушиваний программ студентов перед выступлением на государственных экзаменах. Итогом осуществленного эксперимента стало проведение государственного экзамена с выступлением студентов в новом формате, что продемонстрировало способность студентов к адаптации в условиях новых требований.

Разработанная в исследовании методика в конкретной форме «Вступительное слово к играемому произведению» предполагает освоение студентами профессионально направленного действия в форме «говорю-играю», которое состоит из ряда пошагово выстроенных методических приемов.

Первым шагом стал *метод единых требований* по выполнению задания для всей экспериментальной группы студентов, состоящей из 50 человек: подготовить к играемой пьесе вступительное слово и исполнить произведение публично со словесной преамбулой. Требование было дополнено методом *показа*, как это можно сделать, а также *объяснением* различных моделей и вариантов подготовки вступительного слова и способов соединения его с началом игры на инструменте. Были обозначены исходные позиции выбора подхода к составлению текста вступительного слова: актуальная тема; художественная значимость исполняемого произведения; объявление исполняемой музыки с краткой информацией; штрихи к портрету композитора; исполняемое произведение в репертуаре известного исполнителя; история создания произведения; важность познавательного или педагогического аспекта; художественный образ (образов), художественный стиль; жанровые особенности произведения; содержательная выразительность, средства музыкальной выразительности; музыкальная

форма и ее значение в драматургии произведения; сравнение, сопоставление с различными явлениями жизни; характер музыки; настройка на определенное эмоциональное состояние; настройка на арттерапевтическое воздействие музыки; взаимодействие искусств и т.д.

В связи с тем, что в классе музыкального инструмента отсутствует традиция «Вступительного слова», данное творческое задание лучше всего начинать выполнять на практических занятиях по таким дисциплинам, как «Методика музыкального воспитания», «Музыкально-педагогическое проектирование». При этом очень важно коллективное сотворчество студентов и преподавателей, обмен опытом при выполнении заданий, расширение информационного поля за счет историко-теоретических знаний и включения разноплановых эмоциональных настроений.

Шаг второй. На следующем этапе (на групповом практическом занятии по методике музыкального воспитания) в специально отведенное время (около 15-20 минут) несколько студентов продемонстрировали подготовленное ими вступительное слово и исполнили фрагмент произведения для ощущения совпадения по эмоциональному тону. Методами послужили: опрос студентов, наблюдение за успешностью действия, метод комментирования ответа как преподавателем, так и студентами, методы коррекции, взаимопросвещения, взаимообогащения конструктивными подсказками, поощрение успеха удачных выступлений. Словесные комментарии педагога при этом содержали стимулирующую информацию *(метод информирования*), так как далеко не всегда была введена во вступительное слово эмоционально соответствующая музыке и достоверная информация. В качестве примера можно привести несколько вступительных слов, подготовленных студентами экспериментальной группы уже после небольшой коллективной коррекции.

Студентка Т.М.: Произведение, которое я исполню, называется «Как у бабушки козел». Это русская народная песня в обработке Александра На Юн Кина. Александр На Юн Кин – известный исполнитель-баянист, лауреат всероссийских и международных конкурсов, московский композитор. Он писал сочинения для баяна с оркестром, сочинения для эстрадно-симфонического оркестра. В музыке произведения «Как у бабушки козел» весело, энергично, образно представлено, как лето проходит у бабушки в деревне. Характер произведения жизнерадостный, музыка полна энергии.

(Исполнение произведения).

Студентка К.Т.: Произведение, которое я хочу сегодня представить вашему вниманию, называется «Настроение лунного света» из цикла «24 прелюдии в романтическом стиле» выдающегося американского композитора Уильяма Гиллока. Образ лунного света открывает нам фантастический пейзаж ночного мира. Тема лунного света затрагивается также известным французским композитором, Клодом Дебюсси в одном из фрагментов «Бергамасской сюиты». По праву это произведение считается

шедевром импрессионизма, его идея – созерцание. В свою очередь американский композитор, Уильям Гиллок, добавляет к созерцанию немного романтики. Его пьесу «Настроение лунного света» мы можем сравнить с картиной Уинслоуа Хомера – «Лунный свет». На холсте одновременно с красотой природы и волнением моря мы видим человеческие эмоции, возможно – любовь. Художник словно останавливает мгновенье, запечатлевая его. Вместо одной картинки, созданной нашим воображением, прорисовывается пусть и небольшой, но сюжет, и этот сюжет заставляет нас исчезнуть, раствориться в бесконечности бытия.

«Далеко мелькают звезды,
Облака озарены,
И дрожа тихонько льется
Свет волшебный от луны…»
(Я. П. Полонский) *(Исполнение произведения)*

Осуществленный нами анализ первых выступлений показал, что, с одной стороны, успешное «Вступительное слово» отдельных студентов убедило остальных в возможности качественного выполнения задания. С другой стороны, было немало выступлений, нуждающихся лишь в небольшой корректировке вступительного слова.

Вместе с тем, в продемонстрированных выступлениях обнаружился ряд проблем:

a) некоторые студенты, выполнив задание письменно, не способны рассказать текст непринужденно, с соответствующей мимикой. В таких случаях необходим небольшой тренинг на развитие артистизма в ситуации вербального общения с публикой;

b) отдельные студенты находят неточное словесное выражение характера и содержания исполняемого ими произведения, невнимательно относятся к интонационности и другим средствам выразительности в произведении;

c) проявление беспомощности в выполнении задания: «не знаю, что сказать, помогите»;

d) боязнь выступить перед публикой с речью. Особенно это заметно у студентов, имеющих особенности психики (стеснение, излишнее волнение, неспособность быстро переключится на игру на инструменте);

e) отсутствие сценического мастерства (артистизма, техники речи, регуляции громкости звучание голоса);

f) художественно неубедительный, малопонятный замысел, требующий полного изменения на новый.

Шаг третий. Официальное закрепление требований (к текущей или итоговой аттестации) с изменением формата выступления по дисциплине «Музыкальный инструмент», утвержденных на заседании кафедры и Совете факультета.

Шаг четвертый. Проведение консультаций для преподавателей и студентов инструментального класса перед экзаменом. Участие преподающих в классе музыкального инструмента специалистов в процессе шлифовки и доведения до концертного варианта выступления с методикой «говорю-играю». Обсуждение проблем вербализации содержания и характера музыки, необходимости использования художественного языка с метафорами, эпитетами, сравнениями во вступительном слове к исполняемому музыкальному произведению.

Шаг пятый. Осуществление видеозаписи выступления студентов на экзаменах с последующим показом и обсуждением с преподавателями на факультетском семинаре, рефлексия.

В ходе внедрения предложенной методики «говорю-играю» в формате публичного выступления с исполнением одного музыкального произведения, предваряемого вступительным словом, было проведено комплексное исследование полученных результатов.

После публичного выступления студентов на государственном экзамене по специальности (50 студентов заочного отделения, специальность 1-03 01 07 «Музыкальное искусство, ритмика и хореография»), было проведено анкетирование. Анкета включала 4 вопроса, направленные на выявление особенностей внедрения методики «говорю-играю» в процесс публичного выступления. Это ряд несложных вопросов, ответы на которые требовалось просто подчеркнуть:

1. Как Вы относитесь к модели выступления на экзамене: краткое вступительное слово + исполнение произведения (положительно / отрицательно)?

2. Считаете ли важной профессиональной способностью переключение с речи на музицирование по модели «говорю-играю» (да/нет)?

3. Кто Вам помог сформулировать краткий словесный текст? (самостоятельно/преподаватель по инструменту/преподаватель по методике/другие преподаватели/друзья)?

4. Вам было сложно продемонстрировать навык «говорю-играю» в условиях публичного выступления? (очень сложно/не очень сложно/не вызывало затруднений)?

Таблица 2

Отношение студентов к модели выступления в формате «говорю-играю» на экзамене (краткое вступительное слово + исполнение музыкального произведения)

Положительно	Отрицательно	Нейтрально
70 %	10 %	20 %

Здесь можно отметить преобладание положительного отношения к методике «говорю-играю» (70 %), однако, при этом 10 % студентов не смогли ее принять, рассматривая как помеху в ситуации исполнения произведения перед публикой.

Таблица 3

Понимание студентами важности приобретения профессиональной способности переключения с речи на музицирование по алгоритму «говорю-играю»

Да, важно	Нет, не важно
88 %	12 %

Тем не менее, большинство студентов отчетливо осознают важность профессионального навыка совмещения вербальной интерпретации с инструментальным показом для будущего учителя музыки (88 %).

Таблица 4

Уровень сложности выполнения задания студентами: демонстрация навыка «говорю-играю» в условиях публичного выступления (три уровня сложности)

Очень сложно	Не очень сложно	Не вызвало затруднений
24 %	48 %	28 %

В связи с тем, что методика внедрялась впервые, отсутствовала традиция и привычность выполнения подобных заданий, только 28 % студентов ответили, что задние у них не вызвало никаких затруднений. Не очень сложно было выполнить это задание 48 % студентов, которые приложили определенные усилия, воспользовались помощью преподавателей и справились достойно. 24 % студентов испытали неуверенность в себе, дискомфорт, восприняли задание как очень сложное.

Таблица 5

Фактор помощи студенту в формулировании краткого вступительного слова к играемому произведению (кто помог?)

Самостоятельно	Преподаватель по инструменту	Преподаватель по методике музыкального воспитания	Друзья
46 %	40 %	44 %	2 %

Все же анкетирование показало большой процент студентов, воспользовавшихся помощью со стороны преподавателей. Вместе с тем, в этом вопросе анкетируемые часто выбирали сразу несколько ответов, то есть прибегали к коллективной помощи.

Таким образом, разработка отдельных аспектов обучения игре на инструменте в классе музыкального инструмента на факультетах музыкально-педагогического профиля высшей школы с помощью предложенных конкретных методик способна укрепить профессиональную направленность обучения за счет персонализации образовательной среды, ее осознанности, профессиональной направленности, репертуарной широты.

Итогом проведенного эксперимента стало выступление студентов на государственном экзамене в новом формате, что продемонстрировало способность адаптации студентов к новым требованиям. Интервью с членами Государственной комиссии (6 человек) показали, что все без исключения оценили данный формат выступления студентов как профессионально успешный, педагогически направленный и раскрывающий потенциал

музыканта-педагога с разных ролевых позиций. Проведенный нами опрос преподавателей по музыкальному инструменту показал: в ходе работы было снято недопонимание важности формирования навыка осуществления студентами просветительской деятельности, укрепилась их уверенность в своих силах в помощи студентам в новом виде работы. Изменение в организации образовательной среды класса музыкального инструмента в аспекте освоения действий, направленных на художественное просвещение, может способствовать совершенствованию профессиональной подготовки педагога-музыканта в инструментальном классе.

Выводы. Разработка методики по освоению студентами ролевых позиций педагога-музыканта в процессе обучения, ее внедрение в учебный процесс высшей школы в классах музыкального инструмента в рамках опытно-экспериментальной работы показали: а) оптимальность выбора педагогической технологии проектирования; б) состоятельность направленности содержания и рекомендуемых действия по выполнению проектов; в) результативность поэтапности включения проектов, пошаговости выполнения намеченных действий и методической инструментовки этапов и шагов в каждом из проектов. Приведенное в статье описание методики активизации ролевых позиций педагога-музыканта является той методической основой, которая приводит к эффективности результатов в просветительской деятельности студента и повышению качества подготовки специалиста в целом.

Перспективы дальнейших научных исследований. В дальнейшем можно направить исследовательский поиск на разработку методик закрепления ролевых позиций педагога-музыканта на педагогической практике и в первые годы работы по специальности. Данные методические проекты приводятся как пример, так как в будущем исследования также могут быть направлены на дальнейшее укрепление просветительской позиции педагога-музыканта: освоение и осознанное комментирование музыкального репертуара разных *стилевых направлений*, *видов* исполнительской *техники* и др.

ЛИТЕРАТУРА

Антонова, М. А. (2008). *Педагогические условия подготовки учителей музыки в классе основного музыкального инструмента* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). М.

Андрианова, О. В. (2010). *Педагогическая технология инструментально-исполнительской подготовки учителя музыки в вузе* (дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08). Брянск.

Бочкарева, О. В. (2008). *Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки в вузе* (дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.08). Ярославль.

Корина, В. С. (2003). *Формирование профессионального мышления будущих учителей музыки в классе инструментальной подготовки в вузе* (дис. ... канд. пед. наук:13.00.08). Краснодар.

Кабалевский, Д. Б. (1975). *Про трех китов и про многое другое*. Пермь: Пермское книжное изд-во.

Корноухов, М. Д. (2011). *Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании*. Великий Новгород: Кириллица.

Коробова, А. Г. (2007). *Теория жанров в музыкальной науке: история и современность*. М.: Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского.

Марченко, И. П. (2005). *Развитие навыков вербальной интерпретации музыкальных произведений в процессе профессиональной подготовки учителя музыки.* Минск, Бестпринт.

Полифония. Музыкальная энциклопедия. Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_music/6093/Полифония.

РЕЗЮМЕ

Ден Шензе, Таїсія Корольова. Актуальність рольових позицій майбутнього вчителя-музиканта в навчанні гри на інструменті.

У цій статті розкрито особливості впровадження в практику розроблених під час дослідження методичних проектів, спрямованих на вдосконалення підготовки майбутніх учителів-музикантів до класу музичного інструменту в галузі вищої педагогічної освіти. Одним зі способів упровадження інноваційних методологічних моделей є оновлення рольових позицій учителя-дослідника та вчителя-вихователя. Основні методи – аналіз літератури та експериментальна робота. Запропоновані методичні проекти характеризуються, послідовною логікою їх упровадження в освітній процес. Результати дослідження показали успіх внесення доповнень і змін до існуючих програм та вимог до форм звітності.

Розробка методики засвоєння студентами ролі вчителя-музиканта в освітньому процесі, її впровадження в освітній процес вищої школи на уроках музичних інструментів у рамках експериментальної роботи показали: а) оптимальний вибір технології педагогічного проектування; б) послідовність спрямованості змісту та рекомендованих дій для реалізації проектів; в) ефективність поетапного включення проектів, поетапне виконання запланованих дій та методична інструментація етапів у кожному з проектів. Опис методики активізації рольових позицій вчителя-музиканта, наведеної у статті, є методологічною основою, що призводить до ефективності результатів у навчальній діяльності студента та до підвищення якості підготовки спеціалістів загалом.

Ключові слова: *підготовка вчителя-музиканта, фактичні рольові позиції, клас музичного інструменту, методичні проекти.*

SUMMARY

Deng Shengze, Taisiya Koroleva. The relevance of the role positions of the future teacher-musician in learning to play the instrument.

This article reveals the features of introducing into practice the methodological projects developed during the study aimed at improving training of future teachers-musicians in the class of a musical instrument in the field of higher pedagogical education. One of the ways of introducing innovative methodological models is updating of the role positions of the teacher-researcher and teacher-educator. The main methods are literature analysis and experimental work. The proposed methodological projects are characterized, the logic of their implementation in the educational process is successively described. The results of the study showed the success of making additions and changes to existing programs and requirements for reporting forms.

Development of a methodology for students to master the role of a teacher-musician in the learning process, its implementation in the educational process of the higher school at musical instrument classes as part of the experimental work showed: a) optimal choice of pedagogical design technology; b) consistency of orientation of content and recommended actions for implementation of the projects; c) effectiveness of the phased inclusion of projects, step-by-step implementation of the planned actions and methodological instrumentation of the stages and steps in each of the projects. The description of the methodology for activating the role positions of the teacher-musician given in the article is the methodological basis that leads to the effectiveness of the results in the educational activities of the student and to improving the quality of specialist training in general.

Key words*: preparation of a teacher-musician, actual role positions, class of a musical instrument, methodological projects.*

УДК 378:091.12.011.3-051:78:780.614.13

Н. Ф. Кожбахтеєва
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0003-4764-1238
А. Ю. Турбала
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0002-1951-9908
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/092-101

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлено основні напрями формування пізнавального інтересу в майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки в класі гри на бандурі. Автор наголошує, що використання ефективних засобів і методів педагогічного стимулювання спонукають студентів до самостійно-пошукової та практичної музично-творчої діяльності. Результати дослідження довели, що реалізація всіх видів музично-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва повинна базуватися на синтезі виконавських і педагогічних якостей, розвиненому естетичному смаку та свідомому ставленню до музичного мистецтва.

Ключові слова: *інтерес, пізнавальний інтерес, вчитель музичного мистецтва, музично-інструментальна підготовка, музикування на бандурі, вербальна інтерпретація.*

Постановка проблеми. У сучасній українській системі вищої освіти помітно зростають вимоги до якості підготовки вчителя музичного мистецтва. Поліфункціональність професії вчителя музики вимагає від нього володіння знаннями й уміннями в різних сферах діяльності задля проведення урочної, позакласної та позашкільної музично-виховної роботи. Перед студентом стоять завдання не тільки осмислити й усвідомити значний обсяг інформації, але й займатися її самостійним пошуком і опрацюванням. Цьому сприяє інтерес у навчанні, який стимулює пізнавальну активність студентів і тим самим спрямовує розвиток розумової, психічної та соціальної сфери особистості, створює умови для формування творчої навчальної діяльності. Тому так важливо в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва застосовувати такі форми й методи, які б забезпечували пізнавальний інтерес студентів, їхню пізнавальну активність, давали можливість підвищувати рівень знань і вмінь, сприяли самостійності в засвоєнні знань. Пошуку шляхів формування пізнавального інтересу під час музично-

інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в класі гри на бандурі присвячена дана стаття.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять сучасні концепції філософії освіти (В. Андрущенко, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); загальнопедагогічні та психологічні підходи до професійної підготовки вчителя (Г. Балл, Р. Гуревич, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Семиченко, С. Сисоєва, М. Сметанський, В. Шахов та ін.); праці з бандурного мистецтва (С. Баштан, Н. Борсукова, М. Давидов, Л. Дедюх, І. Дмитрук, В. Дутчак, О. Дубас, О. Ваврик, Л. Вороніна, В. Кабачок, І. Мокрогуз, І. Панасюк, В. Уманець).

Аналіз різних аспектів проблеми підготовки вчителя музичного мистецтва дозволив стверджувати, що в процесі інструментальної підготовки студентів необхідно розвивати не лише їх суто професійні якості, технічне володіння інструментом, знання репертуару, але й спонукати їх до набування різнобічних знань задля проведення різноманітних форм музично-виховних заходів (проведення концертів, тематичних вечорів, театралізованих свят, постановка дитячих музичних спектаклів, дитячих опер та ін.). Цій проблемі присвячені праці С. Архангельського, В. Беспалька, О. Вербицького, В. Вергасова, Т. Кудрявцева, О. Орлова, Л. Путляєвої та ін. У зазначених психолого-педагогічних дослідженнях окреслена проблема розкривається через конструювання змісту освіти, методів і організаційних форм вузівського навчання. Автори наголошують, що ефективний розвивальний стимулятор навчання полягає не тільки в набутті студентами знань і вмінь професійної діяльності, але й у прагненні до саморозвитку, вдосконалення особистих і професійних якостей майбутнього спеціаліста. Умовою, яка дозволяє стати суб'єктом навчальної діяльності, є пізнавальна активність. Вона розглядається як важлива властивість особистості, є джерелом її розвитку й удосконалення. Серед низки важливих компонентів пізнавальної активності виокремлюють пізнавальний інтерес, особливості та проблеми розвитку якого мають досить широке висвітлення в педагогічній і психологічній літературі. Пізнавальний інтерес визначають як первинну, фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності (С. Шацький, В. М'ясищев, В. Іванов, Н. Морозова). Деякі дослідники вивчають його в аспекті двостороннього характеру (С. Рубінштейн, Л. Виготський, А. Леонтьєв, Н. Тализіна). У дослідженнях П. Каптерєва, Є. Юдіна, В. Швирєва, Л. Буєвої, А. Леонтьєва, В. Зінченка пізнавальний інтерес логічно взаємопов'язаний із конкретною діяльністю. Незважаючи на значну увагу дослідників до цієї проблеми, на наш погляд, вона залишається недостатньо вивченою в контексті з підготовкою вчителя музичного мистецтва.

Метою статті є висвітлення основних напрямів формування пізнавального інтересу в майбутніх учителів музичного мистецтва в класі гри на бандурі.

Виклад основного матеріалу. Феномен «інтересу» вивчають філософи та психологи, педагоги й соціологи. Інтерес людини передусім пов'язаний із тим, у чому вона відчуває потребу, що для неї самої відіграє істотну роль. Лише тоді, коли той чи інший предмет, явище, подія, вид діяльності уявляються людині як щось важливе, значне, вона з особливим захопленням пізнає або займається цим.

Інтерес як дуже складна й вагома для особистості категорія має багато трактувань:

– вибіркова спрямованість людини, її уваги (Т. Рибо, Н. Добринін), її думок, помислів (С. Рубінштейн);

– прояв розумової та емоційної активності (Е. Строні, С. Рубінштейн);

– активатор різноманітних почуттів (Д. Фрейн) і своєрідна чуттєвість дитини (Ш. Бюлер);

– своєрідний сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, які підвищують активність, свідомість і діяльність людини (Л. Гордон);

– структура, що складається з потреб (Ш. Бюлер);

– активно-пізнавальне (В. Мясіщев, В. Іванов), емоційно-пізнавальне (Н. Морозова) ставлення людини до світу;

– специфічне ставлення особистості до об'єкта, викликане усвідомленням його значення та емоційною привабливістю (О. Ковальов) (Щукина, 1988).

У педагогіці розрізняють чотири етапи розвитку інтересу: зацікавленість, допитливість, заглибленість і спрямованість (Петровский и Ярошевский, 1990). Зацікавленість вважається найелементарнішим інтересом, що за певних ситуацій оволодіває учнями, але при зміні ситуації швидко зникає. Цей етап розвитку інтересу пов'язаний із новизною предмету, яка може й не мати особливого значення для людини. Це може бути яскрава наочність, блок-схема, цікава розповідь викладача, несподівана ситуація тощо.

Допитливість характеризується прагненням вийти за межі побаченого, розширити свої знання, одержати відповідь на запитання, що виникають під час навчання. Однак інтерес торкається лише окремих питань змісту або окремих способів пізнавальної діяльності.

На етапі заглибленості в центрі уваги – проблема, а не готові знання. При цьому людина шукає причину, намагається осягнути сутність предмета, самостійно встановити закономірність, розкрити причино-наслідкові зв'язки. Напружується думка, вольові зусилля, виявляються емоції.

Етап спрямованості націлений не лише на глибоке й міцне засвоєння знань, пізнання закономірностей і опанування теоретичних основ, але й на застосування їх на практиці.

У навчанні особливо важливим, на думку багатьох учених, є пізнавальний інтерес. Цей інтерес має пошуковий характер, підвищує

можливості розумового розвитку людини (В. Паламарчук), сприяє усвідомленій самостійності (О. Савченко), викликає продуктивну роботу (В. Лозова), змінює способи розумової діяльності (Г. Щукіна), є умовою розвитку творчої особистості (М. Алєксєєва). Характерними особливостями пізнавального інтересу є його усвідомленість, емоційність, особлива вольова спрямованість до пізнання.

Пізнавальний інтерес підвищує ефективність засвоєння знань, умінь і навичок, придає пізнавальній діяльності цілеспрямований характер. Він викликає суттєві зміни в способах розумової діяльності, підвищує інтенсивність розумової праці, мобілізує увагу, знімає втому – все це призводить до покращення якості засвоюваних знань, до їх розширення й поглиблення.

Т. Шамова відзначає роль стійкого інтересу в підтриманні й подальшому розвитку пізнавальної активності, спонуканні до діяльності навіть у тих випадках, коли умови для цього несприятливі (Шамова, 1982).

Між пізнавальним інтересом і пізнавальною активністю існує діалектичний взаємозв'язок. Пізнавальний інтерес виникає в процесі активної пізнавальної діяльності та, у свою чергу, сприяє розвиткові пізнавальної активності студентів, яка виражається в підвищеній спрямованості й зосередженості уваги, елементах творчої діяльності та позитивних емоціях. Засвоювані з інтересом знання підвищують життєвий тонус, мають більшу міцність, поглибленість, спонукають до самостійності та творчого підходу до роботи.

Формування пізнавальних інтересів – це тривалий процес. Він потребує певних умов і залежить від педагогічного керівництва. Необхідно виокремити основні етапи процесу формування пізнавального інтересу: створення умов, які сприяють виникненню потреби в знаннях у навчальній діяльності; формування позитивного ставлення до навчального предмету й діяльності; організація діяльності, в якій формується справжній пізнавальний інтерес (Щукина, 1984).

Метою освітнього процесу закладу вищої освіти є формування найвищої стадії пізнавального інтересу, а саме – інтересу до пізнання як властивості особистості. У сферу пізнавальних інтересів можуть включатися не тільки знання, але й процес оволодівання знаннями, процес навчання в цілому, що дає можливість засвоювати необхідні способи пізнання та сприяє постійному вдосконаленню особистості майбутнього спеціаліста (Онищук, 1999).

Головною особливістю педагогічного аспекту проблеми формування пізнавальних інтересів є те, що вони можуть проявлятися як мета, засіб або результат навчання й виховання.

У нашому дослідженні ми спиралися на те, що важлива особливість пізнавального інтересу полягає в тому, що його центром буває таке пізнавальне завдання, яке потребує від людини активної, пошукової або творчої діяльності. До сфери пізнавального інтересу включаються не

тільки набуті знання, але й процес оволодіння знаннями, процес навчання в цілому, що дає змогу одержувати необхідні способи пізнавання та сприяє постійному поступальному рухові студента.

Під час музично-інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в класі гри на бандурі нами використовувалися такі засоби й методи педагогічного стимулювання, які б спонукали студентів до активної пізнавальної діяльності.

На заняттях у класі гри на бандурі студент навчається різним видам музичної виконавської діяльності: сольне виконання, ансамблеве, в складі оркестру, акомпанемент, музична ілюстрація. Це вимагає від майбутніх учителів музичного мистецтва оволодіти додатковими вміннями й навичками в процесі гри на бандурі: адаптувати, аранжувати або модифікувати народні та авторські музичні композиції; створювати нові теми; удосконалювати техніку, манеру та способи виконання, індивідуальну майстерність; застосовувати традиційні й авторські форми й методи перекладу, обробки та стилізування.

Усі завдання, які отримували студенти, пов’язувались із їх практичною діяльністю під час проходження педагогічної практики (проведення власних уроків музичного мистецтва, підготовка лекції-бесіди зі знайомства з історією розвитку бандурного мистецтва; підбір і вивчення музичних творів за обраною тематикою; підготовка та проведення тематичних концертів, лекцій-концертів, музичних лекторіїв, музичних вечорів та інших музично-виховних заходів) (Давидов, 2005). Це спонукало їх до самостійної пошуково-дослідницької діяльності, процес якої спрямовувався на здобуття цікавої інформації.

У процесі музично-просвітницької діяльності під час музикування на бандурі виконавець органічно поєднує і пошану до рідної мови, і художньо-естетичне тлумачення й розуміння народної пісні, висловлює патріотичні почуття, пов’язані з героїчною історією свого народу, залучається до скарбниці світової музичної культури, набуває професійних умінь. Сучасні реалії бандурного мистецтва дозволяють ознайомитися в процесі музикування з музикою різних стильових напрямів (класикою, духовною музикою, джазом та ін.) (Барсукова, 1993). Усе це вимагає високого рівня професійної компетентності, музично-виконавської майстерності, художньо-творчої активності.

У процесі роботи над музично-педагогічним репертуаром увагу студентів потрібно звертати на формування вмінь і навичок відбору найбільш цікавого, художньо досконалого музичного матеріалу, досягнення високого професійного рівня його виконання. Майбутньому вчителю музичного мистецтва також необхідно володіти методикою самостійної роботи над музичним твором.

Реалізація всіх видів музично-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва повинні базуватися на синтезі виконавських і

педагогічних якостей, розвиненому естетичному смаку та свідомому ставленню до музичного мистецтва.

Завдання озброєння студентів системою теоретичних знань у галузі музичного виконавства повинно реалізовуватися через розвиток їх інтелектуальних здібностей, формування жанрово-стильових орієнтирів, умінь осмислювати й розуміти музичні форми й засоби виразності мистецтва.

Студент повинен володіти системою теоретичних знань про стиль композитора, будову та структуру музичного твору, особливості гармонії та фактури. Науковці стверджують, що чим глибшими будуть знання про твір, тим більше вони збагатять уяву й мислення студента, поглиблять його розуміння мистецького твору, сприятимуть створенню художньо-переконливої та яскравої інтерпретації музики.

Оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва навичками вербальної інтерпретації музики теж було предметом навчання в класі гри на бандурі.

Вербальна інтерпретація художнього образу в педагогічному процесі може бути тісно пов’язана з аналізом музичного твору – однією з головних умов осягнення художнього змісту музики та, відповідно, її тлумачення. У музично-педагогічній практиці застосовуються такі методики аналізу, як: музикознавчий, культурологічний, художньо-образний, вербально-змістовий, візуально-асоціативний, виконавський, емоційно-ціннісний тощо. Осмислення музичного матеріалу розпочинається з ознайомлення з особливостями епохи, країни виникнення твору, філософських і естетичних поглядів автора, специфічних особливостей індивідуального стилю митця й епохи, коли він жив. А також теоретичного аналізу твору за певними критеріями (форма, композиція, тембр, інтонація, гармонія, жанр тощо), що відповідають даному стилю. Без знань щодо композиторського задуму, історичного, стильового, жанрового, авторського контекстів розуміння музичного твору, інтонаційних особливостей, структурних елементів музичної форми та, головне, методичних шляхів роботи над цим твором, не є можливою інтерпретаційна свобода, яка розцінюється як ознака виконавської творчості вчителя музичного мистецтва, як у сольній, так і в концертмейстерській діяльності. Ці знання в комплексі дають змогу майбутньому вчителеві музичного мистецтва вільно використовувати власний фаховий досвід, комбінуючи за потребою його елементи в нових умовах, що, у свою чергу, визначає широту світогляду фахівця.

Відправним пунктом художнього аналізу музичного тексту в шкільній практиці є спрямованість на аудиторію. Молодші школярі на уроках музики знайомляться із засобами музичної виразності: регістром, тембром, висотою, динамікою, мелодією, ладом, супроводом тощо. Ці знання слугують для розкриття образного змісту музичного твору. У процесі слухання музики важливо спонукати дітей до передачі своїх вражень засобами мови, а також невербальними засобами (жестами,

рухами, малюнками). Учні середнього шкільного віку знайомляться з особливостями інтерпретації твору, особливу увагу приділяють деталям музичної форми. Використовуючи метод порівняльного аналізу різних за жанром і стилем творів, визначають схожість настрою, спільні й відмінні музично-виразові засоби. За допомогою проблемного методу учні вчаться виробляти власну оцінку музичного твору, враховувати культурний контекст. У старшокласників розвиток творчого мислення, гуманістичних цінностей, удосконалення духовного рівня особистості відбувається під час аналізу музичного тексту, в якому вказуються відомості про життя та творчість композитора, епоху, стиль, художній напрям, мистецькі взаємовпливи тощо.

Словесна інтерпретація також є важливим інструментом педагогічного впливу на художню свідомість учнів. Викладач, який не вміє словами передати образний зміст музичного твору, не може досягти успіху в навчально-виховній роботі так само, як і той, що неспроможний створити виконавську інтерпретацію.

Застосування словесних методів (розповідь, бесіда, пояснення) спонукають студента до оволодіння новими знаннями й уміннями, що, у свою чергу, забезпечують розвиток його пізнавального інтересу й пізнавальної активності.

Майстерно проведені бесіди захоплюють дітей і заглиблюють їх у сприйняття музики. У таких бесідах педагог, гнучко використовуючи різноманітні методи (проблемні ситуації, порівняння, аналіз), веде учнів шляхом самостійних естетичних відкриттів. Педагог привертає увагу дітей до деталей, виразних засобів, допомагаючи розкрити своєрідність змісту музики, її неповторність. Виразно виконуючи епізоди твору, він допомагає дітям знаходити точні й поетичні характеристики образів, яскраві епітети, порівняння, життєві аналогії. Також задля активізації уваги учнів у самій будові бесіди про музичний твір бажано використовувати яскраві приклади окремих фактів з історії створення твору або його сприйняття слухачами, чи цікавими моментами з біографії композитора, або спогадів про нього його сучасників тощо. У розвитку музичного сприймання школярів велику роль відіграє метод порівняння, адже можливості аналізу дітьми музичних творів обмежені їх невеликим досвідом. Для порівняння можна використати контрастні твори одного жанру, п’єси з однаковою назвою, контрастні твори одного характеру тощо. Метод порівняння за контрастом і аналогією дозволяє помітити те, на що учень може не звернути увагу, дає змогу яскравіше відтінити своєрідність музичних творів різноманітних жанрів. Завдання на порівняння захоплюють дітей, активізують їхню творчу діяльність, адже учні помічають у музиці контрасти найкраще.

Однак, розкриваючи зміст сутності музики, студенти дуже часто обмежуються примітивними характеристиками. Стикаючись із недостатньо развиненим своїм вербальном тезаурусом, студент звертається

до словників музичних емоцій (наприклад до словника В. Ражнікова). Робота студента зі словником допомагає, на наш погляд, розширити емоційно-образний словесний багаж, навчити яскраво та змістовно говорити, аналізувати, влучно висловлювати власну думку, розкривати музично-художній образ твору, що, у свою чергу, забезпечує розвиток їх пізнавального інтересу.

Паралельно зі словником студенти в педагогічній практиці використовують класичні взірці інтерпретації музики, створені майстрами художнього слова, літературно обдарованими музикантами-композиторами, виконавцями. Це робить їх більш упевненими у своїх педагогічних можливостях (Падалка, 2004).

Висновки. Отже, зростання вимог до якості підготовки вчителя музичного мистецтва потребують пошуку нових підходів до музично-інструментальної підготовки студентів у класі бандури. Реалізація всіх видів музично-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва повинні базуватися на синтезі виконавських і педагогічних якостей, розвинентому естетичному смаку та свідомому ставленню до музичного мистецтва. Використання дієвих засобів і методів педагогічного стимулювання спонукають студентів до самостійної пошуково-дослідницької роботи, формують їх стійкий пізнавальний інтерес до своєї професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

Актуальные вопросы формирования интереса в обучении (1984). Г. И. Щукина (ред.). М.: Просвещение.

Барсукова, Н. С. (1993). *Історія формування вітчизняного сольного виконавства на бандурі*. К.: Музична Україна.

Давидов, М. А. (2005). *Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа)*. Київ: НМАУ ім. І. П. Чайковського.

Онищук, В. О. (1999). *Шлях до глибоких знань*. К.: Знання.

Падалка, Г. М. (2004). Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога. *Теорія і методика мистецької освіти, 5,* 3–9.

Психология: словарь (1990). А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский (ред.). М.: Политиздат.

Шамова, Т. И. (1982). *Активизация учения школьников*. М.: Педагогика.

Щукина, Г. И. (1988). *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся*. М.: Педагогика.

РЕЗЮМЕ

Кожбахтеева Н. Ф., Турбала А. Ю. Формирование познавательного интереса у будущих учителей музикального искусства в процессе инструментальной подготовки.

В статье освещены основные направления формирования познавательного интереса у будущих учителей музыкального искусства в процессе музыкально-инструментальной подготовки в классе игры на бандуре. Разные аспекты проблемы подготовки учителя музыкального искусства указывают, что в процессе инструментальной подготовки у студентов необходимо развивать не только чисто профессиональные качества, технические навыки владения инструментом, знание репертуара, но и побуждать их к приобретению разносторонних знаний для проведения разнообразных форм музыкально-воспитательной работы.

Во время обучения особенно важным, по мнению многих ученых, является формирование познавательного интереса, который повышает усвоение знаний, умений и навыков, придает познавательной деятельности целеустремленный характер.

Целью образовательного процесса заведения высшего образования является формирование наивысшей стадии познавательного интереса – интереса к познанию как качества личности.

В нашем исследовании мы основывались на том, что центром познавательного интереса может быть такое познавательное задание, которое требует от студента активной, поисковой и творческой деятельности. Во время занятий в классе игры на бандуре нами использовались такие нетрадиционные средства и методы педагогического воздействия, которые побуждали студентов к активной познавательной деятельности. Все задания, которые получали студенты, были связаны с их практичекой деятельностью во время прохождения педагогической практики (проведение уроков музыкального искусства, подготовка лекций-бесед по знакомству с историей развития бандурного искусства; подбор и изучение музыкальных произведений по избранной теме; подготовка и проведение тематических концертов, лекций-концертов, музыкальных лекториев, музыкальных вечеров и других музыкально-воспитательных мероприятий).

Результаты исследования показали, что использование эффективных средств и методов педагогичекого стимулирования побуждает студентов к самостоятельно-поисковой и музыкально-творческой работе, формирует их стойкий познавательный интерес к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *интерес, познавательный интерес, учитель музыкального искусства, музыкально-инструментальная подготовка, музыцирование на бандуре, вербальная интерпретация.*

SUMMARY

Kozhbakhteieva N. F., Turbala A. Yu. Formation of cognitive interest in future musical art teachers in the process of instrumental training.

The article highlights the main directions of the formation of cognitive interest in future teachers of musical art in the process of musical-instrumental training in the class of playing the bandura. Different aspects of the issue of a musical art teacher's training indicate that in the process of instrumental training, students need to develop not only purely professional qualities, technical skills of playing the instrument, knowledge of the repertoire, but also encourage them to acquire versatile knowledge for carrying out various forms of musical-upbringing work.

During training, in the opinion of many scientists, especially important is formation of a cognitive interest, which enhances acquisition of knowledge, skills, and gives cognitive activity a purposeful character.

The purpose of the educational process of the higher education institution is formation of the highest stage of a cognitive interest – interest in cognition as a personality trait.

In our study, we based on the fact that the center of cognitive interest could be such a cognitive task, which required active, search and creative activities from a student. During bandura classes, we used such non-traditional means and methods of pedagogical influence that encouraged students to learn actively. All the tasks that students received were related to their activities during teaching practice (conducting lessons in musical art, preparing lectures-talks on acquaintance with the history of bandura art development; selecting and studying musical works on a chosen topic; preparing and conducting thematic concerts, lectures, musical lectures, musical evenings and other musical-educational events).

The results of the study have shown that the use of effective tools and methods of pedagogical stimulation encourages students to self-search and music-creative work, forms their persistent cognitive interest in professional activities.

Key word: *interest, cognitive interest, musical art teacher, musical-instrumental training, playing the bandura, verbal interpretation.*

УДК 378.978+378.14+378.126+786.8.

С. О. Корчевна
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0003-3301-6204
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/102-110

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ БАЯНІСТА НА ОСНОВІ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

У статті актуалізовані питання щодо вивчення методико-педагогічного досвіду та механізмів його впливу на формування виконавської культури музиканта-баяніста. Здійснено огляд інструктивного репертуару баяністів у контексті розвитку технічної сторони виконавської майстерності. Розглянуто науково-методологічний спадок основоположників і провідних діячів академічного народно-інструментального напряму освіти, намічені деякі тенденції репертуарної політики. В результаті дослідження було виділено два базових підходи: дедуктивно-емпіричний і науково-методологічний. Імплементація методико-педагогічного досвіду в умовах єдності та збалансованості означених позицій і визначають оптимальні шляхи формування виконавської культури музиканта-баяніста.

***Ключові слова**: баян, методико-педагогічний досвід, виконавська школа, виконавська майстерність, виконавська культура баяніста, інструктивний репертуар, художній репертуар баяніста.*

Постановка проблеми. Стійка позиція академічного виконавства на баяні нині вже закріпила свій професійний статус і ввійшла до культурно-освітнього простору як окремо виділена самостійна мистецька галузь. Це спонукає науковців до пошуку максимально ефективних шляхів удосконалення виконавської майстерності студентів-музикантів означеної галузі та прагне розробки більш довершених методик викладання гри на баяні/акордеоні. Сучасний стан мистецької освіти потребує певної уніфікації, винайдення універсального алгоритму, який би вміщував у собі узагальнення науково-методичного досвіду баяністів і враховував би поліаспектність виховного потенціалу репертуару щодо виконавської культури музиканта-баяніста.

Аналіз актуальних досліджень. У ході культурно-історичного процесу академізації галузі народних інструментів окремі проблеми методики викладання гри на баяні з різних точок зору досліджувалися такими науковцями: І. Алексєєвим, Ю. Акімовим, Ю. Бай, В. Бєляковим, Є. Івановим, В. Власовим, М. Давидовим, Б. Єгоровим, Ф. Ліпсом, А. Міреком, В. Мотовим, М. Оберюхтіним, О. Паньковим, В. Паньковим,

А. Полєтаєвим, М. Різолем, В. Семьоновим, А. Семешко, А. Черновим, А. Чиняковим, О. Шульпяковим, І. Яшкевичом та ін.

На сучасному етапі науково-методична думка актуалізує та висвітлює такі проблеми баянного виконавства: теорія та практика виконавського мистецтва (А. Петченко, В. Харченко, М. Давидов, В. Бесфамільнов, І. Ященко), загальнопедагогічний аспект у контексті фахової підготовки баяніста (І. Сташевська, А. Петченко, В. Харченко, А. Сташевський), інтерпретація музичних творів (С. Карась, В. Дорохін), проблеми репертуару (А. Сташевський, К. Бур'ян, А. Сочилкін), історія баянного виконавства та міжнародний досвід (П. Фенюк, Чан Фон, М. Літвинов, М. Госпавич).

Окрім того, багатьма науковцями феномен баянного звучання розглядається як нова тембрально-акустична фарба та невичерпне джерело звуковиражальності (А. Душний, А. Черноіваненко), досліджуються фактурно-композиційні та жанрово-стильові особливості сучасного оригінального репертуару баяністів (А. Гончаров, В. Князєв, А. Сташевський), український «модерн-баян» позиціонується як феномен світового мистецтва (І. Єргієв).

Жвавий теоретико-методичний інтерес науковців до баянно-інструментального соціуму з одного боку та прагнення «схопити та втримати» невловиму природу виникнення живої емоції музичного виконання – з іншого, актуалізує проблему вивчення методичного досвіду й механізмів його впливу на рівень загального музичного розвитку майбутнього фахівця-інструменталіста, зокрема, на формування виконавської культури музиканта-баяніста.

Мета статті полягає в узагальненні методико-педагогічного досвіду в процесі формування виконавської культури музиканта-баяніста. Відпрацьовуючи механізми універсалізації методологічної бази академічного баянного виконавства, необхідно визначити тенденції та напрями методичних концепцій, які зумовлюють шляхи формування виконавської культури музиканта-баяніста.

Методи дослідження. Для реалізації мети й вирішення поставлених завдань були використані такі методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення літературних джерел із питань розвитку та становлення професійних шкіл баянного виконавства, аналіз нотної та методико-педагогічної літератури.

Виклад основного матеріалу. Науково-методична думка баянного виконавства в Україні почала своє сходження на професійну колію приблизно наприкінці 50-х років минулого століття. Відлік становлення народно-інструментального мистецтва йде від засновника й фундатора першої в Україні кафедри народних інструментів – Марка Мусійовича Геліса. Піаніст за фахом, він впроваджував усе корисне й доцільне у свій клас, творчо переосмислював досягнення консерваторської педагогіки та виконавського мистецтва, всі прогресивні явища та винаходи намагався

адаптувати до існуючих на той час умов народно-інструментального жанру. З набуттям педагогічного досвіду ця методика вдосконалювалася, згодом отримала загальне визнання та стала відомою як київська школа гри на народних інструментах.

За відносно коротку історію існування галузі народно-інструментального музикування був створений лише один методичний посібник, який міг би претендувати на універсальність, але насьогодні він уже втратив свою актуальність – це «Основи методики викладання гри на баяні» Івана Дмитровича Алексєєва 1957 року видання. У посібнику узагальнено методичні основи київської школи викладання гри на баяні; розроблені принципи освітнього процесу, організації роботи педагога в класі, розвитку технічних засобів музичного виконання. Вперше в методичній літературі обґрунтовано систему штрихів на баяні та застосування п'ятипальцевої аплікатури. Порушено питання щодо історії походження та розвитку баяну від хроматичної гармоніки конструкції М. І. Бєлобородова.

Становлення й еволюція баянного виконавства, на думку дослідників О. В. Лузан та В. М. Самолюк, у найбільших містах України відбувалися за єдиною схемою. Початок ішов від виникнення аматорських колективів за участю баяна через його входження до освітньої системи, де першими викладачами виступали професійні музиканти інших інструментальних галузей, згодом відбувалося поповнення викладацького складу кваліфікованими виконавцями-баяністами, далі – вихід виконавського мистецтва на новий більш високий щабель розвитку зі створенням власного репертуару (оригінального), що розрахований на даний інструментарій (Лузан, Самолюк, 2018).

У навчальному посібнику «Теоретичні основи формування виконавської майстерності» М. Давидова досліджені більш складні механізми процесу становлення виконавської майстерності баяніста. До найважливіших питань, що потребують висвітлення, автор слушно відносить: визначення специфіки виконавського трактування засобів музичної виразності, виявлення специфічних аспектів музично-виконавського мислення й інтонаційної виразності баяна, теоретичне обґрунтування механізмів адекватного інтонування виконавцем структурних елементів музичних творів, розробку концепції художньої техніки баяніста, обґрунтування співавторської природи виконавського мистецтва. Книга М. Давидова є вдалою спробою залучити теорію баянного мистецтва до загальної системи музично-виконавської методології, де всі види виконавства розглядаються як суміжні з мистецтвом баяністів. Звертаючись до методики й техніки гри на різних інструментах, а також до музичної акустики, теорії музики та психофізіології, автор доводить неможливість механічного перенесення досвіду суміжників на баянне мистецтво, беручи з цього досвіду лише найцінніше, що є спільним для всіх галузей виконавського мистецтва, або те, що не суперечить специфіці баяну.

Ідея визначення принципів формування художньої техніки баяністів для М. Давидова є наскрізною. Концепцію художньої майстерності автор подає у двох аспектах – *мануально-рухальному* «спортивному», який вміщує в собі слухо-моторні навички орієнтування на клавіатурі, прийоми контактування з клавіатурою (нажим, поштовх, удар), психо-моторні відчуття як своєрідну «технічну домінанту», низку артикуляційно-штрихових прийомів (стрибок, стверджуючий позиційність руху, стаккатна гра, що формує пульсуючий характер роботи м'язів, мелодична гра на основі хапальних рухів) та *виразному* (агогіка, спрямовуючий рух ритмо-одиниці найменшого масштабу, які зустрічаються в музичному творі, артикуляція, акцентуація, динаміка, вимовлення штрихів, вимовлення голосів).

Професійний підхід до формування виконавської майстерності баяніста вимагає достатнього рівня технічної вправності, якість якої забезпечує інструктивний репертуар. Це питання доволі ємко було розкрито в методичному посібнику І. Яшкевича – М. Різоля «Школа подвійних нот для баяна». Школа цікава тим, що має в собі два розділи: теоретичний та практичний. Перший висвітлює шляхи розвитку та специфіку техніки подвійних нот, конструктивні можливості лівої та правої клавіатур окремо; аплікатуру гам та арпеджіо, деякі рекомендації щодо засвоєння подвійних нот. Важливе місце належить новим формам викладення гам, у чому автори вбачають велику перспективу досягнення віртуозної техніки. У другому, практикному, розділі наведені вправи та етюди трьох ступенів складності, що певним чином натякає на універсальність застосування в системі музичної освіти.

Розвиваючи тему впливу інструктивного матеріалу на технологічну складову виконавської культури баяніста, зауважимо, що для подальшого забезпечення базового виконавського арсеналу навичок і прийомів гри на інструменті, він є вкрай необхідним. Етюдний матеріал розмаїто представлений у баянній навчально-методичній літературі: це школи гри на баяні та самовчителі Ю. Акімова, А. Басурманова, П. Гвоздєва, В. Лушнікова, А. Мірека, А. Онєгіна, В. Сємьонова, ін.; І. А. Яшкевич «Поліритмічні етюди»; для початківців та середнього рівня виконавців; збірки етюдів для 1–5 класів розробників А. Ф. Нечипоренко – В. В. Угринович та ін.

У контексті вдосконалення технічної сторони виконавської майстерності баяністів цінним вважаємо методико-педагогічний досвід яскравого представника Одеської баянної школи Івана Дмитровича Сєбова. Більшу частину свого творчо-виконавського та педагогічного життя він присвятив невпинному пошуку універсального «ключа» до техніки музиканта-виконавця, провів велику кількість методичних лекцій і майстер-класів в Україні та за її межами, спрямованих на музичну аудиторію всіх освітніх ланок: від музичних шкіл до рівня студентів консерваторій. Зміст його методичних напрацювань полягає в розробці певного алгоритму щодо процесу автоматизації ігрових рухів баяніста,

пошук оптимальних автоматизмів для максимально можливого розкриття художньо-технічного потенціалу виконавської техніки виконавця. Принциповим є те, що відпрацювання так званих «примітивів» (базова послідовність нот) повинно здійснюватися на матеріалі, позбавленому художньо-смислового навантаження, тобто техніка в «чистому» вигляді.

На сучасному етапі особливої уваги заслуговує особистість Петра Федоровича Серотюка, який має великий і успішний педагогічний досвід, доробки щодо розвитку й удосконалення виконавської техніки музиканта-баяніста. Його основна педагогічна ідея зосереджена на освоєнні й розвитку навички вільної орієнтації на клавіатурах баяна (зокрема, не дивлячись на праву клавіатуру). Численні публікації автора вміщують науково-методичний і нотний матеріал, дослідження життєвого та творчого шляху Владислава Золотарьова, аналітичні матеріали щодо сучасного домрового репертуару та успішного досвіду вивчення й освоєння українського фольклору. У своїх працях автор описує методику щодо розвитку дрібної техніки баяніста на основі репетиційних комплексів; удосконалення читання нотного письма; осягнення міхових прийомів у творах В. Власова тощо. А також порушує питання стосовно сприйняття музики, музичного виконання та критеріїв його оцінювання; стабільності та якості гри музиканта на сцені; особливості роботи над артикуляцією в контексті зіставлення двох поглядів – піаністки та акордеоністки.

Виконавську культуру пов’язують зі здатністю сприймати й відтворювати світ музики не лише за технологічними законами музичного мистецтва, але й відповідно до норм виконавського ставлення, що сполучаються з красою, досконалістю, гармонією. Система виконавської культури особистості є «мірою освоєння музичної культури та особистісно-творчої віддачі» (Лі Данься, 2013a); «виконавська культура є цілісно-структурованою професійно-особистісною рисою, головними показниками якої є педагогічна спрямованість, музично-виконавська свідомість і виконавська діяльність» (Джура, 2015). «Виконавська культура» включає таку важливу складову як естетична свідомість (інтерес, потреба, смак, здібності, ціннісні орієнтації, світогляд, світогляд у цілому) (Лі Данься, 2013b).

Формування виконавської культури музиканта-баяніста, виховання його художнього інтелекту та культури почуттів неодмінно пов’язане з його світоглядно-особистісною позицією щодо художньо-виконавського репертуару. А це здійснюється шляхом вивчення найкращих зразків класичної музики різноманітних стилів. «На опрацюванні навчального матеріалу ґрунтується художній розвиток особистості. В процесі вивчення творів мистецтва учні просуваються в естетичному розвиткові. Від того, які твори вивчатиме учень, залежать суттєві характеристики його мистецької підготовки, особливості становлення естетичних якостей – художнього

смаку, поглядів, ідеалів, специфіка розвитку музичних здібностей» (Падалка, 2018, с. 123).

Як своєрідна школа професійної майстерності перекладення класики значною мірою спровокували успішну академізацію баянного виконавства, підсилили його естетичну функцію. На підставі цього можна визначити певну класифікацію баянного професійно-академічного репертуару, який підносить художньо-естетичний рівень виконавської свідомості музиканта-баяніста зокрема та культури баянного виконавства в цілому.

Твори класиків – Й. Баха, Г. Генделя, Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена – є базовими, їх вивчати слід у першу чергу. На цій музиці відпрацьовується основа професійної майстерності, вона є своєрідним фундаментом виконавської культури. М. Глінка, М. Мусоргський, А. Лядов, О. Скрябін, О. Бородін, П. Чайковський, М. Римський-Корсаков, О. Глазунов, С. Рахманінов, а також твори на народній основі виховують розуміння національного музичного мовлення, його інтонаційні особливості. Композитори-клавесиністи (Д. Скарлатті, Ж. Рамо, Ф. Куперен, Г. Телеман, Б. Марчелло, Ж. Люллі), створюючи свою музику, доволі «економно» використовували засоби виразності. Стиль їхньої музики – стриманий, ясний, чистий і гармонійний – виховує музичний смак в умовах мінімалістичного застосування та простоти використання звуковиражальних засобів. Романтики (Ф. Шуберт, Р. Шуман, К. Вебер, Н. Паганіні, Ф. Ліст, Е. Гріг) своєю творчістю збуджують творчу фантазію, стимулюють виконавську активність, художні амбіції, віртуозну майстерність, емоційний розмах тощо. К. Дебюсі, М. Равель, І. Стравинський, Б. Барток, П. Хіндеміт, С. Прокоф’єв, Д. Шостакович, А. Хачатурян, Г. Галинін, Р. Щедрін та інші композитори ХХ століття у своїй творчості відображають інтелектуально-емоційний настрій епохи, прививають смак до сучасної інтонації, розширюють художньо-виконавський кругозір музиканта від гармонійного благозвуччя до незвичного, часто дисонуючого, нетипового інтонування.

Так, на наш погляд, має виглядати репертуарна константа «запозиченої» з інших інструментальних сфер літератури. Щодо творів оригінальної музики для баяна, то з них необхідно відбирати твори тих авторів, чия творчість має високу художньо-естетичну цінність та демонструє знання специфіки нашого інструменту. Інші, зокрема твори авангардної та поставангардної музики, композиції для «модерн-баяну» ми рекомендуємо використовувати як твори для слухання з метою розширення музично-стильового кругозору, розвитку художнього інтелекту та естетичної свідомості в контексті формування виконавської культури баяніста.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Завдяки здійсненому узагальненню методико-педагогічного досвіду в контексті формування виконавської культури музиканта-баяніста, ми з’ясували, що музично-педагогічна практика академічного виконавства всіх

інструментально-виконавських галузей передбачає щонайменше два способи фіксації методики як такої: ***дедуктивно-емпіричний***, тобто такий, що враховує переважно суб'єктивний виконавсько-педагогічний досвід та виокремлює певні особистісні переконання (є надзвичайно цінним у силу своєї істинно-відвертої природності, але не може претендувати на універсальність); ***науково-методологічний*** підхід, який досягається шляхом дидактичної взаємодії всіх компонентів одного окремо взятого виконавського явища, структурування комплексу компонентної взаємодії, вивчення й узагальнення як виконавського, так і методико-педагогічного досвіду.

Визначені тенденції методичних концепцій дають підстави для такого судження: лише в органічному поєднанні цих методологічних позицій і пропорційній їх збалансованості відповідно до індивідуальності полягає виховне єство виконавської культури музиканта-баяніста. Тенденція до інтегративних процесів між різними виконавськими культурами завдяки запозиченню репертуару та вивченню їх науково-методичної спадщини здатна забезпечити вдалу перспективу для формування справжньої професійно-виконавської культури музиканта-баяніста та відкрити шлях до знаходження загальнокультурної музичної істини. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у впровадженні результатів дослідження до освітнього процесу в галузі мистецької освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Бесфамильнов, В., Семешко А. (1989). *Воспитание баяниста. Вопросы теории и практитки*. Киев: Музична Україна.

Бонаков, В. (1999). *Размышления об исполнительском искусстве*. Москва.

Давидов, М. (1997). *Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста.* К.

Давидов, М. (1998). *Київська академічна школа народно-інструментального мистецтва.* К.

Давидов, М. (1998). *Школа виконавської майстерності баяніста (акордеоніста)*. К.

Давидов, М. (2005). Ритмодинамика исполнительского интонирования на баяне (аккордеоне). *Актуальні питання баянно-акордеонного виконавства та педагогіки в музичних навчальних закладах, 1*.

Джура, О. (2015). Виконавська культура майбутнього вчителя музики: структура, зміст і технологія формування у процесі інструментальної підготовки в навчальних закладах педагогічного напрямку. Режим доступу: http://conferences.neasmo.org.ua/ru/art/1718.

Лі, Данься (2013a). Теоретичні основи формування виконавської культури майбутнього вчителя музики. *Психолого-педагогічні науки, 1.*

Лі, Данься (2013b). Удосконалення виконавської культури студента-піаніста у процесі концертної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 8 (Ч. 1).* Режим доступу:

https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2013/8_1/visnuk_29.pdf

Лузан, О. В., Самолюк, В. М. (2018). Становлення професійних виконавських шкіл гри на баяні: український контекст. Вінок митців і мисткинь, 6 (183), 89–92.

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

РЕЗЮМЕ

Корчевная С. А. Формирование исполнительской культуры баяниста на основе методико-педагогического опыта.

В статье актуализированы вопросы изучения методико-педагогического опыта и механизмов воздействия на формирование исполнительской культуры музыканта-баяниста. Сделан обзор инструктивного репертуара в контексте развития технической стороны исполнительского мастерства. Рассмотрено научно-методологическое наследие основоположников и ведущих деятелей академического народно-инструментального направления образования, намечены некоторые тенденции репертуарной политики. В результате исследования были выделены два базовых подхода: дедуктивно-эмпирический и научно-методологический. Имплементация методико-педагогического опыта в условиях единства и сбалансированности указаных методологических позиций и определяет оптимальные пути формирования исполнительской культуры музыканта-баяниста.

Ключевые слова: *баян, методико-педагогический опыт, исполнительская школа, исполнительское мастерство, исполнительская культура баяниста, инструктивный репертуар, художественный репертуар баяниста.*

SUMMARY

Korchevna S. O. Forming bayanist performance culture on the basis of methodological and pedagogical practices.

The aim of this article consists in generalization of methodological and pedagogical practices in the process of forming bayanist performance culture by means of academic bayan performance methodological basis research and pointing out the basic tendencies and trends of methodological concepts.

Topical and current scientific and methodological literature is analyzed. The main milestones of bayan instrumental genre evolution in terms of its professional and academic formation in regard to performance schools of Ukraine regional specificities are considered. The legacy of the founders and leading figures of academic folk-instrumental school of education is covered.

Instructive repertoire in the context of performance mastery technique development is reviewed. Forming of bayanist artistic mastery concept by M. Davydov; Double notes school by I. Yashkevich and M. Rizol; methodological

practice by P. Serotyuk; methodological and pedagogical practice by I. Sebov are considered in more detail. The issue of instructive material influence on technique part of bayanist performance culture is taken up.

The constant of repertoire with consideration for artistic and aesthetic taste along with the depth of music and style outlook strategy of development in the process of forming bayanist performance culture by means of classifying the borrowed in other instrumental areas of academic repertoire is determined.

The summary description of performing repertoire style trends proposed for mastering is given as well as their educative prospects are noted. However original music for bayan is recommended to use selectively and situationally: according to high criteria of artistic and aesthetic significance as well as the instrument specific character demonstration.

In this research two basic tendencies in methodological idea development are pointed out – the deductive and empirical approach and the scientific and methodological approach. Optimal ways of forming bayanist performing culture is determined by implementation of methodological and pedagogical practices under the circumstances of unity and balance of the noted methodological grounds.

Key words: *bayan, methodological and pedagogical practices, performance school, performance mastery, bayanist performing culture, instructive repertoire, bayanist artistic repertoire.*

УДК 378.091.12.011.3-051:786.2

А. М. Михалюк
Київський університет імені Бориса Грінченка
ORCID ID 0000-0003-0452-1260
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/111-118

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті висвітлюються методичні положення формування виконавської культури майбутніх учителів музики на основі українського фортепіанного мистецтва. Подається основний зміст методики формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів засобами українського фортепіанного мистецтва, який полягає, з одного боку, у взаємозумовленості широкого пропагування творчості українських композиторів, реалізації інтерпретаційно-виконавських засад української фортепіанної школи, опорі на освітньо-виховні принципи фортепіанного навчання вітчизняних педагогів-музикантів, а з іншого, в досягненні високого рівня виконавської культури студентів закладів вищої освіти. Перспективи подальшого наукового розвитку вбачаються в розробці теоретико-методичного забезпечення культуровідповідності фортепіанного навчання здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти та його опори на національно-культурні традиції.

***Ключові слова**: виконавська культура, українське фортепіанне мистецтво, вчитель музичного мистецтва, етапи, методи дослідження, форми, педагогічні умови.*

Постановка проблеми. Інтеграція української спільноти до світового соціокультурного простору ставить перед молодим поколінням важливе завдання: з одного боку, оволодіння новітніми інформаційними й культурними технологіями, а з іншого, – збереження національного культурного досвіду та традицій. Вітчизняне музичне мистецтво, яке ввібрало багатовікову історію українського народу, є невичерпною скарбницею національної духовної культури. У такому контексті особливого значення набуває проблема підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва, оскільки від них певною мірою залежить відродження української культури, розвиток художніх традицій, формування в громадян нового соціально-художнього світогляду та ціннісних орієнтацій. У зв’язку з цим виникає необхідність у розробці та впровадженні ефективних методик, зміст яких ґрунтується на здобутках українського музичного мистецтва.

Висловлені позиції екстраполюються на процес музично-інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, результатом удосконалення якого повинен стати високий рівень

сформованості виконавської культури студентів. *Виконавська культура майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядається як інтегрована професійно-особистісна властивість, яка характеризує високий ступінь оволодіння мистецькими знаннями, музично-виконавськими вміннями, педагогічними компетенціями, що виражається в здатності до художньо обґрунтованої та педагогічно доцільної інтерпретації змісту музичного твору та забезпечує в умовах виконавсько-педагогічної діяльності особистісне професійно-творче зростання.* Унікальним і специфічним засобом формування в майбутніх учителів музичного мистецтва означеної властивості виступає українське фортепіанне мистецтво. Адже українське фортепіанне мистецтво в єдності складових – композиторської творчості, виконавської діяльності, освітньої практики має здатність винятковим чином впливати на особистість на ментально-генетичному рівні (Михалюк, 2016, с. 52).

Аналіз актуальних досліджень. Упродовж останніх десятиріч у працях зарубіжних і вітчизняних учених особливого висвітлення набула проблема формування виконавської культури студентів закладів вищої освіти (О. Андрейко, Л. Арчажникова, В. Борисевич, Л. Гусейнова, Н. Згурська, Н. Нургаянова та інші). Вивченню українського фортепіанного мистецтва присвячено роботи мистецтвознавців Ж. Дедусенко, Н. Зимогляд, Н. Кашкадамової, Л. Кияновської, Л. Корній, Ю. Ольховського, Н. Ревенко, В. Шульгіної, а також педагогів-піаністів – Н. Гуральник, Т. Завадської, З. Йовенко, О. Реброової та інших. Беручи до уваги наукові положення видатних педагогів та мистецтвознавців помічаємо потребу у висвітленні методичних аспектів формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва.

Мета статті полягає в розкритті ефективних шляхів педагогічного керівництва процесом формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів на засадах українського фортепіанного мистецтва.

Методи дослідження. Для досягнення мети було застосовано комплекс методів науково-педагогічного дослідження: теоретичні – аналіз філософської, психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури з досліджуваної проблеми, її систематизація й узагальнення, класифікація отриманих теоретичних та експериментальних даних, їх зіставлення, інтерпретація, конкретизація, порівняння – для формування основних положень досліджуваної проблеми; емпіричні – цілеспрямоване педагогічне спостереження, анкетування, індивідуальні та групові бесіди, тестування, педагогічний експеримент для розробки методики формування досліджуваної якості у студентів.

Виклад основного матеріалу. *У філософському вимірі «метод»* (від грец. methodos – шлях, спосіб пізнання, дослідження, простежування) означає спосіб досягнення певної мети, сукупність прийомів або операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності. *У педагогічних джерелах методи дослідження* – це прийоми, процедури та операції

емпіричного та теоретичного пізнання й вивчення явищ педагогічної дійсності. Методи дослідження класифікуються за різними ознаками: за рівнем пізнання – емпіричні й теоретичні; за функціями, які вони здійснюють у пізнанні, – методи систематизації, пояснення та прогнозування тощо (Гончаренко, 1997, с. 206). За висловленням О. Рудницької, «в основі конструювання методики лежить вибір методів, за допомогою яких буде здійснюватися повідомлення інформації, взаємодія педагога та студента в процесі її засвоєння, власне кажучи реалізується сутність навчання, і контроль результату, що досягається» (Рудницька, 2005, с. 171).

З метою підвищення ступеня музично-інструментальної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти було проведено цілеспрямовану педагогічну роботу щодо впровадження в освітній процес майбутніх учителів музичного мистецтва методики формування виконавської культури засобами українського фортепіанного мистецтва. Провідною ідеєю розробленої методики виступили, з одного боку, взаємозумовленість широкого пропагування творчості українських композиторів, реалізація інтерпретаційно-виконавських засад української фортепіанної школи, опора на освітньо-виховні принципи фортепіанного навчання вітчизняних педагогів-музикантів, а з іншого, досягнення високого рівня виконавської культури студентів закладів вищої освіти.

Найбільш оптимальним для процесу формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів визначено комплекс педагогічних засобів, що включав у себе вивчення дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)», викладання спецкурсу «Культурно-освітні засади українського фортепіанного мистецтва» та практичну реалізацію його матеріалу під час проходження студентами педагогічної практики. В процесі формувальної роботи використовувався нотний матеріал із навчальних посібників серії «Забуті імена»: «Українська фортепіанна музика. Педагогічний репертуар для дітей та юнацтва». Адже в даних виданнях представленні опуси композиторів, творчість яких була знаковою для української музичної культури, але з різних причин була незаслужено забута й вилучена з навчальних і концертних програм (Козачук, 2009; Завадська, 2004; Завадська, 2006; Завадська, 2010).

На підставі вищевикладених наукових положень було визначено чотири етапи формувальної дослідно-експериментальної роботи, кожен із яких спрямовано на досягнення певної мети, виконання відповідних завдань і застосування ефективних методів і форм: орієнтувально-спонукальний, пізнавально-інформаційний, перетворювально-технологічний, самостійно-творчий (Левківська, 2010).

Перший – ***орієнтувально-спонукальний етап*** – виступав основою формувальної методики, яка ознайомила майбутніх учителів музичного мистецтва з особливостями їх виконавсько-педагогічної діяльності на матеріалі українського фортепіанного мистецтва. Даний етап

впроваджувався в межах курсу «Основний музичний інструмент (фортепіано)». Його головною *метою* визначено забезпечення усвідомленої зацікавленості виконавською діяльністю педагогів-музикантів на засадах українського фортепіанного мистецтва. До основних *завдань* належали: стимулювання стійкого інтересу студентів до виконавської діяльності на основі пізнання українського фортепіанного мистецтва; усвідомлення потреби в самовираженні в процесі пізнання вітчизняного фортепіанного мистецтва; формування позитивного ставлення до обраної професії вчителя музичного мистецтва в процесі опрацювання українських фортепіанних творів. Ефективне розв'язання завдань першого етапу здійснювалось у формі аудиторних занять та із застосуванням таких методів: *демонстрації виконавських творів* (полягає в постановці студентам орієнтирів виконавського пошуку, наочному відтворенні образу, який має бути ними досягнутий)*, художнього ознайомлення з творами українського фортепіанного мистецтва* (прослуховування аудіо-записів виконавських інтерпретацій фортепіанних творів вітчизняних авторів у виконанні видатних українських піаністів), *ескізного вивчення музичних творів* (цілісне охоплення студентами образно-художнього змісту твору без детального опрацювання технічних моментів, без доведення музичного твору до високих ступенів завершеності, концертно-виконавської готовності) *та емоційно-вольових характеристик* (удосконалення сценічно-вольових навичок, поліпшення концертної, емоційно-вольової підготовки студентів, що дозволяє контролювати свої дії під час гри, а також отримувати задоволення в процесі виконання). Проведення першого етапу експериментального дослідження дозволило кожному зі студентів сформувати стійкий інтерес до виконавської діяльності, усвідомити потребу в самовираженні та розвинути позитивне ставлення до обраної професії вчителя музичного мистецтва. Формувальна робота на орієнтувально-спонукальному етапі забезпечувалася дотриманням педагогічної умови інтенсифікація національної самосвідомості студентів у процесі пізнання й виконання українських фортепіанних творів.

Метою другого етапу дослідної роботи – ***пізнавально-інформаційного –*** було визначено розширення та поглиблення мистецьких знань і професійно-педагогічних компетенцій майбутніх педагогів-музикантів. Формувальна робота на цьому етапі здійснювалась у межах спецкурсу «Культурно-освітні засади українського фортепіанного мистецтва». Було визначено такі з*авдання* етапу: розширення обсягу музично-історичних та музично-теоретичних знань студентів; удосконалення навичок добору вітчизняного музично-виконавського репертуару; актуалізація знань вікових особливостей музичного сприймання. Основними формами й методами роботи були аудиторні заняття, *метод вільних характеристик* (виявлення спроможності студентів психологічно оцінювати якості іншої особистості)*, метод практичних*

контрольних завдань із добору музично-виконавського репертуару (складання репертуарного плану на основі фортепіанної творчості українських композиторів). У результаті впровадження другого етапу формувального експерименту було прослідковано значне зростання ступеня обізнаності майбутніх педагогів-музикантів у сфері професійних знань і виконавської компетентності. Ефективність реалізації пізнавально-інформаційного етапу дослідної роботи зросло завдяки врахуванню педагогічних умов інтенсифікація національної самосвідомості студентів у процесі пізнання й виконання фортепіанних творів українських композиторів і забезпечення діалогових засад взаємодії викладача та студента на основі особистісно зорієнтованого підходу до навчання.

На третьому етапі формувальної роботи – ***перетворювально-технологічному*** – була поставлена *мета* вдосконалити якість виконавського висловлювання майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі виконання фортепіанних творів українських композиторів. Такий етап було проведено в межах дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)». *Завданнями* цього етапу було визначено: розвиток музично-виконавських умінь; удосконалення інтерпретаційно-аналітичних умінь; розвиток здатності здійснювати художньо-педагогічну комунікацію. На даному етапі застосовувався *метод складання виконавського плану* (віднайдення правильних виконавсько-інтерпретаційних орієнтирів музичного твору)*, рольова гра «Компетентний викладач»* (розвиток здатності до художньо-педагогічної комунікації), що успішно були реалізовані у формі аудиторних занять. Отже, за результатами третього етапу формувального експерименту студенти зуміли підвищити якість виконавського висловлювання, удосконалити свої музично-виконавські та інтерпретаційно-аналітичні вміння, розвинути здатність до художньо-педагогічної комунікації. Також на третьому етапі формувальної роботи було дотримано таких педагогічних умов: забезпечення діалогових засад взаємодії викладача та студента на основі особистісно зорієнтованого підходу до навчання; розвиток творчої самостійності в опрацюванні фортепіанних творів українських композиторів.

Метою четвертого етапу формувальної роботи – ***самостійно-творчого*** – виступав розвиток у студентів здатності до художньо-творчої виконавської діяльності. Даний етап формувальної роботи реалізувався в межах педагогічної практики. Були поставленні з*авдання*: розширити досвід самостійної музично-пошукової діяльності; сформувати ціннісні орієнтацій у сфері музики; розвинути творчі здібності. З-поміж форм і методів проведення формувальної роботи були використані самостійна робота студентів, *метод рольової гри «Музичний редактор»* (актуалізація зв’язку теоретичного та практичного досвіду студентів, поглиблення їх умінь аналізувати, робити висновки, самостійно ухвалювати рішення в нестандартних виконавських ситуаціях)*, метод складання рецензій* (самостійне оцінювання студентами правильності відтворення концепції

художньої інтерпретації твору, його національно-стильового тлумачення), *метод лекції-концерту* (удосконалення виконавських і артистичних якостей студентів, набуття психологічного «загартування» та естрадного спокою, впевненості у власних виконавсько-творчих можливостях). Таким чином, на четвертому етапі формувального експерименту в майбутніх педагогів-музикантів було зафіксовано значне вдосконалення виконавсько-педагогічних умінь, розширення досвіду самостійної музично-пошукової діяльності, розвиток здатності оцінювати виконавські інтерпретації піаністів, удосконалення навичок виступу перед шкільною аудиторією. Ефективність протікання даного етапу забезпечувалося дотриманням таких педагогічних умов, як інтенсифікація національної самосвідомості студентів у процесі пізнання й виконання українських фортепіанних творів та розвиток творчої самостійності в опрацюванні фортепіанних творів українських композиторів як ознаки готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійно орієнтованої виконавської діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, підводячи підсумки, варто зазначити, що ефективне впровадження окреслених вище шляхів педагогічного керівництва процесом формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів на засадах українського фортепіанного мистецтва забезпечувалося викладанням спецкурсу «Культурно-освітні засади українського фортепіанного мистецтва», вивченням навчальної дисципліни «Основний музичний інструмент (фортепіано)», використанням нотного матеріалу з навчальних посібників серії «Забуті імена»: «Українська фортепіанна музика. Педагогічний репертуар для дітей та юнацтва» та реалізацією набутих професійних знань і компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва під час проходження педагогічної практики. Отримані позитивні результати дали підстави зробити висновок про ефективність запропонованих педагогічних умов та розробленої методики формування виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами українського фортепіанного мистецтва. Таким чином, означена методика може бути широко використана в сучасних умовах вищої музично-педагогічної освіти. Перспективи подальшого наукового розвитку вбачаємо в розробці теоретико-методичного забезпечення культуровідповідності фортепіанного навчання здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти та його опори на національно-культурні традиції.

ЛІТЕРАТУРА

Абдуллин, Э. Б. (Ред.). (2010). *Методология педагогики музикального образования*. М.: «Издательство Гном».

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

Завадська, Т. М., Козачук О. С. (2004). *Українська фортепіанна музика (Ноти): пед. репертуар для дітей та юнацтва. (Серія «Забуті імена»),* Ч. 1. К.: Музична Україна.

Завадська, Т. М., Козачук О. С. (2006). *Українська фортепіанна музика (Ноти): пед. репертуар для дітей та юнацтва. (Серія «Забуті імена»),* Ч. 2. К.: Музична Україна.

Завадська, Т. М., Козачук О. С. (2010). *Українська фортепіанна музика (Ноти): пед. репертуар для дітей та юнацтва. (Серія «Забуті імена»),* Ч. 3. К.: Музична Україна.

Козачук, О. С. (2009). *Забута музика… Забуті імена… : нариси про композиторів XIX – першої пол. XX ст. (з архів. розвідок)*. К.: Музична Україна.

Михалюк, А. М. (2016). *Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва*. Київ: Видавництво Ліра-К.

Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька.* Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

РЕЗЮМЕ

Михалюк А. М. Методика формирования исполнительской культуры будущих учителей музыкального искусства.

В статье освещаются методические положения формирования исполнительской культуры будущих учителей музыкального искусства на основе украинского фортепианного искусства. Подается основное содержание методики формирования исполнительской культуры будущих педагогов-музыкантов средствами украинского фортепианного искусства, который заключается, с одной стороны, во взаимообусловленности широкой пропаганды творчества украинских композиторов, реализации интерпретационно-исполнительских принципов украинской фортепианной школы, опоре на образовательно-воспитательные принципы фортепианного обучения отечественных педагогов музыкантов, а с другой, в достижении высокого уровня исполнительской культуры студентов высших учебных заведений. Первый этап – ориентировочно-побудительный – обеспечивает осознанную заинтересованность исполнительской деятельностью педагогов-музыкантов на основе украинского фортепианного искусства. Цель второго этапа – познавательно-информационного – расширение и углубление художественных знаний и профессионально-педагогических компетенций будущих педагогов-музыкантов. Цель третьего этапа – преобразовательно-технологического – усовершенствование качества исполнительского высказывания будущих специалистов в процессе исполнения фортепианных произведений украинских композиторов. Цель четвертого этапа – самостоятельно-творческого – развитие у студентов способности к художественно-творческой исполнительской деятельности на основе украинского фортепианного искусства.

Полученные результаты опытно-экспериментальной работы показали эффективность разработанной методики формирования исполнительской культуры будущих учителей музыки средствами украинского фортепианного искусства. Перспективы дальнейшего научного развития усматриваются в разработке теоретико-методического обеспечения культуросоответствия фортепианного обучения соискателей второго (магистерского) уровня высшего образования и его опоры на национально-культурные традиции.

Ключевые слова: *исполнительская культура, украинское фортепианное искусство, учитель музыкального искусства, этапы, методы исследования, формы, педагогические условия.*

SUMMARY

Mikhalyuk A. M. Methods of forming future musical art teachers' performing culture.

The article highlights methodological provisions for the formation of future music teachers' performing culture on the basis of Ukrainian piano art. The main content of the methodology for the formation of the performing culture of future music teachers by means of Ukrainian piano art is presented, which consists, on the one hand, of the interdependence of the wide propaganda of the work of Ukrainian composers, the implementation of the interpretation and performing principles of the Ukrainian piano school, and the support of the educational principles of the piano teaching of domestic teachers-musicians, on the other hand, in achieving of a high level of performing culture of students of the higher education institutions.

The first stage – orientation-incentive – provides a conscious interest in the performing activities of music teachers on the basis of Ukrainian piano art. The purpose of the second stage – cognitive-informational – is expansion and deepening of artistic knowledge and professional and pedagogical competencies of future musicians-teachers. The purpose of the third stage – transformative-technological – is to improve the quality of the performance expression of future specialists in the process of performing the piano works of Ukrainian composers. The purpose of the fourth stage – self-creative – is to develop students' ability for artistic-creative performing activities based on Ukrainian piano art.

The results of the experimental work showed the effectiveness of the developed methodology for the formation of the performing culture of future music teachers by means of Ukrainian piano art. Prospects for further scientific research are seen in the development of theoretical and methodological support for the cultural conformity of the piano training of applicants of the second (master's) level of higher education and its reliance on national and cultural traditions.

Key words: *performing culture, Ukrainian piano art, teacher of musical art, stages, research methods, forms, pedagogical conditions.*

УДК [378.6:37].016:7

Н. Г. Мозгальова
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0001-7857-7019
І. Г. Барановська
Вінницький державноий педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
ORCID ID 0000-0002-8223-1683
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/119-127

ЕМОЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ У РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті обґрунтовано роль емоційно-інтелектуального потенціалу в розвитку творчої особистості вчителя музики. Представлено різні наукові трактування категорій «потенціал», «інтелект», «емоції». Схарактеризовано низку емоційних законів, що мають вагоме значення для підготовки вчителів музики, а саме: закон сенсомоторної цілісності, закон емоційного узагальнення, закон спрямовуючої сили первинної емоційної реакції, закон переживання переживань, закон розгляду емоції як психологічної дії. Представлено авторську методику інтелектуально-емоційного впливу, що складається з декількох практикумів. Їх зміст спрямовано на поетапний розвиток асоціативного мислення, інтелектуальних здібностей, формування емоційних якостей та актуалізацію набутих музичних знань. До напрямів подальших наукових пошуків віднесемо вивчення потенціалу різних музичних дисциплін у формуванні інтелектуально-почуттєвої сфери студентів, створення інноваційних методик фахового зростання майбутніх учителів музики.

***Ключові слова**: учитель музики, емоційно-інтелектуальний потенціал, музична діяльність, творча особистість.*

Постановка проблеми. Реформування вищої педагогічної освіти України тісно пов’язане із загальнонауковими та мистецькими інноваціями щодо формування творчої особистості вчителя музики. Це означає, що сучасна мистецька освіта (наука) має запропонувати нові підходи та принципи, на яких базуватиметься новітня мистецько-педагогічна діяльність. Одним із таких підходів може стати посилення ролі інтелектуально-емоційної складової в процесі підготовки сучасних фахівців музичної галузі.

Аналіз актуальних досліджень. Суттєвим внеском у розробку даного питання стали праці, присвячені різним аспектам підготовки вчителів музичного мистецтва, зокрема її теоретико-методичним засадам (А. Козир, Л. Василенко, О. Реброва, О. Щолокова та ін.), формуванню

емоційно-вольових якостей (Л. Котова, Н. Мозгальова, Ся Цзюань, Т. Юник та ін.) та інтелектуального потенціалу (Н. Гуральник, Г. Падалка, Г. Ципін та ін.). Попри значущість кола розглянутих питань, проблема формування емоційного та інтелектуального потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва на сьогодні залишається ще недостатньо вивченою.

Мета статті – обґрунтування ролі емоційно-інтелектуального потенціалу в розвитку творчої особистості вчителя музики.

Методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури, узагальнення концептуальних положень досліджуваної проблеми, виявлення чинників, що сприяють розвиткові творчої особистості вчителя музики.

Виклад основного матеріалу. Традиційна методика підготовки майбутніх учителів музики відзначається, насамперед, орієнтацією на розвиток вокально-інструментальних здібностей, навичок і вмінь, формування уявлень про майбутню професію, проте, активізації емоційних та інтелектуальних потенційних можливостей студентів не надається належної уваги. Дослідження найбільш актуальних і затребуваних у практиці мистецького навчання потенційних джерел виявило важливість взаємодії інтелектуальної та емоційної сторін для виконавського саморозвитку й самовираження студентів, надання їм можливості реалізувати себе в різних видах музично-педагогічної діяльності.

У науковій літературі існують різні трактування категорії «потенціал особистості». Найбільш переконливим вважається тлумачення Дж. Гілфорда, відповідно до якого потенціал – це сукупність здібностей та інших якостей особистості, які сприяють продуктивному мисленню (Gilford, 1972). Українські науковці І. Кучерявий та О. Клепіков визначають потенціал як інтегральну властивість, що дає змогу особистості здійснювати предметну діяльність. За своїми витоками ця властивість є результатом природної та соціальної активності, зовнішнім виявом якої виступає праця як доцільна діяльність, що органічно включає свідомість і спілкування, що проявляються у формі пізнавальної та комунікативної діяльності» (Кучерявий, 2000, с. 45). Такої самої думки дотримується С. Коновець, характеризуючи цей феномен як «систему особистісних здібностей, що дозволяє максимально змінювати дії або підходи залежно від ситуативних умов» (Коновець, 2009, с. 66). Проте, найбільш коректним, на наше переконання, вважаємо трактування потенціалу як синтетичної якості особистості, що характеризує міру її можливостей ставити й вирішувати нові ідеї у сферах діяльності суспільного значення (Войтко, 1982, с. 197).

У контексті підготовки вчителя музики відзначимо, що актуалізований потенціал пробуджує творчу здатність особистості, яка, у свою чергу, реалізуючись у тому чи іншому виді музичної діяльності, розкриває та збагачує потенціал. Ця взаємодія виводить емоційно-

інтелектуальний потенціал на провідне місце в структурі творчої особистості майбутнього вчителя музики, «здатної проникати в сутність ідей і втілювати їх усупереч усім перешкодам аж до отримання практичного результату; їй властива стійка, високого рівня спрямованість на творчість, інтелектуально-творча активність, що виявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей у одній або кількох видах діяльності» (Мозгальова, 2011, с. 78). Уміння емоційно впливати на аудиторію, налагодити пряме спілкування через виконання музичних творів – це ті спеціальні вміння, якими має оволодіти вчитель-виконавець (Барановська, 2017, с. 154).

На переконання багатьох науковців, спрямованість музично-педагогічної діяльності визначають емоції, надаючи їй чуттєвого характеру. Особливість емоцій полягає в тому, що вони виконують функцію оцінки та спонукання, уособлюючи цілісне ставлення людини до світу. За визначенням Л. Кадцина, «емоції – це усвідомлене переживання, що виражає естетичну оцінку даної ситуації, тобто оцінку і настрою, і джерела переживання» (Кадцын, 1990, с.65). Особливе значення вивченню емоційних станів, надавав відомий український учений І. Зязюн, який обґрунтував естетичні завдання емоцій, які зумовлюють професійні вимоги до особистості вчителя як творчої особистості, а саме: «постачати матеріал для наук, що їх осягає переважно інтелект; пристосовувати наукове пізнання до будь-якого розуміння; поширювати вдосконалення пізнання за межі чітко осягненого» тощо. Учений вважає, що перебуваючи в тісному зв’язку із самосвідомістю та особистісною ідентичністю, емоції є «ключовим фактором, більш суттєвим у зумовленні життєвого успіху, ніж інтелект» (Зязюн, 2006, с. 22).

Вивчаючи природу емоцій і переживань, І. Бех обґрунтовує низку емоційних законів, на які необхідно орієнтуватись у процесі підготовки вчителів музики, а саме: закон сенсомоторної цілісності – пояснює єдність процесів сприймання, емоційного переживання й зовнішньо предметної дії; закон емоційного узагальнення – визначає узагальнення основи створення художнього образу в розумових процесах та емоційних переживаннях; закон спрямовуючої сили первинної емоційної реакції – дозволяє спрямувати процес переживання в педагогічно-вірне річище; закон переживання переживань є механізмом переформування певного емоційного ставлення-переживання (у вимогах «красивого» як альтернативи «потворного»), на інше переживання – бажання його, радості за нього; закон розгляду емоції як психологічної дії виявляє в емоційному переживанні силу, стійкість, спрямованість, що є основою музичного розвитку майбутніх учителів музики. На переконання вченого, розуміння цих законів значно оптимізує процес підготовки вчителів музики, адже змушує майбутнього вчителя діяти «на емоційному оптимумі, значно розширюючи його творчі потенції» (Бех, 2007, с. 13).

Для нашого дослідження важливими є положення В. Холопової, яка вважає, що «відображення емоцій у музиці як у найафектнішому виді мистецтва, має багатошарову структуру. Основний план – це відображення-вираження або частина «натуральних» емоцій музики: тонізуюча енергія ритму, захоплено-прекрасний характер кантиленного співу, гармонійна стрункість співзвучностей. У цілому вони відображають позитивний, життєдайний погляд на світ, притаманний музиці як виду мистецтва. Над ними – умовні, уявні емоції, які можуть бути «негативними», але в цілому підпорядковані позитивному змісту музики. Найвищий шар – це оцінювальні емоції, які існують у музичному мистецтві й відображають захопленість майстерністю композитора або виконавця, передають атмосферу захопленості, святковості, яка оточує справжнє мистецтво» (Холопова, 2000, с. 8). За свідченням Б. Ступарика, процес співпереживання в мистецтві передбачає не тільки емоційну реакцію на художній твір, але й особливе, глибоке осмислення почуттів, перетворення їх на «розумні емоції», оскільки в мистецькому акті «сприймання, мислення та уява поєднуються в єдиний цілісний акт розумової роботи» (Ступарик, 1996, с. 87 – 95). У зв'язку з цим, «музикантам треба налаштовуватися на той чи інший образний, емоційний модус, володіти навичками швидких образних перевтілень, переходити з позиції розповідача або оратора на позицію діючої особи або ліричного героя, володіти технікою наслідування їх характеру, мислення» (Назайкинский, 1982, с. 52). Ґрунтуючись на сказаному, Є. Назайкинський наголошує, що кожний митець володіє притаманним йому колом емоцій, яке він називає «основним емоційним тоном». На думку вченого, ним володіє і кожний музикант-виконавець, однак у виконавстві емоції набувають особливого значення: спрямовані на слухачів, вони повинні певним чином організовувати їхній емоційний тон. Тому, будь-яке послаблення емоційного зв'язку зі слухачами призводить до послаблення емоційного тону, а відповідно й до посилення інтелектуальної складової (Назайкинский, 1982, с. 52).

Актуалізація в структурі творчої особистості вчителя музики інтелектуальної складової пояснюється тим, що саме інтелект допомагає опрацьовувати та вільно орієнтуватися в значній кількості мистецьких знань і створювати на цій основі цікаві інтерпретації музичних творів. Науковці (М. Вертхеймер, Дж. Кеттел, В. Келер, В. Штерн, Ж. Піаже та ін.) трактують інтелект (лат. – розуміння, осягнення) відносно стійкою структурою розумових здібностей індивіда, що дозволяє адаптуватися до обставин життя, вибудовувати стиль і стратегію життя. У відомій роботі Ж. Піаже «Історія інтелекту» представлено теорію, що обґрунтовує функції та стадії розвитку інтелекту: «інтелектуальні операції, вищою формою яких є логіка й математика, виступають реальними діями в подвійному розумінні: як результат дій суб'єкта самого по собі і як результат можливого досвіду, що виникає із взаємодії з навколишньою дійсністю» (Пиаже, 2004, с. 276). Також, за визначенням вченого, у процесі вивчення інтелекту слід зважати на мотиви та ставлення особистості до

себе й до навколишнього світу. Цікавою та переконливою є теорія Д. Векслера, відповідно до якої інтелект визначається як здатність розумно діяти, раціонально мислити й добре справлятися з життєвими обставинами. У 1939 році вчений розробив шкалу інтелекту, яка з веденням показника рівня інтелекту (IQ) набула масового поширення у формі тестування при прийомі на роботу та при вступі учнів до університету, а даний показник став безпосередньо прирівнюватися до оцінки розумових здібностей (Психологічний словник, 1982).

Відзначимо, що аналіз значного масиву наукових праць, виявив достатньо трактувань категорії «інтелект», що знаходяться в річищі вищесказаного, а саме: це розумова енергія у вигляді природних здібностей (Дж. Гілфорд); розумова здібність, яка проявляється в якості, точності та швидкості рішення мисленнєвих задач, у темпі й успішності навчання, продуктивності професійної діяльності, ефективності вирішення проблем (Ч. Спірмен); сукупність спадкових здібностей, які людина використовує стосовно адаптування до навколишнього середовища (Дж. Кеттелл). Узагальнюючим можна вважати твердження Б. Теплова, а саме: «уміння охоплювати одразу всі сторони питання, швидко аналізувати матеріал надзвичайної складності, систематизувати його, виділяти суттєве, намічати план дій і, за необхідності, миттєво змінювати – усе це навіть для найталановитішої людини неможливе без дуже ґрунтовної інтелектуальної підготовки» (Теплов, 1985, с. 235). Також цікавою є думка вченого про те, що всі існуючі типи мислення неодмінно співіснують у інтелекті, взаємодоповнюючи один одного. Це пояснюється тим, що кожний об’єкт пізнання є невичерпним, безкінечним, тому є доступним процесу пізнання на основі мисленнєвих операцій. У зв’язку з цим, висновок ученого, що «інтелект у людини єдиний і єдині основні механізми мислення, однак відрізняються форми мисленнєвої діяльності, оскільки відрізняються задачі, які стоять у тому або іншому випадку перед розумом людини» вважається науковцями досить переконливим (Теплов, 1985, с. 288).

Аналіз практичного досвіду підготовки вчителів музики засвідчив вважливість формування їх емоційно-творчого потенціалу, що передбачає перетворення процесу навчання на психологічно-комфортне середовище для кожного студента, а також застосування та впровадження ефективних традиційних і новітніх методик навчання, які забезпечують успішне поєднання їх інтелектуального й емоційного розвитку. Перші спроби вивчення взаємодії емоцій та інтелекту належать Дж. Мейеру і П. Селевею, в роботах яких «Емоційний інтелект» та «Практика емоційного інтелекту» розглянуто вплив емоцій та інтелекту на ефективність навчально-пізнавальної та професійної діяльності. Педагоги-дослідники відмічають, що гармонія емоцій та інтелекту передбачає витримку й володіння собою в складних педагогічних ситуаціях, позитивне ставлення до дітей, уміння володіти настроєм, пояснювати матеріал з урахуванням психологічних особливостей учнів, викликати інтерес до предмету. Тому, одним із

першочергових завдань вищої музично-педагогічної освіти повинно стати навчання студентів гармонійно поєднувати свої емоції та інтелект, оскільки навчальний і професійний успіх майбутнього вчителя музики залежить не тільки від рівня музичних і розумових здібностей, але й від здатності до пізнання та емоційної саморегуляції, вміння розуміти й чутливо реагувати на запити учнів, через музику виражати власні почуття.

Наголосимо, що вчені визнають позитивні емоції (задоволення, радість) та інтелектуальні почуття (любов до знань, почуття нового й успіху) рушійною силою засвоєння знань і становлення духовного світу майбутніх учителів музичного мистецтва. Адже знання тільки тоді стають особистісно значущими, коли вони позначені емоційними переживаннями й закріплені в практичній діяльності. У зв'язку з цим, майбутні вчителі повинні засвоювати знання цілеспрямовано, усвідомлювати власні можливості та здібності, чітко бачити професійні орієнтири. Відбиття знань у емоціях – важлива умова переходу знань у переконання й досвід.

Для реалізації оптимального співвідношення інтелектуального розвитку студентів та емоційно вмотивованого сприйняття ними музичних знань, першочергового значення набуває зміст і побудова навчальних занять. Це вимагає пошуку таких форм і методів навчання, що за умови науково виваженого змісту, більшою мірою сприяють емоційно піднесеному, а значить і більш глибокому оволодінню студентами основами музично-педагогічної діяльності, що веде до гармонізації їх інтелектуального та емоційного розвитку.

З цією метою в практику підготовки вчителів музики було введено авторську методику інтелектуально-емоційного впливу, зміст якої спрямований на поетапний розвиток асоціативного мислення, інтелектуальних здібностей, формування емоційних якостей та актуалізацію набутих музичних знань. Методика складається з декількох практикумів, на яких виконувались індивідуальні завдання. На першому передбачалося скласти таблицю базових емоцій за схемою: негативні-нейтральні-позитивні; зробити класифікатор естетичних почуттів. Другий практикум спрямовувався на розвиток здатності «емоційно-чуттєвого інтонування». Студентам необхідно було так виразно, емоційно прочитати вірш О. Олеся «Заходить сонце», щоб кожна інтонація передавала потрібну емоцію чи почуття. Виконання завдання передбачало створення особливого «емоційного фону» для сприйняття й вивчення твору, що, у свою чергу, активізувало емоційну сферу студентів. Третій практикум пов'язаний з: осмисленням власного емоційного стану після прослуховування музичного твору (Ф. Шопен. Ноктюрн cis moll), його обговорення з викладачем і письмовим викладенням. Така робота сприяла набуттю навичок узагальнення й систематизації, вмінь робити висновки. Завдання четвертого практикуму передбачали складання асоціативного ланцюга з максимальної кількості асоціацій, що виникли під час прослуховування музичних творів на основі рефлексії власних почуттів,

народжених музичними інтонаціями. Цей етап проходив з орієнтацією на принцип єдності афекту й інтелекту з використанням ігрових методів «Перевтілення», «Асоціації та метафори», що сприяло зануренню в епоху, внутрішній світ композитора або «героїв» музичних творів. П'ятий практикум передбачав аналіз музичних текстів, виявлення в ньому «штампів і стереотипів», засобів музичної виразності, що впливають на характер емоційно-чуттєвого сприйняття студентів. У процесі виконання даного завдання відбувався розвиток інтелектуальних здібностей, активізувалися набуті знання, що дозволило студентам визначати закономірності музичного тексту й особливості художнього образу. Це відбилось і на кореляції інтелектуальних та емоційних чинників, що впливають на самопізнання, саморегуляцію та самоактуалізацію студентів.

Загалом, аналізуючи результати впровадження даної методики, відзначимо її вплив на здатність студентів усвідомлювати й аналізувати власні емоції та почуття, уміння співставляти життєві й художні образи, закладені в музичних творах.

Підсумовуючи сказане, відзначимо – гармонійне поєднання емоцій та інтелекту дозволить майбутньому вчителеві з успіхом долати труднощі, інноваційно організовувати музичне навчання, адекватно оцінювати й аналізувати зміни в музично-освітній діяльності, стимулювати виконавські досягнення учнів, відстоювати новаторські підходи у виборі репертуару для музичних занять, втілювати художньо-інтерпретаційні задуми у власному виконавстві. До напрямів подальших наукових пошуків віднесемо вивчення потенціалу різних музичних дисциплін у формуванні інтелектуально-почуттєвої сфери студентів, створення інноваційних методик фахового зростання майбутніх учителів музики.

ЛІТЕРАТУРА

Барановська, І. (2017). Вокальна підготовка майбутніх учителів музики засобами театрального мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 10 (74),* 150–159.

Бех, І. Д. (2007). Емоційні передумови мистецького світогляду особистості. *Теоретичні та методичні засади неперервної митецької освіти*, 11 - 13.

Зязюн, І. А. (2006). Естетичні засади розвитку особистості. *Мистецтво у розвитку особистості,* 14 - 17.

Кадцын, Л. М. (1990). *Музыкальное искусство и творчество слушателя.* Москва: Высшая школа.

Коновець, С. В. (2009). *Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва.* В.: Волинські обереги.

Кучерявий, І. Т. (2000). Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості. Київ: Вища школа.

Мозгальова, Н. Г. (2011). *Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики.* Вінниця: «Меркьюрі-Поділля».

Назайкинский, Е. В. (1982). О роли музыкознания в современной культуре. *Советская музика*, *5*, 52–55.

Пиаже, Ж. (2004). *Психология интеллекта.* Питер. 23, 24.

Психологічний словник (1982). Київ: Вища школа.

Ступарик, Б. М. (1996). Про мету національного виховання в Україні. *Педагогіка і психологія*, *2*, 87 - 95.

Теплов, Б. М. (1985). Избранные труды в 2-х томах. Москва: Педагогика. Т. 1. 223 - 305.

Холопова, В. Н. (2000). *Музыка как вид искусства.* Санкт-Петербург: «Лань».

Gilford, J. P. (1972). *Trait of Creativiti* / Ph. Vernon (ed.) Creativiti.

РЕЗЮМЕ

Мозгалева Н. Г., Барановская И. Г. Эмоционально-интеллектуальный потенциал в развитии творческой личности учителя музыки.

В статье обоснована роль эмоционально-интеллектуального потенциала в развитии личности учителя музыки. Представлены различные научные трактовки категорий «потенциал», «интеллект», «эмоции». Охарактеризован ряд эмоциональных законов, имеющих большое значение для подготовки учителей музыки, а именно: закон сенсомоторной целостности, закон эмоционального обобщения, закон направляющей силы первичной эмоциональной реакции, закон переживания переживаний, закон рассмотрения эмоции как психологического воздействия. Отмечается важность гармоничного сочетания эмоций и интеллекта, поскольку учебный и профессиональный успех будущего учителя музыки зависит не только от уровня музыкальных и умственных способностей, но и от способности к познанию и эмоциональной саморегуляции, умение понимать и чутко реагировать на запросы учащихся, через музыку выражать свои чувства. Положительные эмоции (удовольствие, радость) и интеллектуальные чувства (любовь к знаниям, чувство нового и успеха) движущей силой усвоения знаний и становление духовного мира будущих учителей музыкального искусства. Знание только тогда становятся личностно значимыми, когда они обозначены эмоциональными переживаниями и закреплены в практической деятельности. Представлена авторская методика интеллектуально-эмоционального воздействия, которая включает несколько практикумов. Их содержание направлено на поэтапное развитие ассоциативного мышления, интеллектуальных способностей, формирование эмоциональных качеств и актуализацию приобретенных музыкальных знаний. К направлениям дальнейших научных поисков отнесно изучение потенциала различных музыкальных дисциплин в

формировании интеллектуально-чувственной сферы студентов, создание инновационных методик профессионального роста будущих учителей музыки.

***Ключевые слова**: учитель музыки, эмоционально-интеллектуальный потенциал, музыкальная деятельность, творческая личность.*

SUMMARY

Mozgalova N. G., Baranovskaya I. G. Emotional-intellectual potential in development of the creative personality of a music teacher.

The role of emotional-intellectual potential in development of the creative personality of a music teacher is presented in the article. Different scientific interpretations of categories are presented, namely: "potential" – a synthetic quality of a person, which characterizes the extent of his ability to put and solve new ideas in the fields of activity of public importance; "intellect" – means the ability to act intelligently, to think rationally and to cope well with life circumstances; "emotions" – is a conscious experience that expresses an aesthetic appreciation of a given situation, that is, an assessment of both moods and sources of experience. A number of emotional laws that need to be guided in the preparation of music teachers are highlighted, namely: the law of sensorimotor integrity, the law of emotional generalization, the law of directing force of the primary emotional reaction, the law of experiencing emotions, the law of considering emotions as psychological actions. The importance of a harmonious combination of emotions and intelligence is emphasized, since the educational and professional success of a future music teacher depends not only on the level of musical and mental abilities, but also on the ability to cognition and emotional self-regulation, the ability to understand and sensitively respond to music requests, feeling. Positive emotions (pleasure, joy) and intellectual feelings (love for knowledge, feeling new and success) are the driving force behind the acquisition of knowledge and formation of the spiritual world of future teachers of music. Knowledge only then becomes personally meaningful when they are marked by emotional experiences and embedded in practical activity. The author's method of intellectual-emotional influence is presented, consisting of several workshops, the content of which is aimed at the gradual development of associative thinking, intellectual abilities, formation of emotional qualities and actualization of acquired musical knowledge.

***Key words:** music teacher, emotional-intellectual potential, musical activity, creative personality.*

УДК 378+371.13+373.67

І. О. Хмелевська
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0001-9129-2173
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/128-137

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

У статті висвітлено перебіг та результати експериментального впровадження методики формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Презентовано основні елементи означеної методики, розроблені на ґрунті інтегрального, системного, фахово-ментального та герменевтичного наукових підходів. Надано оглядовий опис процесу інтеграції педагогічних умов формування досліджуваного конструкту, який реалізовувався протягом компетентнісно-об'єктиваційного, проектувально-компетентнісного, практично-апробаційного етапів. Висвітлено процедуру застосування відповідних методів. Ознайомлено з основними результатами експериментальної перевірки ефективності розробленої методики.

Ключові слова: *інтегральна компетентність, майбутні викладачі мистецьких дисциплін, мистецька освіта, компетентнісна сфера експериментальна методика, формування, методи.*

Постановка проблеми. Формування інтегральної компетентності (далі ІК) визначається актуальною проблемою підготовки фахівців з огляду на існування потреби у кваліфікаційному конструкті, який узагальнює професійні, особистісні й фахові компетентності в єдиний професійно-функціональний комплекс. У даному контексті ІК розглядається в нормативних документах, які визначають освітні пріоритети на державному рівні. Зокрема, В. Луговий, розглядаючи ІК як «узагальнений опис кваліфікаційного рівня», увиразнює її функціональну роль. Остання, за визначенням ученого, полягає в забезпеченні фахівця здатністю розв'язувати задачі в невизначених умовах професійної діяльності, застосовуючи задля цього «положення й методи відповідної науки» (Луговий, 2014, с. 32). Імплементація означених міркувань до площини галузі мистецької освіти зумовила потрактування варіативно-творчої специфіки мистецько-освітнього процесу в якості невизначених умов останнього. У даному контексті актуальним виявляється завдання щодо формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, як кваліфікаційного метаконструкту, що забезпечує здатність фахівця здійснювати координацію процесів формування й актуалізації компетентностей відповідно до вимог мистецько-освітнього

процесу (Хмелевська, 2018). З метою вирішення означеного завдання було розроблено авторську методику формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, процес експериментальної перевірки ефективності якої оглядово представлено нижче.

Аналіз актуальних досліджень дозволив установити, що методику формування інтегральної компетентності майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти не висвітлено в наукових дослідженнях. У зв'язку з цим, з метою вивчення наукового досвіду з досліджуваного питання, нами було проаналізовано дотичні методичні розробки в інших галузях наукового знання.

Так, К. Матобою (K. Matoba (Matoba, 2013)) визначено методи формування глобальної інтегральної компетентності космополітичної комунікації. На ґрунті актуалізації дієвості внутрішньо-особистісного, інтерперсонального та трансособистісного підходів ученим запропоновано методи «прозорого спілкування» (спрямований на «досягнення високого ступеню міжособистісної ясності») та «трансформаційного діалогу» (спрямований на усвідомлене спілкування, «розвиток взаємної довіри та побудову колективного поля») (Matoba, 2013, с. 15-16).

О. Іваницьким розроблено методику формування інтегральної компетентності майбутнього вчителя фізики на засадах акмеологічного, контекстного й компетентнісного підходів. У ході дослідження автором визначено, що ефективним є формування означеного конструкту, яке здійснюється поетапно – зокрема, в ході таких етапів, як: підготовчий (пропедевтичний); неімітаційних технологій (базового навчання); імітаційних технологій контекстного навчання (Іваницький, 2017, с. 131).

М. Марусинець доходить висновку, що в контексті формування ІК викладача закладу вищої освіти доцільними є впровадження проблемного підходу та спрямованість до набуття фахівцями вмінь здійснення предметної диференціації та цільової інтеграції знань із метою вирішення завдань професійної діяльності (Марусинець, 2018, с. 86).

Отже, основними ознаками методик формування ІК, запропонованих ученими, можна вважати: обґрунтованість певними науковими підходами, етапність упровадження, спрямованість на формування вмінь оперування наявними когнітивними й компетентнісними комплексами.

Мета статті – висвітлити перебіг і результати експериментального впровадження методики формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Виклад основного матеріалу. У попередніх дослідженнях нами було встановлено, що ІК є кваліфікаційним метаконструктом, який виконує координуючу функцію в компетентнісній сфері майбутніх викладачів мистецьких дисциплін (Хмелевська, 2018). Означене розуміння знаходить підґрунтя в дослідженнях штучного інтелекту, зокрема в концепції Ж. Пітрата (J. Pitrat (Pitrat, 1995)), який визначив існування метазнання як когнітивного феномену вищого порядку, який дозволяє індивіду усвідомлено

«маніпулювати знаннями нижчого рівня» (базовими, спеціалізованими, фаховими тощо) (Pitrat,1995, с. 36-37). Отже знання, яке містить у собі ІК, є знанням про зміст і функціональні властивості компетентнісної сфери фахівців, яка, згідно з Б. Блумом (B. Bloom & al. (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, Krathwohl, 1956), має таксономічну структуру. Індексація компетентнісної сфери майбутніх викладачів мистецьких дисциплін за методикою К. Уілбера (K. Wilber (Wilber, 2005)) дозволила визначити, що структура такої сфери складається з низки таких компонентів, як: мотиваційно-самокорегувального, компетентнісно-адаптаційного, методично-персоналізованого та творчо-інтерпретаційного. Методологічним підґрунтям розробки експериментальної методики, що передбачала здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на процес формування означених компонентів, виступили такі наукові підходи, як: інтегральний, системний, фахово-ментальний, герменевтичний.

Розроблена на засадах означених наукових підходів експериментальна методика формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін упроваджувалася поетапно. Так, на першому *компетентнісно-об'єктиваційному* етапі студенти усвідомлювали функціональність компетентностей, комплексна актуалізація яких забезпечує досягнення певної мистецько-освітньої мети (засвоєння навчальної інформації, формування творчих, особистісних якостей, культурне виховання тощо). З огляду на означене спрямування, на даному етапі було актуалізовано дієвість педагогічної умови *сприяння усвідомленню та конкретизації змісту компетентнісних комплексів*. Інтеграція даної умови уможливлювала здійснення цілеспрямованого впливу на формування *мотиваційно-самокорегувального* компоненту ІК майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, задля чого застосовувалися відповідні методи. Серед таких з метою мотивації до цілеспрямованого формування ІК упроваджувався *метод компетентнісного самопроектування*, розроблений на основі методики, запропонованої Г. Пакеттом (G. Paquette (Paquette, 2007)). До основи методу покладено технологію самодіагностування компетентнісної сфери майбутніх фахівців, розроблену з метою формування вмінь і навичок проектування індивідуальних навчальних програм для здійснення освіти протягом життя. Проведення досліджень у галузі керування компетентностями дозволило групі вчених на чолі з Г. Пакеттом розробити методику, засновану на усвідомленні функціональних взаємозв'язків між знанням та метазнанням (Paquette, 2007, с. 9). Згідно з даною концепцією, компетентність формується в процесі засвоєння інформації, коли, окрім набуття конкретних нових знань, майбутній фахівець «вчиться краще аналізувати те, що він вже знає, реструктурувати знання, підтверджувати нові ідеї та формулювати нові компетентності», тобто набувати метазнання [там само]. Даний процес здійснюється латентно, але вченими було емпіричним шляхом доведено, що професійна ефективність фахівця, його мотивація,

саморегуляція та самоосвітні компетентності залежать від ступеню усвідомленості актуалізації означених метазнань. Отже, процедура застосовування методу полягала в заповненні студентами таксономічної карти компетентностей, яка висвітлювала процес функціонування компетентнісної сфери як комплексу класів метазнань (як засвоювати, презентувати, створювати інформацію та здійснювати самоуправління), взаємопов'язаних із певними професійно-фаховими знаннями, уміннями й навичками. Для кожної карти студентами обиралося певне освітньо-виховне завдання, вирішення якого вимагало сформованості певних компетентностей. Заповнення таксономічних карт компетентностей надало змогу респондентам: а) усвідомити механізм функціонування компетентнісних комплексів; б) набути навичок самодіагностування (визначення яких компетентностей бракує для вирішення освітніх завдавань, а які розвинено недостатньо); в) сформувати мотивацію набуття ІК, як механізму самокорегування компетентнісної сфери.

На другому *компетентнісно-проектувальному* етапі відтворювався цілеспрямований вплив на процеси формування компетентнісно-адаптаційного та методично-персоналізованого компонентів ІК майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Із цією метою поступово було актуалізовано дієвість двох педагогічних умов і відповідних методів. Зокрема, було запроваджено педагогічну умову: *актуалізація процесів добору ефективних компетентнісних комплексів задля досягнення конкретних освітніх і творчо-розвивальних цілей*. У межах актуалізації дієвості означеної умови серед інших застосовувався метод *дивергентної компетентнісної елаборації*, заснований на розвідках Г. Кебріан та М. Джуніент (G. Cebrián & M. Junyent (Cebrián, Junyent, 2015)). Упровадження методу передбачало розроблення мистецько-освітнього проекту, для чого студентів було розподілено на малі групи по 3–5 осіб, до кожної з груп залучалися майбутні викладачі музики та хореографії. Проект передбачав розробку елективного курсу «Синкретичність мистецтва: цілісний погляд на культуру людства». Насамперед студенти визначали завдання курсу, які полягали у формуванні в його слухачів певних знань, практичних навичок, етичних, естетичних і художніх цінностей, емоційних ставлень. Далі респонденти складали основну частину курсу (з розрахунку від 6 годин), визначаючи теми та зміст занять. Інтегруючи в якості навчального матеріалу твори різних видів мистецтва (у тому числі, синкретичних: балету, театру, кінематографу тощо), студенти мали вирізнити генеральну художньо-культурологічну тему курсу та розкрити її у процесі осягнення мистецьких творів у їх поліхудожніх і крос-культурних взаємозв'язках. Після проектування змістової частини, студенти заповнювали таксономічну карту компетентностей, актуалізація яких виявилася необхідною в процесі складання елективного курсу. При цьому майбутні викладачі мистецьких дисциплін здійснювали систематизацію компетентностей за такими видами, як:

✓ *трансверсальні* (здійснення професійно-особистісної рефлексії, формування індивідуальної та колективної відповідальності, культури тощо);

✓ *сталого освітнього розвитку* (підвищення художньо-культурної грамотності та ерудиції, генерації педагогічних сценаріїв оптимізації мистецько-освітнього процесу, виховання відчуття приналежності до глобального художньо-культурного простору тощо);

✓ *педагогічно-комунікативні* (підкріплювати культурний та інтелектуальний розвиток учнів, викладати трансверсально, розкриваючи проблему з різних поглядів тощо);

✓ *науково-освітні* (інтерпретувати мистецькі твори, застосовуючи різні методи аналізу, спостерігати процес мистецького навчання, ідентифікувати явища та факти, зіставляти дані) (Cebrián, Junyent, 2015, с. 2775).

Систематизуючи компетентності, студенти самостійно визначали, за шкалою від нуля до семи, ступінь їх сформованості на моменти початку й завершення процесу розробки елективного курсу.

Наступною на другому етапі інтегрувалася педагогічна умова: *стимулювання рефлексії індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу в якості пріоритетних чинників структурування психолого-педагогічних компетентнісних комплексів*. Серед методів, за допомогою яких було актуалізовано дієвість означеної умови, застосовувався метод *компетентнісного дескриптування індивідуальних властивостей.* Даний метод було розроблено на основі технології «динамічного моделювання освітніх методик для підтримки адаптивних сценаріїв навчання» (ADAPTAPlan), розробленої С. Балдіріс та співавторами (S. Baldiris & al. (Baldiris, Santos, Boticario, Velez, Fabregat, 2008)). Означена технологія ґрунтується на концепції створення для кожного учня персоналізованого освітнього профілю, який висвітлює його індивідуальний стиль навчання, рівень освітньої компетентності та компетентності співробітництва. Процедура застосування методу передбачала розподілення студентів на малі групи по три-чотири особи. Студенти в кожній із груп сумісно розробляли проект інтегрованого уроку мистецтва на вільно обрану тему. Але цільове призначення впровадження методу полягало в створенні умов взаємодії студентів, у ході якої респонденти мали виконати основне завдання – скласти персоналізовану освітню карту (за технологією С. Балдіріс та співавторів (Baldiris, Santos, Boticario, Velez, Fabregat, 2008)) для іншого учасника групи. Після цього студенти обговорювали складені карти й оцінювали психолого-педагогічні компетентності їх авторів, визначаючи ступінь достовірності зроблених висновків. На завершальній результуючій стадії застосування методу, студенти заповнювали дескриптори педагогічних компетентностей персоналізації методів навчання, представлені в дослідженні A. Gilis та співавторів (A. Gilis &

al. (Gilis, Clement, Laga, Pauwels, 2008)). Означені дескриптори являють собою перелік із п'ятнадцяти компетентностей та індикаторів їх сформованості, що проявляються наявністю певних комунікативних навичок і психолого-педагогічних ставлень до суб'єктів освітнього процесу та власної професійної діяльності. Наприклад, компетентність «розуміння й урахування в освітньому процесі життєвого досвіду його суб'єктів», проявляється наявністю відкритого та співчутливого ставлення до учнів, умінням поставити себе на їх місце під час добору педагогічних методів, прийняття освітньо-організаційних рішень тощо. Увагу в означених дескрипторах також приділено компетентностям критичного ставлення до власного викладацького стилю, усвідомлення відповідальності учнів за власні освітні надбання, поваги до учня, як до партнера в освітньому процесі, створення умов відкритості освітнього процесу для зауважень і побажань колег та учнів, іншим компетентностям. Таким чином, інтеграція методу забезпечила процес здійснення студентами критеріального самоаналізу психолого-педагогічних компетентностей, заснований на попередньому вивченні індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу й аналізу зворотного зв'язку (критичних зауважень із приводу розроблених персоналізованих карт). Означене дозволило студентам сформувати здатності й уміння самодіагностування та оптимізації функціональності власної компетентнісної сфери щодо створення персоналізованого освітнього простору, добору оптимальних методів навчання з огляду на індивідуальні властивості суб'єктів освітнього процесу.

На третьому *практично-апробаційному* етапі основну увагу було приділено формуванню творчо-інтерпретаційного компоненту, задля чого було актуалізовано дієвість педагогічної умови: *спрямування на визначення змісту компетентнісних комплексів, ефективних щодо забезпечення процесів педагогічно-творчої інтерпретації.* Інтеграція означеної умови забезпечувалася низкою методів, серед яких *метод самодіагностики динамічної функціональності компетентностей, у*провадження якого відбувалося в симплексній єдності з методом *педагогічно-творчих проєктів.* Останній метод інтегрувався до експериментальної методики в межах проходження студентами практики за фахом навчання. Процедура передбачала підготовку уроку-перфомансу, в ході якого респонденти презентували мистецький твір, залучаючи учнів до творчої діяльності. Студенти визначали перелік освітніх і творчо-розвивальних завдань та план-конспект заняття. У процесі кожного уроку-перфомансу респонденти мали представити інтерпретаційний аналіз митецького твору, презентований у формі наративу, виконавський показ, імпровізацію із залученням дитячої творчості, авторську постановчу роботу (для хореографів).

Інтеграція методу *самодіагностики динамічної функціональності компетентностей* передбачала заповнення таксономічних компетентнісно-діагностувальних карт, яке відбувалося в два етапи. На

першому етапі студенти здійснювали самопрогноз, визначаючи перелік компетентностей, актуалізацію яких вони вважали необхідною в процесі підготовки та під час проведення уроку. Після уроку-вистави респонденти заповнювали другу частину таксономічної карти, яка передбачала компетентнісний самоаналіз. Зокрема, студенти визначали фактичний (на їх думку) рівень сформованості кожної з компетентностей (за шкалою від 1 до 7) та перелік тих, необхідність у наявності яких проявилась у процесі уроку в контексті виконання поставлених освітніх і творчо-розвивальних завдань.

Ефективність елементів розробленої методики оцінювалася наприкінці кожного етапу шляхом діагностування рівня сформованості компонентів ІК у респондентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) вибірок. Остаточні підрахунки дозволили визначити, що високого рівню сформованості ІК досягли 15 % (ЕГ) та 5 % (КГ), достатнього 58 % (ЕГ) та 30 % (КГ), середнього 20 % (ЕГ) та 57 % (КГ), на низькому залишилися 7 % (ЕГ) та 8 % (КГ) студентів. Перевірка отриманих даних за критерієм Р. Фішера довела істотність розбіжностей кутів у значенні φ*емп = 4,328, що підтвердило ефективність представленої експериментальної методики формування ІК майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Висновки. Таким чином, у ході перевірки ефективності експериментальної методики формування ІК майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, що ґрунтується на засадах інтегрального, системного, фахово-ментального та герменевтичного наукових підходів, було актуалізовано дієвість чотирьох цілеспрямовано розроблених педагогічних умов. Їх інтеграція здійснювалася поступово, протягом компетентнісно-об'єктиваційного, проектувально-компетентнісного та практично-апробаційного етапів, шляхом упровадження методів: *компетентнісного самопроектування; дивергентної компетентнісної елаборації; компетентнісного дескриптування індивідуальних властивостей; педагогічно-творчих проектів; самодіагностики динамічної функціональності компетентностей.* Проведені діагностувальні заходи та перевірка остаточних підрахунків результатів дослідження за критерієм Р. Фішера дозволила довести ефективність запропонованої методики формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

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.

Луговий, В. І. (2014). *Європейські кваліфікаційні метарамки: Запровадження Національної рамки кваліфікацій в контексті нового Закону України «Про вищу освіту». МСКО-2013.* Матеріали Національної команди експертів проекту ЄС "НЕО в Україні".

Марусинець, М. (2018). Формування інтегральної психолого-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти. *Освітній простір України*(14), 81-88.

Хмелевська, І. О. (2018). Інтегральна компетентність майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, 2*(12), 105-115.

Baldiris, S., Santos, O. C., C. B., Boticario, J. G., Velez, J., & Fabregat, R. (2008). Integration of Educational Specifications and Standards to Support Adaptive Learning Scenarios in ADAPTAPlan. *International Journal of Computer Science and Applications, 5*(1), 88-107. Retrieved from www.researchgate.net/publication/26621956

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I: Cognitive domain.* New York: David McKay Company. Retrieved from http://bit.do/www-uky-edu_Bloom_Taxonomy

Cebrián, G., & Junyent, M. (2015). Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers' Views. *Sustainability, 7*, 2768-2786. Retrieved from www.researchgate.net/publication/273140229

Gilis, A., Clement, M., Laga, L., & Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in higher education in Belgium. *Research in higher education, 49*(6), 531-554. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s11162-008-9086-7

Matoba, K. (2013). *Global integral competence for cosmopolitan communication.* Retrieved from CMM Institute for Personal and Social Evolution: http://bit.do/cmminstitute_Matoba

Paquette, G. (2007). An Ontology and a Software Framework for Competency Modeling and Management. *Educational Technology & Society, 1*(3), 1-21. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.10.3.1

Pitrat, J. (1995). Des métaconnaissances pour des systèmes intelligents. *Quaderni. Intelligence artificielle et entreprise: l'entreprise intelligente?, 25*, 29-42. Récupéré sur www.persee.fr/doc/quad_0987-1381_1995_num_25_1_1110

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. Retrieved from http://bit.do/rucore_Wilber_Introduction_to_Integral

РЕЗЮМЕ

Хмелевская И. А. Методика формирования интегральной компетентности будущих преподавателей художественных дисциплин.

В статье освещены ход и результаты экспериментального внедрения методики формирования интегральной компетентности будущих преподавателей художественных дисциплин. Представлены основные элементы упомянутой методики, разработанные на основе концепций: функционирования метазнаний (J. Pitrat), таксономической структуры компетентностной сферы (B. Bloom), интегральной индексации (K. Wilber), а также, интегрального, системного, профессионально-ментального и герменевтического научных подходов. Обзорно описан процесс поэтапной интеграции следующих педагогических условий: «содействие осознанию и конкретизации содержания компетентностных комплексов», «актуализация процессов подбора эффективных компетентностных комплексов для достижения конкретных образовательных и творчески развивающих целей», «стимулирование рефлексии индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса в качестве приоритетных факторов структурирования психолого-педагогических компетентностных комплексов», «направленность на определение содержания компетентностных комплексов, эффективных в контексте обеспечения процессов творчески-педагогической интерпретации». Процесс актуализации воздействия упомянутых условий был реализован в ходе компетентностно-объективационного, проектно-компетентностного и практически-апробационного этапов эксперимента, путём интеграции следующих методов: компетентностного самопроектирования; дивергентной компетентностной элабораци, компетентностной дескриптизации индивидуальных свойств; педагогических творческих проектов; самодиагностики динамической функциональности компетентностей. Проведенные диагностические срезы и проверка результатов исследования по критерию Р. Фишера позволила подтвердить эффективность предложенной методики формирования интегральной компетентности будущих преподавателей художественных дисциплин.

SUMMARY

Khmelevska I. O. Methodology for the formation of the integral competence of future teachers of arts disciplines.

The article highlights the process and results of the experimental implementation of the methodology for the formation of the integral competence of future teachers of arts disciplines. The basic elements of the mentioned methodology, developed on the basis of the concepts, are presented: functioning of metacognition (J. Pitrat), taxonomic structure of the competence sphere (B. Bloom), integral indexing (K. Wilber), as well as the integral, systemic,

professional-mental and hermeneutic scientific approaches. The process of phased integration of the following pedagogical conditions is described: "promoting awareness and concretization of the content of competence complexes", "actualization of the processes of selecting effective competence complexes to achieve specific educational and creatively developing goals", "stimulating reflection of individual characteristics of subjects of the educational process as priority factors in structuring the psychological-pedagogical competence complexes", "focus on definition of the content of competence complexes that are effective in the context of the process of creative-pedagogical interpretation". The process of actualizing the impact of the mentioned conditions was implemented during the competence-objective, design-competence and practical-testing stages of the experiment, by integrating the following methods: competence self-design; divergent competence elaboration, competence descriptisation of individual properties; pedagogical creative projects; self-diagnostics of the dynamic functionality of competences. The conducted diagnostic tests and verification of the research results by R. Fisher's criterion made it possible to confirm the effectiveness of the proposed methodology for the formation of the integral competence of future teachers of arts disciplines.

Key words: *integral competence, future teachers of arts disciplines, artistic education, competence sphere, experimental methodology, formation, methods.*

УДК 378.011.51:78

Чень Чень
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського
ORCID ID 0000-0002-5046-3674
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/138-147

МЕТОДИЧНІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВЕРБАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ МУЗИЧНО-ПРЕЗЕНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті окреслено важливість проблеми формування презентаційних умінь в межах професійної діяльності вчителя. Мета статті полягає у виявленні методичних шляхів активізації розвитку й саморозвитку всіх аспектів презентаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах педагогічного вишу. Розроблено методику, яка передбачає вирішення таких завдань: забезпечити знання студентів про специфіку презентаційних умінь учителя музичної культури, актуалізувати наявні знання й уміння майбутніх учителів музики з використання вербальних і невербальних засобів мовленнєвої поведінки (виразність, нормативність і лексичне багатство), сприяти розвитку в студентів музичного мислення, емоційної чуйності, стійкого інтересу, а також умінь підтримувати увагу слухачів і зворотній зв'язок з аудиторією.

Ключові слова: *музично-презентаційна діяльність, презентаційні вміння, майбутній учитель музичного мистецтва, вербальні й невербальні засоби мовленнєвої поведінки.*

Постановка проблеми. У сучасних соціальних умовах розвитку як України, так і всього світового співтовариства гостро постає проблема формування вербальних умінь кожного члена суспільства. Важливість цієї проблеми підвищується в межах професійної діяльності вчителя. У педагогічній діяльності мовлення викладача, вчителя розглядається не тільки як провідний засіб вирішення завдань навчання, виховання й розвитку учнів, але й як зразок, що свідомо чи несвідомо засвоюється, копіюється й поширюється. Тому до мовлення як складової презентаційних умінь учителя висуваються як загальнокультурні, так і професійно-педагогічні вимоги. Педагог несе соціальну відповідальність за зміст, за якість мовлення та за його наслідки.

У традиційній системі вищої освіти мають місце елементи вербальної підготовки, однак вони не розглядаються цілеспрямовано. Більше того, все частіше з освітнього процесу виключається живе мовлення й замінюється письмовим, друкованим або електронним текстом. Як наслідок, відсутня цілісна концепція художньо-вербальної підготовки майбутніх учителів

музики, яка б об'єднувала аспекти професійно-презентаційної поведінки. Таким чином, проблемна ситуація полягає в необхідності створення таких умов вербальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які дозволять активізувати розвиток і саморозвиток усіх аспектів презентаційно-вербальної поведінки для максимально ефективної реалізації їх у навчальній діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Значення професійно-вербальної підготовки вчителя музики відзначають у своїх роботах О. Б. Зав'ялова А. І. Чучаліна, Г. В. Петрова, та ін. Аспекти педагогічного мовлення в професійній діяльності розглядалися в працях А. Бойко, О. Бодальова, В. Гриньової, Л. Виготського, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Ільїна, В. Кан-Калика, В. Краєвського, Л. Макарової, В. Миндикану, Н. Морєвої, А. Мудрик, А. Чернявської, С. Якушевої.

Так, С. Якушева дійшла висновку, що основною метою педагогічного мовлення є:

- забезпечення продуктивного спілкування та взаємодії викладача й учнів;
- позитивний вплив викладача на свідомість учнів з метою формування їх переконань і мотивів діяльності;
- повноцінне сприйняття, усвідомлення й закріплення знань у процесі навчання;
- раціональна організація навчально-виробничої діяльності учнів (Якушева, 2008, с. 68).

На підтвердження цього, А. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос стверджують, що мовлення має бути і своєрідною словесною дією, мета якої є здійснення інтелектуального, емоційно-вольового й морального впливів на учнів (Педагогічна майстерність, 2004, с. 67). Тобто, мова, на відміну, від мовлення є процесом словесного спілкування, що проявляється у формі повідомлення, вказівки, питання, наказу з психологічної точки зору.

Мова, з точки зору С. Д. Максименко, вирішує певні комунікативні завдання, саме тому, на думку автора, її слід розглядати і як мовну діяльність, адже завдяки їй «забезпечується спілкування та вирішення мислиннєвих задач» (Максименко, 2004, с. 135). Взагалі, на думку Л. В. Крамущенко, рівень сформованості вербальних умінь є не тільки показником інтелектуальності освіченості й загальної культури вчителя, але й засобом його самовираження й самоствердження (Педагогічна майстерність, 2004, с. 66). В «Енциклопедії освіти» мовлення розглядається як форма спілкування людей засобами мови. Разом із тим вербальне спілкування трактується як істотний фактор формування й розвитку міжособистісних стосунків, який сприяє організації спільної діяльності суб'єктів, пізнанню одним одного (Енциклопедія освіти, 2008, с. 514).

Метою статті стало виявлення методичних шляхів активізації розвитку та саморозвитку всіх аспектів презентаційних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах педагогічного вишу.

Методи дослідження. Для розв'язання поставленої мети нами було використано комплекс взаємодоповнюючих методів, а саме: аналіз, синтез, узагальнення, систематизації, теоретичне моделювання.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-методичної літератури та проведене теоретичне дослідження дозволили констатувати, що основною умовою вирішення проблеми вдосконалення професійно-педагогічного навчання є цілеспрямоване формування комунікативної компетентності, головною складовою якої є вербальне спілкування. Таким чином, вербальну комунікацію, що включає мовленнєву презентацію ми розглядаємо як складову комунікативної компетентності. Вона визначає рівень інтелектуальної освіченості суб'єктів спілкування та їх загальної культури, ступінь переконаності й захопленості предметом обговорення. Професійно-мовлене спілкування, вказує А. І. Чучаліна, являє собою єдність двох його сторін – мовленнєвої діяльності та мовленнєвої поведінки. При цьому мовленнєва поведінка є формою прояву мовленнєвого спілкування, а мовленнєва діяльність – його змістом. Відмінність даних понять полягає в тому, вважає вчена, що мовленнєва діяльність учителя спрямована на предметне інформування, а мовленнєва поведінка включає і передачу експресивної інформації й тому пов'язана з використанням вербальних і невербальних засобів (Чучалина, 2014).

Робоче визначення категорії «презентаційні вміння» пропонується нами з урахуванням визначення поняття «професійно-педагогічна презентація» С. Б. Моркотуном і трактування категорії «педагогічні вміння», запропонованого О. А. Острянською та уявляє таке: професійно-педагогічні презентаційні вміння – це готовність педагога до викладання навчального матеріалу у вигляді композиційно чітко й логічно оформленої промови, націленої на спонукання до дії, інформування чи переконання студентів (Моркотун; Острянська, 2002, с. 73).

На думку С. Б. Моркотун, вказана готовність ґрунтується на «володінні гнучкою системою усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов'язаних розумових і практичних дій з узагальнення інформації, дослідження певних проблем, підсумування міркувань щодо застосування інформації чи розв'язання проблеми» (Моркотун, с. 182).

У процесі експериментальної роботи нами була розроблена відповідна методика, метою якої стало таке: сформувати оптимальний рівень розвитку вербально-презентаційних умінь студентів, що дозволить підвищити загальну професійну підготовленість майбутніх учителів музичної культури. Розроблена методика передбачає вирішення таких завдань: забезпечити знання студентів про специфіку презентаційних умінь учителя музичної культури, актуалізувати наявні знання й уміння студентів з використання вербальних і невербальних засобів мовленнєвої

поведінки. Методика формування презентаційних умінь мала три основних напрями: діагностичний, формувальний і констатувальний.

Робота здійснювалася за даними напрямами:

– вербальне спілкування;

– презентаційна діяльність, що спрямована на предметне інформування;

– мовленнєва поведінка, що виражається за допомогою мови й невербальних засобів.

Діагностична частина методики була спрямована на те, щоб за допомогою тестових завдань, спостережень, аналізу й самоаналізу студенти могли визначити й усвідомити власний рівень сформованості презентаційних умінь і навичок. При цьому усвідомлення свого рівня розглядається як необхідний мотив до подальшої діяльності з формування цих умінь, їх подальшого вдосконалення. Діагностична частина методики включала тестування, аналіз і самоаналіз за такими напрямами: виявлення рівня сформованості навичок презентації інформації для учнів різної вікової категорії; визначення рівня сформованості вербальних умінь (правильність, точність, логічність, багатство, виразність, доступність) за допомогою спеціально розроблених завдань; визначення коефіцієнта лексичного багатства, коефіцієнта чистоти мови, художності й емоційності подачі матеріалу (за результатами взаємоспостереження й аналізу виступів студентів); визначення якості сформованості вмінь використання вербальних і невербальних засобів мовленнєвої поведінки шляхом взаємоспостереження й аналізу професійно-мовленнєвої поведінки.

Формувальний експеримент був спрямований на створення умов для формування презентаційних умінь майбутнього викладача музичної культури. Реалізація цієї частини методики здійснювалась у таких напрямах:

1. Виконання різноманітних практичних вправ, які містять напрями: аналітичні вправи (вичленення з мовленнєвих висловлювань, письмових текстів, відео- та аудіофрагментів механізму дії досліджуваного явища; редагування мовленнєвих висловлювань у процесі аналізу музичних творів, які мають певні огріхи; складання індивідуальної карти сформованості вербально-презентаційних умінь); вправи, що сприяють удосконаленню розумових і мовленнєвих здібностей; тренувальні вправи, що вдосконалюють здатність керувати м’язами мовленнєвого апарату, координувати мовленнєво-рухові та слухові відчуття; рольові ігри, які імітують професійно-мовленнєві ситуації, створення художньо-презентаційних висловлювань відповідно до визначеної художньої інформації; складання індивідуальної карти сформованості вмінь професійно-презентаційної діяльності.

2. Організація самостійної роботи студентів, що спрямована на відпрацювання навичок і вмінь використання вербальних і невербальних засобів комунікації за допомогою тренувальних вправ. Крім цього, самостійна робота студентів включала складання «творчої скарбнички»,

яка являє собою роботу зі створення своєрідного фонду презентаційної майстерності студента-музиканта (тренувальні комплекси з розвитку мовленнєвого дихання, артикуляції, дикції; різноманітні висловлювання відомих композиторів, художників, письменників, поетів; музичні фрагменти та ілюстративний матеріал).

Констатувальний експеримент базувався на самостійній роботі студентів. Вона здійснювалася під час проведення модулів «Музична скринька», «Самостійне розучування музичних творів», «Аналіз поліфонії та сонатної форми» й полягала в коригуванні індивідуальної карти сформованості презентаційних умінь. Така переоцінка й аналіз власних можливостей здійснювалися відповідно до нової мовленнєвої ситуації, де студент виступає в ролі вчителя в різних обставинах мовленнєвої ситуації, ведучім або учасником дискурсу. Під час розробки методики опису образно-тематичного матеріалу музичного твору ми ґрунтувалися на тому, що у вивченні дисципліни «Теорія музики», «Гармонія», «Поліфонія» і «Аналіз музичних творів» приділялася значна увага розвитку в студентів навичок вербальної інтерпретації музичного твору – вміння говорити про музику. На жаль, у деяких студентів розповідь про художню специфіку музичного твору викликали труднощі. Їм не вистачало навичок просто, доступно й виразно презентувати музичний твір, а у своїй промові вони допускали як смислові, так і структурно-композиційні неточності.

Тому для досягнення найкращих результатів робота з розвитку презентаційних умінь ми використовували авторську методику І. Марченко, що спрямована на розвиток навичок вербальної інтерпретації музичного твору.

Одним із компонентів методики є опис образно-тематичного матеріалу твору, тобто опис конкретного комплексу музичних засобів, який утворює тему та її елементи. Запропонована методика опису образно-тематичного матеріалу музичного твору, стрижень якої – «Словник інтерпретатора музики», відкриває новий спосіб удосконалення навичок вербальної інтерпретації музики, сприяє розвитку в майбутніх учителів музики музичного мислення, емоційної чуйності, креативності, а також формуванню таких необхідних якостей мовлення, як виразність, нормативність і лексичне багатство.

Один із жанрів презентації музичного твору, який використовується вчителем музики у своїй практичній діяльності – педагогічна розповідь. Щодо створення різних моделей педагогічної розповіді велась у процесі експерименту цілеспрямована робота на заняттях із студентами другого курсу з дисципліни «Основний музичний інструмент». Ми виходили з того, що інформаційне поле педагогічної розповіді є багатоплановим. До його змісту можуть бути включені: відомості про історію створення музичного твору; цікаві історико-соціальні та побутові факти; приклади із суміжних видів мистецтв; відомості про виконавську долю твору; характеристики специфіки жанру, форми, інструментів; опис образно-тематичного матеріалу твору.

Найбільші труднощі в процесі експериментальної роботи студенти відчували в процесі опису образно-тематичного матеріалу музичного твору – комплексу музичних засобів, що утворює тему та її елементи. Практика показує, що студенти не володіють відбором інтонаційно-синтаксичних і лексичних мовних засобів, їх активний словник містить мало емоційно-експресивних слів і висловів, вони часто не дотримуються певних норм слововживання.

Як відзначає Д. Розенталь: «Найважливішою умовою нормативності мовлення є правильний добір слів, їх лексична поєднаність» (Розенталь, 2006, с. 180). На практиці студенти часто порушують цей принцип, що призводить до спотвореного уявлення про елементи музичної мови та їх семантику. Найбільш поширеними є такі помилки:

– опис тематичного матеріалу зводиться до формальної констатації елементів музичної мови («твір починається у високому регістрі стрибком на сексту, потім іде спадний рух, використовуються шістнадцяті, пунктир, стаккато тощо»);

– кожен засіб музичної виразності пов’язується з тією або іншою естетичною емоцією («високий регістр надає витонченості, відтінки – ніжності», «восьмі додають якоїсь грайливості, паузи – таємничості»);

– засобам музичної виразності приписуються не властиві їм емоційно-образні характеристики («світла фактура», «радісна гармонія»);

– елементам музичної мови нав’язуються суб’єктивні позамузичні асоціації («ритмічний рисунок відображає картину щебетання птахів», «мелодія створює образ осені»);

– образно-емоційна характеристика музичного твору не підкріплюється визначеннями, що відображають художньо-естетичну своєрідність засобів музичної виразності («це твір ліричного характеру, на що вказує лад, ритм, інтонації, його темп і динамічні відтінки»);

– у процесі опису будь-якого елементу музичної мови порушується логіка узагальненого висловлювання («простота мелодії залежить від відстані нот, у даному випадку всі ноти знаходяться поруч одна з одною»; або «в першому такті звучить тонічний і домінантовий тризвук, у другому – тонічний і субдомінантовий, потім усе повторюється»).

Перераховані невірні за змістом висловлювання студентів свідчать про те, що існуючі способи не повною мірою розвивають таку важливу якість мовлення, як її нормативність. Необхідні нові форми й методи, що сприяють усуненню позначених помилок у процесі вербальної презентації музики. Особливий інтерес у студентів викликала робота, пов’язана з умінням виразно, відповідно до норм слововживання й доступно описувати образно-тематичний матеріал музичного твору. Центральною ланкою нової методики був «Словник інтерпретатора музики». Не применшуючи гідності загальновизнаного «Словника естетичних емоцій» В. Ражнікова, який був побудований за принципом об’єднання визначень-говору, близьких за настроєм, і вирішував завдання розширення

емоційного поля учнів у процесі їх сприйняття та інтерпретації музики, І. Марченко пропонує інший підхід організації словника. В основі нового підходу – принцип лексичної сполучуваності визначень-прикметників і дієслів із науковими поняттями, необхідними при вербальній інтерпретації музики. Словник складений в алфавітному порядку й має два розділи: «Образно-емоційні характеристики» (Характер музики, Музичний образ); «Засоби музичної виразності» (Мелодія, Ритм, Гармонія, Фактура, Темп, Динаміка, Тембр) (Марченко, Н. М. Кенько, 2007; Ражников, 1980).

Більш докладно зупинимося на засадах методики опису образно-тематичного матеріалу музичного твору. У зв'язку з тим, що підґрунтям такого опису є нотний текст і конкретна виконавська інтерпретація, необхідно вибрати музичний твір у виконанні музиканта, чиє трактування найбільш точно відповідає «вимогам» автора словесної інтерпретації і є найбільш співзвучним йому. Алгоритм роботи можна представити у вигляді таких етапів:

– прослуховування музичного твору без нот,
– робота з нотним текстом, аналіз текстових ремарок,
– прослуховування музичного твору з нотами,
– аналіз елементів музичної мови,
– аналіз наукової літератури, присвяченій предмету інтерпретації,
– складання плану опису,
– створення тексту опису.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результати експериментальної роботи дозволили зробити **такі висновки,** включення до процесу професійно-педагогічної підготовки студентів-музикантів пропонованої методики сприяє якісному й кількісному поліпшенню показників презентаційних умінь студентів, що включають використання всіх засобів мовленнєвої поведінки в реальних ситуаціях навчальної діяльності.

Під педагогічно презентаційними вміннями ми розуміємо готовність педагога до викладання навчального матеріалу у вигляді композиційно чітко та логічно оформленої промови, націленої на спонукання до дії, інформування чи переконання студентів.

Основними критеріями сформованості презентаційних умінь є:

- композиційне структурування блоку інформації з метою впливу на слухачів;
- комунікативні якості мови (правильність використання літературного й музично-художнього мовлення, логічність, виразність, багатство, чистота й доступність мови);
- інтонаційна гнучкість мови (діапазон гучності, витривалість, адаптивність, витривалість до перешкод);
- якість дикції, якість просторової організації спілкування.

Розроблена методика дозволяє визначати індивідуальну програму розвитку й корекції презентаційних умінь студента: використання

вербальних, акустичних, кінетичних і проксемічних засобів вербальної поведінки в професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

Енциклопедія освіти (2008). В. І. Кремінь (гол. ред.). К.: Юрінком Інтер. 1040 с.

Максименко, С. Д. (2004). *Общая психология*. М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2004.

Марченко, И. П. (2005). *Развитие навыков вербальной интерпретации музыкальных произведений в процессе профессиональной подготовки учителя музыки.* Минск: Бестпринт.

Марченко, И. П., Кенько, Н. М. (2007). *Педагогический рассказ о музыкальном произведении*. Минск.

Моркотун, С. Б. Презентаційні уміння майбутнього викладача ВНЗ як складова професійної компетентності сучасного фахівця. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 37,* 182-185. Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/1922/1/08msbksf.pdf.

Педагогічна майстерність (2004). Зязюн І. А. (ред.) К.: Вища школа.

Острянська, О. А. (2002). *Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Полтава.

Ражников, В. Г. (1980). Партитурная транскрипція. *Вопросы психологи, 1*, 137–141.

Розенталь, Д. Э. (2006). *Справочник по правописанию и литературной правке*. М.: Айрис Пресс.

Чучалина, А. И. Ляхова, О. Г. (2014). К проблеме педагогического сопровождения студентов в информационно-образовательной среде в процессе практики. *Вестник Кемеровского государственного университета. 1(2),* 118-123.

Якушева, С. Д. *Основы педагогического мастерства*. М.: Издательский центр «Академия», 2008.

РЕЗЮМЕ

Чень Чень. Методические пути совершенствования вербальных умений будущих учителей музыкального искусства в контексте музыкально-презентационной деятельности.

В статье обозначена важность проблемы формирования презентационных умений в рамках профессиональной деятельности учителя и педагога. Речь преподавателя, учителя в педагогической деятельности рассматривается как ведущее средство решения задач обучения, воспитания и развития учащихся.

Цель статьи заключается в выявлении методических путей активизации развития и саморазвития всех аспектов презентационных

умений будущего учителя музыкального искусства в условиях педагогического вуза.

В статье проведен анализ научно-методической литературы и теоретический, который позволил констатировать, что основным условием решения проблемы совершенствования профессионально-педагогического обучения является целенаправленное формирование коммуникативной компетентности, главной составляющей которой является вербальное общение. Вербальную коммуникацию, включающую речевую презентацию рассмотрено как составляющую коммуникативной компетентности, которая определяет уровень интеллектуальной образованности субъектов общения их общую культуру, степень убежденности и увлеченности .

Разработанная методика предусматривает решение следующих задач: обеспечить знания студентов о специфике презентационных умений учителя музыкальной культуры, актуализировать имеющиеся знания и умения студентов по использованию вербальных и невербальных средств речевого поведения.

Реализация формирующего эксперимента направлена на создание условий формирования презентационных умений будущего преподавателя музыкальной культуры в следующих направлениях: выполнение различного рода практических упражнений, которые содержат аналитические упражнения, упражнения, способствующие совершенствованию мыслительных и речевых способностей; тренировочные упражнения, ролевые игры, составление индивидуальной карты сформированности умений профессионально-презентационной деятельности; организация самостоятельной работы студентов, направленная на отработку навыков умений использования вербальных и невербальных средств коммуникации с помощью тренировочных упражнений; составление «творческой копилки», которая представляет собой работу по созданию своеобразного фонда презентационного мастерства студента-музыканта .

В статье использована авторская методика И. П. Марченко, которая направлена на развитие навыков вербальной интерпретации музыкального произведения, способствует развитию у будущих учителей музыки музыкального мышления, эмоциональной отзывчивости, креативности, а также формированию таких необходимых качеств речи, как выразительность, нормативность и лексическое богатство.

Ключевые слова: *музыкально-презентационная деятельность, презентационные умения, будущий учитель музыкального искусства, вербальные и невербальные средства речевого поведения.*

SUMMARY

Chen Chen. Methodological ways of improving future musical art teachers' verbal skills in the context of music presentation activities.

The article outlines the importance of the issue of presentation skills formation within professional activity of a teacher. The teacher's speech in the pedagogical activity is considered as a leading means of solving the problems of education, upbringing and development of pupils.

The purpose of this article is to identify methodological ways of accelerating development and self-development of all the aspects of presentation skills of future musical art teachers in the conditions of pedagogical higher education institutions.

In the article the analysis of scientific-methodological literature is conducted, which allowed to conclude that the key to solving the problems of improving professional-pedagogical training is purposeful formation of a communicative competence, the main component of which is verbal communication. Verbal communication, including oral presentation, is considered as a component of communicative competence, which determines the level of intellectual education of subjects of communication, their common culture, and degree of conviction and passion.

The developed methodology involves the following tasks: to provide the knowledge of students about the specifics of the presentation skills of the teacher of music culture, to update existing knowledge and skills of students with the help of verbal and nonverbal speech behavior.

Realization of the molding experiment is aimed at creating conditions for the formation of the future musical art teacher's presentation skills in the following areas: completement of various kinds of practical exercises, which include analytical exercises, exercises that improve mental and verbal abilities; training exercises, role-playing, creation of individual maps of formation of the skills of professional presentation activities; organization of students' independent work aimed at practicing the skills of using verbal and non-verbal means of communication through training exercises; design of a "creative Piggy Bank" which represents an activity on creation of a kind of fund of the presentation skills of the student-musician.

In the article the author's methodology of I. P. Marchenko was used. It is aimed at developing skills of verbal interpretation of musical works and contributes to development of future music teachers' musical thinking, emotional responsiveness, creativity, and formation of such necessary qualities of speech, as expression, normativity, and lexical richness.

Key words: *presentation activity, presentation skills, future music teacher, verbal and non-verbal means of speech behavior.*

УДК 378.011.3-051:784(477+510)

Чжу Юньжуй
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0002-9838-6612
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/148-156

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВОКАЛУ» ТА ЙОГО СТРУКТУРА

У статті уточнено сутність поняття пізнавальної активності та специфіку її прояву в діяльності майбутнього викладача вокалу. Розглянуто основні види прояву пізнавальної активності, притаманні вокально-викладацькій професії: критичне сприйняття та вербально-педагогічна інтерпретація творів, їх розучування й виконання, науково-методична та викладацько-практична пошуково-творча діяльність. Обґрунтовано структуру пізнавальної активності в єдності орієнтаційно-спонукального, індивідуально-характерологічного, когнітивно-операційного та творчо-діяльнісного компонентів.

Ключові слова: *пізнавальна активність; викладач вокалу; структурні компоненти: орієнтаційно-спонукальний, індивідуально-характерологічний, когнітивно-операційний, творчо-діяльнісний.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції в розвитку мистецької, зокрема – музичної освіти в Україні в загальному контексті європейської інтеграції визначаються орієнтацією на фундаментальні цінності людства та самореалізацію особистості. У зв’язку з цим актуальною проблемою сьогодення є модернізація всіх ланок музичної освітньої системи, зокрема – оновлення змісту й організаційних форм підготовка фахівців – майбутніх учителів музичного мистецтва.

Важливість вирішення зазначеного завдання в галузі вокальної освіти пояснюється недостатньо високими результатами прищеплення вчителями музичного мистецтва школярам співочих навичок, що суттєво гальмує музичний розвиток останніх, не дозволяє отримувати мистецько-гедоністичне задоволення від виконавської діяльності, обмежує форми їх активного музикування.

Аналіз актуальних досліджень. На цей час українська вокальна школа має значні здобутки в галузі освіти майбутніх викладачів. Так, методологічні засади підготовки студентів до вокально-викладацької діяльності досліджували О. Олексюк, Н. Овчаренко, Г. Падалка, О. Рудницька та ін. Питанням стимуляції активності, самостійності мислення та готовності до фахового самовдосконалення майбутніх викладачів вокалу присвячені дослідження Н. Толстової, Є. Проворової, Тан Цземін та ін. Методичні аспекти впровадження інноваційних підходів

у процес вокальної підготовки фахівців досліджують Л. Бірюкова, Л. Василенко, Н. Гребенюк, Г. Стасько, Г. Панченко та ін. Розробці методів вокальної підготовки студентів магістратури на засадах інноваційних технологій приділили увагу А. Козир, Н. Кьон, Лю Цзя, Сі Даофен та ін.

Мета статті – уточнити сутність поняття пізнавальної активності та структуру її прояву відповідно специфіки та змісту вокально-викладацької діяльності.

Методи дослідження. Для розв'язання поставленої мети в дослідженні використано комплекс взаємоузгоджених методів, зокрема теоретичних: аналіз, історичний аналіз, систематизація, узагальнення, міждисциплінарне синтезування, порівняння − для визначення сутності поняття пізнавальної активності майбутніх викладачів вокалу; теоретичного моделювання − для виявлення структури означеного поняття.

Виклад основного матеріалу. Зауважимо, що саме в галузі вокальної освіти до цього часу залишається поширеним навчання на засадах репродуктивних методів, що зумовлено низкою чинників об'єктивного та суб'єктивного характеру. Головним чинником об'єктивного характеру є специфіка вокального розвитку співаків-початківців, які не мають змоги самостійно оцінити реальну якість звучання власного голосу в силу його сприйняття «зсередини», яке суттєво відрізняється від «зовнішнього», реального звучання. Це пояснює низьку питому вагу самостійності студентів на початковому етапі навчання, їх нездатність до самоаналізу й самокорекції. Звідси виникає загроза створення у вокалістів настанови на постійне керівництво своєю співацькою діяльністю з боку викладача й концертмейстера. Вірогідно, за інерцією, викладачі-вокалісти і в подальшому не приділяють достатньо уваги стимуляції в студентів навичок самостійної пізнавальної та навчальної діяльності, зокрема – здатності самостійно (без допомоги концертмейстера) розучувати вокальні твори, їх самостійно інтерпретувати, адекватно визначати власні недоліки та коректувати їх (Левчук, 2013).

Зрозуміло, що це становище суттєво гальмує рівень ініціативи, самостійності мислення й діяльності студентів магістратури, що свідчить про необхідність суттєвої перебудови вокально-освітнього процесу в напрямі стимулювання в майбутніх викладачів вокалу пізнавальної активності.

Уточнюючи сутність поняття «пізнавальні активність», будемо розглядати її як властивість особистості, в якій поєднуються два аспекти її діяльності, а саме – активність і пізнання.

Під активністю в психолого-педагогічних дослідженнях розуміється певна форма саморуху, саморозвитку, яка приводить до змін у поведінці, конкретних формах дій, внутрішніх станах індивіду (О. Леонтьєв (Леонтьев, 1978)). Активність відносять до найбільш загальних характеристик живих істот, яка забезпечує підтримку провідних для їхньої життєдіяльності функцій та уможливлює адаптацію до навколишнього світу.

Джерелом активності живих організмів вважається наявність певних потреб, станів живої істоти, які відображають її залежність від умов існування та спричиняють формування певного ставлення й змін, відповідно до нових умов (К. Платонов (Платонов, 1986)). У людини як соціальної істоти коло цих потреб значно більш широке й різноманітне; воно охоплює потреби як інстинктивного, так і особистісного, суспільно-соціального, культурно-цивілізаційного походження. Це розмаїття потреб стає основою відповідних форм активності й діяльності кожного індивіду.

Зазначимо, що, розглядаючи поняття активності й діяльності, науковці в одних випадках майже ототожнюють ці поняття, в інших – визначають наявність між ними суттєвих відмінностей. Принципова відмінність активності й діяльності вбачається в тому, що діяльність виходить з потреби в певному предметі, а активність – з потреби в діяльності, тобто вона визнається притаманною самій діяльності. Не менш важливо, що активність особистості відбувається у двох проявах: реальному (діяльнісно-практичному) та ідеальному (мисленнєво-інтелектуальному), які становлять джерельну сутність пізнання.

Пізнання науковці визначають як важливий спосіб реагування суб'єкта на оточуючу дійсність з метою пристосування до нього та перетворення відповідно до потреб, що виникають. Пізнання відрізняється багатомірністю форм його здійснення, реалізуючись у чуттєво-сенситивній реакції, відображенні й споглядданні, сприйманні, уявленні та абстрактних формах пізнання – мисленні, узагальненні, аналізі й синтезі, класифікації, судженні, умовиводах тощо.

Загальновизнано, що специфікою пізнання у сфері музичного мистецтва є його належність до художнього різновиду відображення дійсності, що реалізується в єдності сенсорного й розумового, інтуїтивного й раціонального, практичного й ідеального, емоційно-спонтанного й логічно-раціонального способів пізнання, притаманних музичному образу як носію художнього сенсу. Це означає, що різні види пізнавальної діяльності: сенсорної, тілесно-рухової, почуттєво-емоційної, понятійно-вербальної, музично-практичної виявляються однаковою мірою необхідними музиканту й мають забезпечуватися відповідними способами прояву його пізнавальної активності.

Суттєвим для розгляду досліджуваного феномену в площині діяльності майбутніх викладачів вокалу є й те, що їхня діяльність відбувається в трьох площинах: художньо-виконавській, науковій та практичній, кожна з яких відрізняється своєрідністю як проекції аналізу та пізнання, так і форм та способів здійснення останніх.

Узагальнюючи, під пізнавальною активністю викладачів з вокалу будемо розуміти цілеспрямоване збагачення знань і художніх уявлень, яке здійснюється за їх власною ініціативою та потребою, спрямованою на поглиблення своєї фахової ерудиції, розвиток самостійності мислення, збагачення форм науково-пошукової, методичної та практичної діяльності.

Прояв студентами пізнавальної активності сприяє якісному засвоєнню та переробці інформації й тим самим – досягненню більш високого рівня сформованості навичок самостійної навчальної та професійної діяльності, оптимальній творчій самореалізації.

Варто наголосити, що прояв пізнавальної активності в галузі вокального мистецтва посилюється завдяки переживанню яскравих емоцій, художньо-гедоністичного задоволення від вокального виконавства, привабливості співу як форми творчого спілкування визнання його особистої цінності як джерела натхнення, способу власної самореалізації, а з цим – і спонуки до самостійної та наполегливої праці у сфері пізнання й виконавського самовираження.

Зазначене дає підстави визначити важливим структурним складником пізнавальної активності *орієнтаційно-спонукальний* компонент.

У визначені наступного компоненту звернемо увагу на те, що міра яскравості пізнавальної активності має суттєві відмінності в різних суб'єктів діяльності, адже на її прояв впливає цілий комплекс чинників психофізіологічного, особистісного, соціального характеру. Це зокрема, властиві особистості тип нервової системи, темперамент, від яких певною мірою залежить здатність до концентрації уваги, працездатності; типові особистісні риси, які виражаються в ступені цілеспрямованості, наполегливості, послідовності й довершеності дій; комунікативні властивості, морально-особистісні переконання, почуття соціальної, громадянської, професійної відповідальності тощо.

Визнання ролі індивідуально-характерологічних рис у єдності їх прояву на зазначених рівнях дає підстави приділяти суттєву увагу психофізіологічним, особистісно-характерологічним, комунікативно-діяльнісним і морально-особистіснім аспектам пізнавальної активності майбутніх викладачів вокалу, а *індивідуально-характерологічний* компонент вважати необхідним складником досліджуваного феномену.

В обґрунтуванні наступного структурного компоненту пізнавальної активності майбутніх викладачів вокалу підкреслимо, що специфіку останньої становить її об'єкт, тобто феномен художнього типу, пізнання якого відбувається в різноманітних видах музичної діяльності – сприйнятті, виконавсько-інтерпретаційному осягненні музичних творів, музично-виконавській, продуктивній та педагогічній творчості. Розглянемо, в чому проявляється особливість пізнання в зазначених формах діяльності та в якій формі вона відбивається на змісті й характері пізнавальної активності магістрантів як суб'єктів учіння.

У наукових джерелах визначається, що сприйняття є базовим видом будь-якої діяльності. Його сутність визначається як чуттєве відображення предметів і явищ об'єктивної дійсності в сукупності притаманних їм властивостей та особливостей, яке відбувається в безпосередньому впливі

подразників на рецептори, органи чуття й забезпечує безпосередньо-чуттєву орієнтацію в оточуючому світі (Рудницька, 1998).

Музичне сприймання, на переконання О. Рудницької, становить основну ланку художньо-освітньої практики й пізнання. Воно забезпечує можливість і способи прилучення людини до образного змісту художніх творів, відіграє суттєву роль у діяльності слухача, глядача, виконавця, художнього критика, педагога мистецьких дисциплін. Оскільки формування в суб'єкта образу того чи іншого явища включає акти виділення інформативних ознак, їхнього аналізу, порівняння, відбору, абстрагування, запам'ятовування тощо, сприйняття є першим і обов'язковим етапом будь-якого розумового процесу.

Дане твердження, на думку автора, має принципове значення для розуміння особливостей художнього сприйняття, «тлумачення якого набуває додаткового смислового навантаження як узагальнений вид духовно практичної діяльності, що вимагає не тільки логічного осмислення одержаної інформації, але й потреби усвідомити та інтерпретувати результати суб'єктивного емоційного осягнення образно-символічного змісту твору» (Рудницька, 1998, с. 478). Завдяки цьому художнє сприйняття вважається ширшим поняттям, чим первинне відчуття й усвідомлення сенсорної інформації (звукової, зорової, тактильної) та характеризується складною взаємодією перцептивних, інтелектуальних, емоційно-чуттєвих, раціональних, репродуктивних і творчих, інтуїтивних і свідомих процесів, які становлять базу художнього пізнання, музичного мислення, свідомої виконавської та викладацької діяльності.

З цього стає ясно, що дії пізнавального характеру під час сприйняття музичних творів відіграють важливу роль у подальшому процесі оволодіння студентів виконавською та вокально-педагогічною діяльністю. Саме завдяки пізнавальній активності слухач або майбутні виконавці й педагоги мають можливість проникати в художній замисел композитора, зрозумілий ним на тлі ерудованості в галузі культури, стилю, типових форм мистецької, музичної діяльності, оволодіння якими потребує прояву особистістю власної активної пошуково-відбіркової діяльності у сфері музичних феноменів, історико-культурологічних досліджень, мемуарної, художньої літератури тощо.

Крім того, пізнавальна активність виконавця має стосуватися питань методико-практичного забезпечення виконавської діяльності, а саме – орієнтації в принципах формування виконавських навичок, їх удосконалення, технології розучування твору, здійснення самоконтролю, самоаналізу, самооцінювання, що потребує самостійно-розумової діяльності з інтеграції попередньо набутих знань і реалізації в різних видах фахової діяльності. Зазначене свідчить про важливість *когнітивно-операційного компоненту* пізнавальної активності майбутніх викладачів вокалу.

Формування когнітивно-операційного компоненту базується на потребі особистості в збагаченні й розширенні горизонту своїх музично-феноменологічних знань і практичних умінь, закладаючи підґрунтя для їх застосування в нових контекстних умовах, самовдосконалення й оновлення.

Важливими для нас є і свідчення психологів, які вважають, що саме активність надає особистості можливість підніматися над стандартами, реалізувати неординарні зусилля для досягнення певної мети, знаходити власні рішення, організовувати й реалізовувати свою діяльність без сторонньої допомоги. Отже, важливим аспектом стимуляції пізнавальної активності має стати включення студентів у цілеспрямовану та спеціальним чином організовану самостійну та творчу навчальну діяльність, у процесі якої відбувається не тільки збагачення навичок самостійного поповнення своїх знань, а й реалізація творчих потенцій (Леонтьев, 1978).

Головними різновидами творчих проявів у сфері вокально-освітньої діяльності вважаємо виконавсько-інтерпретаційну діяльність у її виконавській, педагогічній, музикознавчій формах; музично-продуктивний, теоретико-методичний та фахово-практичний різновиди.

У першому, виконавсько-інтерпретаційному, виді творчої діяльності пізнавальна активність є заставою проникнення музиканта в художній замисел композитора, усвідомлення унікальності твору на тлі ерудованості в галузі художньої культури й мистецтва, сформованого почуття стилю. Характеризуючи цей вид діяльності, науковці звертають увагу на специфіку художніх явищ, яка полягає в багатозначності художнього образу, а звідси − в неоднозначності «прочитання», реконструкції авторського замислу (С. Раппопорт, Л. Мазель, Є. Назайкінський та ін.).

Отже, проникнення в сутність ідеї музичного твору вимагає володіння технологією диференційованого й цілісного аналізу, здатності встановлювати зв’язки між інтонаційно-текстовою основою твору й засобами виконавської виразності, своєрідністю їх прояву в певному комплексі й динаміці розвитку.

Характеризуючи особливості педагогічної інтерпретації, зауважимо, що педагогічна інтерпретація здійснюється у вербальній формі: викладач має її пояснити учневі власне трактування твору, розкрити особливості та причино-наслідувальні зв’язки між інтонаційно-структурними особливостями твору та уявним ідеалізованим характером звучання, а з іншого – не тільки враховувати індивідуальні особливості свого студента, але й стимулювати його самостійність і бути готовим до прийняття інших пропозицій, до творчого діалогу й вироблення спільного рішення.

Процес набуття студентами навичок творчого музикування – імпровізації, аранжування, добру акомпанементу тощо, тісно пов’язаний із мірою їх ініціативності, впевненості, налаштування на активне збагачення своїх потенційних можливостей. Відзначимо, що стимуляція цього виду

активності ще не набула застосування в широкій освітній практиці, тому активне включення студентів у творче музикування нерідко вперше для них демонструє реальність їх засвоєння й нерідко сприймається як несподівана приємність, новий крок у самопізнанні.

Акцентуємо також значущість активної позиції майбутніх фахівців у їхній підготовці до здійсненні науково-методичної, творчої за своєю сутністю діяльності, здатність до самостійного аналізу й умовиводу щодо музичних феноменів, закономірностей освітнього процесу в його специфічній, художньо-мистецькій галузі.

У діяльності сучасних вокалістів необхідність критичного та творчого переосмислення інформації набуває особливої значущості в умовах серйозної, інтенсивної наукової праці чисельної групи вокалістів-дослідників, яка, крім того, доповнюється лавиноподібною інформацією щодо власних винаходів і рецептів підготовки до вокально-виконавської діяльності, яку розташовують у Інтернеті далеко не завжди дійсно грамотні й самокритичні вокалісти. Отже, для молодого фахівця важливо володіти методами критичного аналізу, осмислення інноваційних пропозицій та на цих засадах створювати власну авторську систему занять вокалом із своїми вихованцями. При цьому вирішальну роль у цьому процесі відіграє бажання, зацікавленість майбутнього викладача у своєму професійному вдосконаленні, творчій самореалізації, розробці власної продуманої цілісної та гнучкої методичної системи. Усе зазначене дозволяє визначити в структурі пізнавальної активності майбутніх викладачів вокалу *творчо-діяльнісний компонент.*

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи вищесказане, констатуємо, що дослідження сутності та специфіки активної пізнавальної діяльності майбутніх викладачів вокальних дисциплін вищої школи має спряти підвищенню якості підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, вдосконаленню системи загальної музичної освіти, підвищенню якості педагогічного впливу на музично-естетичне й духовне зростання молоді в умовах сучасної дійсності.

Подальше дослідження має спрямовуватися на вдосконалення методики викладання вокально-фахових дисциплін у закладах вищої освіти, побудованої на засадах сприяння пізнавальній активності студентів магістратури.

ЛІТЕРАТУРА

Левчук, Л. А. (2013). Пізнавальна активність в системі професійної підготовки майбутнього вчителя музики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 94-98.

Леонтьев, А. Н. (1978). *Проблемы развития психики*. Москва, МГУ. 584 с.

Платонов, К. К. (1986). *Структура и развитие личности.* Москва: Наука.

Рудницька, О. П. (1998). *Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти.* Київ, ІЗМН.

РЕЗЮМЕ

Чжу Юньжуй. Суть понятия «познавательная активность будущего преподавателя вокала» и его структура.

В статье анализируется сущность понятия «познавательная активность будущего преподавателя вокала» и специфика ее проявления в его деятельности. Охарактеризованы особенности познавательной деятельности будущего профессионала, объектом постижения которого являются музыкально-художественный феномен, личность студента, научно-методические знания, которые в совокупности должны обеспечивать их успешность в будущей преподавательско-практической и поисково-творческой методической деятельности.

Охарактеризованы особенности художественного познания и мышления. Рассмотрены основные виды проявления познавательной активности, присущие вокально-преподавательской профессии: критическое восприятие музыкальных явлений, владение навыками их дифференцированного и целостного анализа, исполнительская и вербально-педагогическая интерпретация произведений, готовность к самостоятельному разучиванию музыкального текста и его исполнению на высоком техническом и художественном уровне. Отмечена значимость овладения будущих специалистов основами научного познания, приобщения к созидательной методической и поисково-творческой деятельности будущего преподавателя вокальных дисциплин.

Обоснована структура познавательной активности преподавателя вокальных дисциплин в единстве ориентационно-побудительного, индивидуально-характерологического, когнитивно-операционного и творческо-деятельностного компонентов.

***Ключевые слова**: познавательная активность; преподаватель вокала; структурные компоненты: ориентационно-побудительный, индивидуально-характерологический, когнитивно-операционный, творческо-деятельностный.*

SUMMARY

Zhu Yunrui. The essence of the notion “cognitive activity of the future vocal teacher” and its structure.

The article analyzes the essence of the notion “cognitive activity of a future vocal teacher” and the specifics of its manifestation in his/her activities. The features of the cognitive activity of the future professional are described, the object of comprehension of which is a musical-artistic phenomenon, the personality of the student, scientific and methodological knowledge, which together must ensure his/her success in future teaching, practical and search-creative methodological activities.

The features of artistic knowledge and thinking are characterized. The main types of cognitive activity manifestations inherent in the vocal teaching profession are examined: critical perception of musical phenomena,

possession of the skills of their differentiated and holistic analysis, performing and verbal-pedagogical interpretation of works, readiness for independent learning of a musical text and its performance at a high technical and artistic level. The importance of mastering by future specialists of the basics of scientific knowledge, familiarizing with creative methodological and search-creative activities of a future teacher of vocal disciplines is noted.

The structure of cognitive activity of a teacher of vocal disciplines in the unity of orientational-motivational, individual-characterological, cognitive-operational and creative-activity components is substantiated.

Key words: *cognitive activity; vocal teacher; structural components: orientational-motivational, individual-characterological, cognitive-operational, creative-activity.*

РОЗДІЛ ІІІ. ВОКАЛЬНА ТА ХОРМЕЙСТЕРСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

УДК 378.1:78:17.023.34

Н. Г. Бітько
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського
ORCID ID 0000-0001-5849-0215
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/157-167

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкрито актуальність модернізації вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Визначено сутність і зміст вокального мислення в контексті специфіки фахової підготовки з педагогічною направленістю. Окреслено атрибутивні характеристики та структурні компоненти досліджуваного феномену. Розглянуто особливості вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Обґрунтовано принципи, на основі яких будується вокальна підготовка, спрямована на ефективний розвиток вокального мислення.

Ключові слова: *мислення, вокальна підготовка, вокальне мислення, принцип, підготовка вчителя музичного мистецтва.*

Постановка проблеми. Швидкоплинність соціокультурних змін, які відбуваються в сьогоденні, супроводжується підвищенням потреби суспільства у виникненні нового формату фахівців усіх галузей діяльності. Такий новий формат має характеризуватися винесенням на перший план самостійності, креативності, інтелектуальної мобільності особистості, її здатності розвиватися протягом усього життя, реалізовувати власний творчий і духовний потенціали. Також, у процесі соціального розвитку значної уваги вимагає культурне становлення нових поколінь, що посилює значення естетичного сприйняття дійсності. У свою чергу, такі процеси підвищують значення мистецької галузі й, у тому числі, мистецької освіти.

Діяльність учителя музичного мистецтва є незамінним шляхом знайомства дітей зі світом мистецтва, залучення нових поколінь до осягнення художніх ідей і естетичних почуттів, носіями яких є, зокрема, музичні твори. Однак зміна мислення, руйнування певних культурних і комунікативних кордонів унаслідок діджиталізації, та інші супутники інформаційно-технологічного прогресу виявляють необхідність модернізації фахової підготовки вчителів музичного мистецтва.

Вокальна підготовка є однією з основних ланок фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Це пов’язано з тим, що спів є

одним із найпопулярніших видів музично-практичної діяльності в будь-якому віці. Опанування широким комплексом вокальних умінь, навичок, знань (вокально-методичних, загальномистецьких, інтерпретаційних) потребує використання здобутків національної вокально-педагогічної школи як традиційної, так і інноваційної. Специфіка вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає поєднання різних видів діяльності, і такий конгломерат потребує від майбутнього фахівця розуміння фізіології вокального процесу, усвідомлення загальних мистецьких закономірностей, володіння знаннями щодо історії, теорії музики, психолого-педагогічними й сценічно-репрезентаційними вміннями тощо.

Важливо враховувати, що більшість студентів уже у період навчання мають змогу виходити на сцену поза межами закладу освіти, активно беруть участь у змаганнях і телевізійних шоу, викладають вокал. Відповідно, необхідним стає формування в студентів практичних навичок, які вони зможуть використовувати в різних видах творчої діяльності, отже йдеться про орієнтацію на практику, на здатність швидко пристосовуватися до нових умов діяльності й відповідним чином модифікувати власний професійний досвід.

Загострення практико-орієнтованої націленості вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва покликана виховувати нове покоління студентів, здатних самостійно й мобільно вирішувати професійні завдання вже з перших років навчання в закладі вищої освіти, ефективно знаходити потрібну інформацію, користуватися сучасними технологіями. Вокальна підготовка, яка відповідає таким соціальним викликам, має бути синтетичним комплексом, здатним формувати не лише спеціальні виконавські вміння, але й особистість у цілому, яка володітиме особливим умінням мислити, тобто таким розумовим апаратом, який буде здатний забезпечити ефективне вирішення всіх проблем, які виникають на шляху вокаліста – як артиста і як педагога. Таким розумовим апаратом є вокальне мислення. Актуальність наукового визначення феномену вокального мислення й пошук шляхів його розвитку посилюється тим, що воно дає змогу студентам у процесі вокальної підготовки навчитися цілісно сприймати, відтворювати, інтерпретувати музичний твір на основі емоційно-чуттєвого, логіко-аналітичного та практично-творчого опрацювання через перетворення художньої концепції музичного твору у процесі мислення на розумову стратегію її реалізації, що підвищує ефективність навчання студентів і сприяє формуванню їхньої фахової майстерності.

Аналіз актуальних досліджень. Осмислення феномену вокального мислення майбутнього вчителя музики спирається на концептуальні засади різних галузей вокальної педагогіки, які включають аналіз вокально-педагогічного досвіду (М. Кондратюк, Ф. Ламперті, Є. Ольховський, Н. Прокопенко, Ф. Шаляпін та ін.); дослідження проблем вокальних здібностей (Н. Андрєєв, Н. Гарбузов, В. Морозов, Є. Рудаков, Ф. Фабр, Р. Юссон та ін.); різні аспекти вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (В. Антонюк, В. Багадуров, П. Голубєв, В. Іванов,

І. Колодуб, О. Кошиць, О. Стахович, А. Яковлева та ін.); психолого-педагогічні аспекти мислення (О. Абдулліна, І. Бех, Л. Виготський, І. Зязюн, Ю. Кулюткін, О. Леонтьєв, Ж. Піаже, С. Рубінштейн та ін.); наукова проблематика музичного мислення (Б. Асаф'єв, В. Москаленко, Б. Теплов, В. Холопова, Г. Ципін, Б. Яворський та ін.); різні аспекти вокального мислення (Н. Голубєва, Л. Дмитрієва, І. Колодуб, Г. Стасько, Т. Ткаченко та ін.).

Аналіз останніх досліджень у галузі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва довів, що основними її аспектами є розвиток здатності студентів до глибокого розуміння художньо-образного змісту вокального твору та його вокальне втілення, а також оволодіння упорядкованих способів організації цілеспрямованої взаємопов'язаної діяльності вчителя з учнями. Формування такої вокально-методичної майстерності вчителя музичного мистецтва передбачає інтегральність та інтегративність, і ґрунтується на зіставленні вокально-виконавського та методичного компонентів фахового становлення студентів (Василенко, 2015). З. Ткаченко підкреслює, що ефективна вокальна підготовка можлива лише за умови активної самостійної роботи студента, заснованої на усвідомленні індивідуальних властивостей і потреб, володінні критеріями самооцінки та здатністю до апробації сукупності форм і методів самостійної роботи (Ткаченко, 2016).

Сформовані вокальні вміння, зауважує І. Куліковська, не обмежуються постановою голосу. Важливо розвивати в студента аналітичне мислення, необхідне для вокально-педагогічної роботи, художнього смаку, здатності ухвалювати власні практичні рішення, здібності до узагальнення художнього змісту та творчої уяви (Куліковська, 2017).

Разом із визнанням актуальності проблеми розвитку вокального мислення як виду синтетичної, цілеспрямованої розумово-практичної активності майбутніх учителів музичного мистецтва, спостерігається недостатній рівень її вирішення на методологічному рівні, що зумовлює **мету** дослідження: обґрунтування принципів розвитку вокального мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методи дослідження – аналіз, узагальнення, конкретизація, екстраполяція, теоретичне моделювання.

Виклад основного матеріалу. Згідно з психологічними дослідженнями, мислення відображує розумові дії суб'єкта й завжди є суб'єктивним (Тихомиров, 1984). П. Гальперін зазначає, що феномен мислення можливо вивчати лише у взаємозв'язку діяльнісного та процесуального підходів (Гальперин, 1966). Мислення, як вид активності індивіда, оперує образами, поняттями й уявленнями з метою вирішення конкретних інтелектуальних завдань (Брушлинский, 1979). О. Тихомиров підкреслює, що «мислення – це процес, пізнавальна діяльність, продукти якої характеризуються узагальненим, опосередкованим віддзеркаленням дійсності, воно диференціюється на види, залежно від рівнів узагальнення й характеру використовуваних засобів, залежно від новизни цих

узагальнень і засобів для суб'єкта, від міри активності самого суб'єкта мислення» (Тихомиров, 1984).

В основі вокального мислення, як специфічного професійно націленого виду мислення, лежить вокальна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва й розглянуті вище наукові характеристики мислення. Узагальнюючи атрибутивні характеристики мислення й особливості вокально-виконавської та педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва, доцільно визначити вокальне мислення як синтезований розумово-психічний процес вокаліста-педагога, який дозволяє узагальнювати мистецьку дійсність через сформовані поняття й судження, а також ухвалювати самостійні вокально-виконавські та методичні рішення. Продуктом вокального мислення є здатність до створення оригінальних вокально-виконавських інтерпретацій (як реалізація афективних і художньо-естетичних вражень через засоби технічно-виконавських та мовно-логічних конструктів і категорій), та індивідуальна педагогічна концепція (як вираз інтегрованих уявлень про засоби організації педагогічної діяльності).

Можна визначити, що вокальне мислення діє у двох напрямах: перший – від осягнення авторського задуму, закладеного емоційно-образного змісту музичного твору до шляхів його реалізації (моторних, технічно-виконавських, художньо-експресивних); другий – від знаходження звучання, через пошук художньо-теоретичних концепцій до еталонних уявлень. Обидва види вокального мислення, насамперед, покликані інтегрувати технічний аспект вокальної підготовки з художнім та педагогічним для реалізації загальної мети: досягнення вокальної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва та його творчої самореалізації в процесі вокально-артистичної та вокально-педагогічної діяльності.

Компонентна структура вокального мислення майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на вищевикладених атрибутивних характеристиках досліджуваного феномену. Вона включає в себе мотиваційно-спонукальний (розумова актуалізація системи мотивів, які у процесі вокальної підготовки спрямовують студента до ефективного здійснення позитивних самозмін), аналітично-когнітивний (оперування всім комплексом вокально-практичних, психолого-педагогічних і мистецько-теоретичних знань, формування еталонних слухових уявлень) та творчо-діяльнісний (передбачає внесення в інтерпретаційне прочитання музичного твору власного індивідуального бачення, яке реалізує творче самовираження вокаліста властивим саме йому унікальним способом) компоненти.

Розвиток вокального мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва неможливий без глибокої роботи студента з осягнення специфіки символьно-інтонаційної мови музичного мистецтва. Осягнення цієї специфіки безперервно пов'язане з розумовим процесом, спрямованим

на пошук рухових почуттів, які зможуть допомогти реалізувати художній зміст музичного твору через використання вокально-виконавських засобів. Саме завдяки вокальному мисленню найбільш ефективно відбувається розумова усвідомлена координація дій вокального апарату й невербальної експресії вокаліста з художнім образом музичного твору, коли студент аналізує власні виконавські ресурси та добирає найефективніші для втілення конкретного образу, що має на увазі перетворення елементів фізичної природи на мисленнєвий план через роботу розуму й уяви.

Розвиток вокального мислення відбувається в умовах спеціально спрямованої вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Теоретичне осмислення вокальної підготовки студента свідчить про те, що вона має враховувати такі специфічні вимоги, як: необхідність індивідуального підходу до вокальної діяльності, який ґрунтується на розумінні психо-фізіологічних властивостей кожного студента; важливість опанування студентами голосовою мобільністю (використання голосу в різних режимах), здатністю до аналізу й корекції голосової діяльності в режимі реального часу; усвідомлення студентами педагогічної направленості вокальної діяльності (розуміння теоретичних і методичних засад вокальної діяльності); готовність студентів упоратися з високим рівнем голосового навантаження, спроможність здійснювати самостійну роботу із забезпечення стабільно здорового стану голосу (Барвинская, 2009).

Надзвичайно широким є коло завдань, які має вирішувати вокальна підготовка. Серед таких завдань Н. Овчаренко визначає: формування ціннісного ставлення до вокального мистецтва, розвиток усього спектру технічно-виконавських і художньо-творчих здібностей, формування глибокого розуміння психо-фізіологічних механізмів функціонування вокального апарату, здатність до усвідомленого самоаналізу на основі сформованого критеріального апарату, в основі якого лежить сформованість художніх, фізичних та акустичних еталонних уявлень, опанування сценічною артистичністю, формування системи знань, необхідних для розвитку голосу учня й самостійного підвищення власного професійного рівня в умовах практичної діяльності (Овчаренко, 2014).

Відповідно до визначеної мети статті, обґрунтуємо принципи організації вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням її націленості на розвиток вокального мислення студентів. Синтезуючи наукові визначення, принцип ми розуміємо як провідну ідею, що пронизує та регулює систему вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, визначає її зміст, форму, методичне оснащення й характер художньо-педагогічної взаємодії. До специфічних принципів, впровадження яких буде сприятливе для розвитку вокального мислення майбутніх учителів музичного мистецтва ми відносимо: принцип цілеспрямованості, принцип індивідуальної націленості, принцип мультиактивності, принцип усвідомленості, принцип творчої самореалізації та принцип аксіологізації. Розглянемо окреслені принципи докладніше.

Принцип цілеспрямованості. Вокальне мислення доцільно розуміти як процес реалізації афективних і художньо-естетичних вражень через засоби технічно-виконавських та мовно-логічних конструктів і категорій. Воно потребує комплексного цілеспрямованого розвитку, який доцільно реалізовувати в процесі вокальної підготовки як інструмент перетворення абстрактної музичної мови як системи упорядкованих символів на живий емоційно насичений образ. Принцип цілеспрямованості передбачає: ретельний відбір методів і технологій вокальної підготовки, репертуару, видів активності студента з урахуванням закономірностей становлення вокального апарату й історично-стильової логіки викладання вокалу; послідовність розглядання закономірностей дисципліни у взаємозв'язку з іншими напрямами фахової підготовки; поступову постанову вокально-виконавських і вокально-методичних завдань з урахуванням цілеспрямованого формування в студентів еталонних слухо-образних уявлень.

Принцип індивідуальної націленості. Вокальне мислення є конструктом індивідуальним та творчо спрямованим. Кожен студент володіє власним переліком психо-фізіологічних особливостей. Унікальна емоційно-чуттєва сфера кожного вокаліста впливає на створення унікального художньо-емоційного досвіду, використання якого в процесі художньо-інтерпретаційної діяльності формувати особистісне ставлення до музичного твору. Також кожному студентові властивий індивідуальний рівень прояву вокальних і загальних музичних особливостей – тембр, діапазон, голосова витривалість, поетична й музична пам'ять тощо. Принцип індивідуальної націленості передбачає послідовне формування, на основі означених особливостей, індивідуальної бази слухо-образних уявлень, які лежатимуть в основі самостійної навчально-практичної діяльності студента.

Принцип мультиактивності. Вокальне мислення вчителя музичного мистецтва розвивається з урахуванням усіх видів вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Це широкий спектр видів діяльності, який охоплює: виконавську діяльність (яка визначає природний виконавський потенціал студента й забезпечує художньо-технологічний процес реалізації музичного образу засобами вокального мистецтва); художньо-інтерпретаційну діяльність (яка поєднує здатність до художньо-герменевтичного аналізу музичної мови, знання закономірностей розгортання вокального твору й готовність до яскравого, експресивно доцільного художнього втілення інтерпретаційної концепції музичного твору); мистецько-теоретичну діяльність (яка передбачає пошук інформації, спрямований на виявлення стильових, жанрових, авторських, історичних особливостей із метою глибокого мистецькознавчого аналізу музичного твору); творчу діяльність (яка визначає готовність студента реалізовувати власний творчий потенціал через самостійну творчу активність, розвиток імпровізаційних здібностей, репертуарні пошуки, відшуковування власної вокальної манери, пошук індивідуальних унікальних шляхів самореалізації як

вокаліста); педагогічно-комунікативну діяльність (яка передбачає здатність налагоджувати ефективну й сприятливу атмосферу художньо-педагогічної комунікації, добирати ефективні методи й технології викладання вокалу або організації співацької діяльності учнів у процесі педагогічної практики, використовувати інноваційні й модифіковані педагогічні технології на умовах індивідуального підходу до учнів); діяльність із саморозвитку (як здатність проектувати власну, ефективну індивідуальну стратегію особистісного й фахового розвитку в контексті зростання вокально-виконавської та вокально-педагогічної майстерності). Відповідно, принцип мультиактивності дозволяє інтегрувати знання й уміння, отримані в процесі активної практичної діяльності, що активізує вокальне мислення через цілісність і практичність сприймання вокальної підготовки студентом.

Принцип усвідомленості. Усвідомлене ставлення до вокальної підготовки до фахової діяльності, до саморозвитку є запорукою формування професійної майстерності студента. Здатність свідомо контролювати власне звучання, сценічну експресію, мовлення, настрій та емоційні стани в процесі співу або педагогічної взаємодії дозволяє вирішувати проблемні питання фахової підготовки студента. Уміння уявлення звучання безпосередньо перед його втіленням є умовою якісного звукотворення, отже принцип усвідомленості передбачає активізацію уваги студента на всі процеси, які відбуваються в момент співу з метою їхньої регуляції, координації та своєчасної корекції. Згідно з принципом усвідомленості студенти є активними суб'єктами власного фахового розвитку, які здатні впливати на її зміст у межах варіативності. Виходячи з власних інтересів, ступеню зацікавленості, вони беруть участь у виборі репертуару, у діагностиці власних виконавських проблем та пошуку шляхів їх вирішення.

Принцип творчої самореалізації. Мистецько-педагогічна професія безпосередньо пов'язана з творчістю та неможлива без неї. При цьому навчання в галузі музичного мистецтва – це шлях до розкриття потенційних можливостей і реалізації творчого потенціалу кожного студента. Принцип творчої самореалізації передбачає надання студентові можливостей для творчої самореалізації через постанову творчих завдань, плекання самостійності, актуалізації креативної поведінки, позитивне підкріплення проявів творчих здібностей. Особливого значення принцип творчої самореалізації набуває в контексті інтерпретаційної діяльності студента, як одного з основних видів активності студента-вокаліста на шляху розвитку вокального мислення. Надання студентам можливості здійснювати самостійний творчий пошук дає їм змогу пізнавати себе, проявляти ініціативу, усвідомлювати власні інтереси, знаходити те, що надихає їх. Крім того, вокальна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва надає студентам широкий спектр можливостей для реалізації власного творчого потенціалу.

Принцип аксіологізації. Як відомо, аксіологія – це наука про цінності, вчення, націлене на формування ціннісних орієнтирів. У контексті педагогічних досліджень принцип аксіологізації націлений на формування ціннісної орієнтації студентів на обраний фах, усвідомленого ставлення до професійної діяльності, саморозвиток у межах якої є особистісною цінністю. Екстраполюючи таке визначення на процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зазначимо, що розвиток вокального мислення неодмінно має супроводжуватися розвитком духовно-естетичної та мотиваційної сфер індивіда, що спрямовує його на цілеспрямоване поглиблення власних знань і вмінь, впливає на смак студента, формуючи його потребу в сприйманні та виконання найкращих зразків вокальної музики, ціннісне ставлення до вокального мистецтва й педагогічної діяльності. Принцип аксіологізації передбачає поглиблення (на основі ціннісного ставлення як джерела мотивації) художньо-теоретичних знань, слухового досвіду, на основі яких будуються інтонаційно-слухові еталони, судження й уявлення студента, необхідні для успішної художньо-інтерпретаційної діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, враховуючі вищевикладені положення зазначимо, що вокальне мислення майбутніх учителів музичного мистецтва – це складний, інтегративний феномен, який базується на атрибутивних характеристиках мислення й особливостях вокально-виконавської та педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. У контексті даного дослідження вокальне мислення визначається як синтезований розумово-психічний процес вокаліста-педагога, який дозволяє узагальнювати мистецьку дійсність через сформовані поняття й судження, а також приймати самостійні вокально-виконавські та методичні рішення. Розвиток вокального мислення відбувається в умовах спеціально спрямованої вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Серед принципів, впровадження яких у вокальну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва сприятиме ефективному розвитку вокального мислення, визначено: принцип цілеспрямованості, принцип індивідуальної націленості, принцип мультиактивності, принцип усвідомленості, принцип творчої самореалізації та принцип аксіологізації. Матеріали, викладені в статті не вичерпують усіх аспектів зазначеної проблематики. Безумовно, подальшої розробки потребує методичне забезпечення розвитку вокального мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

Барвинская, Е. М. (2009). *Педагогические условия формирования вокального мастерства учителя музыки* (дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08). Москва.

Брушлинский, А. В. (1979). *Мислення і прогнозування*. М.: Думка.

Василенко, Л. М. (2015). Педагогічні підходи та принципи формування вокально-методичної майстерності вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки, 1,* 119-125.

Гальперин, П. Я. (1966). Психологія мислення і вчення про поетапне формування розумових дій. *Дослідження мислення в сучасній психології: статті.* М., 236–276.

Овчаренко, Н. (2014). Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 1–2*, 60-64.

Куліковська, І. С. (2017). Умови формування вокальних умінь як компетентнісної складової частини професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки, 80 (1),* 163–170.

Тихомиров, О. Д. (1984). *Психологія мислення*. М.: Видавництво Московського університету.

Ткаченко, З. (2016). Формування вокальних компетенцій студентів в процесі фахової підготовки. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти, 9 (3),* 114-117.

РЕЗЮМЕ

Битько Н. Г. Педагогические принципы развития вокального мышления будущих учителей музыкального искусства.

В статье раскрывается актуальность модернизации вокальной подготовки будущих учителей музыки в соответствии с трансформацией современных социальных процессов. Целью статьи является обоснование принципов развития вокального мышления будущих учителей музыкального искусства. Методы исследования: анализ, обобщение, конкретизация, экстраполяция, теоретическое моделирование.

Мышление раскрывается как процесс, познавательная деятельность, продукты которой характеризуются обобщенным, опосредованным отражением действительности, оно дифференцируется на виды в зависимости от уровней обобщения и характера используемых средств, в зависимости от новизны этих обобщений и средств для субъекта, от степени активности самого субъекта мышления.

Определение вокального мышления базируется на сущностных характеристиках мышления и особенностях вокально-исполнительской и педагогической деятельности учителя музыкального искусства. Соответственно, вокальное мышление рассматривается как синтезированный умственно психический процесс вокалиста-педагога,

который позволяет обобщать художественную действительность через сложившиеся понятия и суждения, а также принимать самостоятельные вокально-исполнительские и методические решения. Продуктом вокального мышления является способность к созданию оригинальных вокально-исполнительских интерпретаций (как реализация аффективных и художественно-эстетических впечатлений через средства технико-исполнительских и культурно-логических конструктов и категорий), и индивидуальная педагогическая концепция (как выражение интегрированных представлений о средствах организации вокально-педагогической деятельности).

В статье приведён ряд общепедагогических и художественно-педагогических принципов, внедрение которых в вокальную подготовку будущего учителя музыкального искусства будет способствовать развитию его вокального мышления. Такими принципами являются принцип целенаправленности (тщательный отбор методов и технологий вокальной подготовки, репертуар видов активности студента с учетом закономерностей становления вокального аппарата и историко-стилевой логики преподавания вокала), принцип индивидуализации (последовательное формирование на основе психофизиологических и личностных особенностей студента, индивидуальной базы слухо-образных представлений), принцип мультиактивности (позволяет интегрировать знания и умения, полученные в процессе активной практической деятельности), принцип осознанности (активирует способность сознательно контролировать собственное звучание, сценическую экспрессию, речь, настроение и эмоциональные состояния в процессе пения или педагогического взаимодействия) и принцип аксиологизации (углубление, художественно-теоретических знаний, слухового опыта и практических умений на основе ценностного отношения как источника мотивации).

Ключевые слова: *мышление, вокальная подготовка, вокальное мышление, принцип, профессиональная подготовка учителя музыкального искусства.*

SUMMARY

Bitko N. G. Pedagogical principles of future musical art teachers' vocal thinking development.

The article reveals the relevance of modernizing vocal training of future music teachers in accordance with transformation of modern social processes. The aim of the article is to substantiate the principles of development of vocal thinking of future musical art teachers. Research methods: analysis, generalization, concretization, extrapolation, theoretical modeling.

Thinking is revealed as a process, a cognitive activity, the products of which are characterized by a generalized, indirect reflection of reality, it is differentiated into types depending on the levels of generalization and the nature

of the means used, depending on the novelty of these generalizations and means for the subject, on the degree of activity of the subject of thinking.

The definition of vocal thinking is based on the essential characteristics of thinking and the characteristics of the vocal performing-pedagogical activity of a musical art teacher. Accordingly, vocal thinking is considered as a synthesized mental process of a vocalist-teacher, which allows to generalize artistic reality through existing concepts and judgments, as well as make independent vocal-performing and methodological decisions. The product of vocal thinking is the ability to create original vocal-performing interpretations (as realization of affective and artistic-aesthetic impressions through the means of technical-performing and cultural-logical constructs and categories), and an individual pedagogical concept (as an expression of integrated ideas about the means of organizing vocal-pedagogical activities).

The article presents a number of general pedagogical and artistic-pedagogical principles, introduction of which in the vocal training of a future music teacher will contribute to development of his/her vocal thinking. These principles are: the principle of purposefulness (careful selection of methods and technologies of vocal training, a repertoire of types of student's activity, taking into account the laws of formation of the vocal apparatus and historical-style logic of vocal teaching), the principle of individualization (sequential formation on the basis of the psychophysiological and personality characteristics of the student, an individual auditory base of figurative representations), the principle of multi-activity (allows to integrate knowledge and skills acquired in the process of active practical activity), the principle of awareness (activates the ability to consciously control one's own sound, stage expression, speech, mood and emotional states in the process of singing or pedagogical interaction) and the principle of axiologization (deepening, artistic-theoretical knowledge, auditory experience and practical skills based on a value relation as a source of motivation).

Key words: *thinking, vocal training, vocal thinking, principle, professional training of a musical art teacher.*

УДК 378:37.011.3-051:78.071.2

С. О. Іригіна
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинского»
ORCID ID 0000-0001-9773-0752
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/168-177

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ

У статті актуалізовано проблему вдосконалення теорії та методів навчання майбутніх педагогів-хормейстерів. Охарактеризовано зміст основних напрямів роботи й підходів щодо організації процесу вивчення й освоєння ними шкільного пісенного репертуару. Викладено зміст стандарту знань і вмінь (у галузі музично-співочої діяльності), якими повинні оволодіти учні до закінчення початкової школи; критерії добору вокально-хорового репертуару для роботи з дітьми та оцінювання творчих проявів студентів. Значну увагу приділено розкриттю змісту діяльності майбутнього вчителя-хормейстера щодо використання у вокально-хоровій роботі прийомів театралізації музичних творів.

Ключові слова: *підготовка студентів до хормейстерської роботи з дітьми, музично-співоча освіта школярів, сучасні підходи щодо організації вокально-хорової роботи з учнями, методи та прийоми її оптимізації.*

Постановка проблеми. Розвиток у школярів музичної культури та творчих здібностей, як і раніше, залишається фундаментальною метою музичної освіти. Значними можливостями у вирішенні цієї проблеми володіє один з найулюбленіших видів музичної діяльності учнів – хоровий спів.

Результати наших спостережень за виступами та процесом навчання співу в умовах уроків музичного мистецтва в загальноосвітніх школах і занять дитячих хорів показують, що рівень співочого розвитку школярів багато в чому залишає бажати кращого.

Одна з причин такого стану справ, на наш погляд, полягає у використанні вчителями й керівниками хорів таких методик вокально-хорового виховання, які не відповідають ні психофізіологічним особливостям молодших школярів, ні основним вимогам, що висуваються до організації процесу навчання співу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема вдосконалення теорії та методів навчання майбутніх педагогів-музикантів постійно знаходиться в центрі уваги дослідників і педагогів-практиків (Ю. Алієв, Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, О. Олексюк, А. Болгарський, О. Ростовський, Г. Ципін, В. Яконюк та ін.). У науковій літературі представлено різні аспекти проблеми підготовки студентів – майбутніх фахівців у галузі диригентського та вокально-хорового мистецтва (Н. Буянова, Н. Бенедиктова, Г. Голик, О. Грибкова, Ж. Дебела, Р. Єрман, Б. Критський, Г. Кузнецова, К. Матвєєва,

Ю. Мостова, В. Полотайко, Н. Овчаренко, Л. Пічугіна, С. Світайло, С. Сидоренко, Н. Соколова, Е. Сет, Т. Естріна, Б. Яркін, Л. Ярошевська та ін.). Сучасні наукові погляди щодо вдосконалення процесу диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва викладено в дослідженнях Л. Бірюкової, В. Доронюка, Ж. Зваричук, А. Козир, Л. Серганюк, Т. Смирнової, І. Цюряк та ін.

Мета статті – викладення підходів, змісту та шляхів оптимізації підготовки студентів до хормейстерської роботі з учнями в процесі навчання в класі диригування (розділ – освоєння шкільного пісенного репертуару).

Методи дослідження. Для з'ясування змісту, специфіки та проблем хормейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва нами було використано теоретичні методи дослідження: загальнонаукові – аналіз, синтез, порівняння,систематизація й узагальнення; конкретнонаукові – метод термінологічного аналізу; структурно-фукціональний, який дозволив визначити змістовну структуру процесу освоєння студентами пісень шкільного репертуару та шляхів його активізації.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вимоги щодо модернізації процесу музично-педагогічної освіти потребують інноваційних підходів щодо становлення особистості вчителя-хормейстера. Насамперед, студентам необхідно знати, на що орієнтуватись у своїй роботі, чому вчити і як це робити. У зв'язку з цим ми пропонували їм самостійно ознайомитися зі змістом стандарту знань і вмінь, якими повинні оволодіти учні до закінчення початкової школи. Їм необхідно *знати / розуміти:* основні правила сольного й колективного співу та охорони співочого голосу; зміст диригентського жесту та його корегуючих вказівок; про необхідність відповідності характеру виконання художньо-образному та жанрово-стильовому змісту вокально-хорових творів; *уміти:* дбайливо ставитися до власного голосу, дотримуватися правил співу, співати за рукою вчителя, реагувати на різноманітні диригентські жести; співати в унісон; дотримуватися співочої установки; виконувати пісні красивим, закругленим, співучим звуком; правильно артикулювати; відчувати, розуміти й виразно передавати в процесі співу характер, настрій музики та їх зміни; виконувати вокально-хорові твори із супроводом і без нього, одноголосні й з елементами двух-, трьохголосся; виразно виконувати сольно народні та композиторські пісні; брати участь у створенні виконавських трактувань творів, які розучуються; творчо проявляти й самовиражати себе (Абдуллин, Николаева, 2006, с. 59).

Нижче викладемо основні підходи та напрями роботи, які ми використовуємо в роботі зі студентами. Для формування й розвитку в майбутніх учителів музичного мистецтва компетентнісних умінь хормейстерської діяльності ми створюємо відповідне освітнє середовище, у якому забезпечуємо умови щодо її моделювання в лабораторних умовах (увесь курс – учні, один студент – учитель). З першого курсу студенти в

кожному семестрі, в процесі модульного контролю з хорового диригування, здають по три твори шкільного пісенного репертуару. Добирається він за такими критеріями: образно-жанрова контрастність творів; новизна й оригінальність; педагогічна доцільність; високий рівень художньо-ціннісних переваг; виховна спрямованість; цікавість і яскрава виразність музичного й поетичного текстів; лаконічність за формою, невеликий обсяг; адекватність віковим, фізіологічним, психічним особливостям і виконавським можливостям учнів.

Допуском до здачі модуля є знання репертуару напам'ять, наявність папки з нотами й бесідами, наочні посібники, аудіо-, відеоматеріали до пісень. Таким чином, до початку педпрактики в школі в арсеналі студента є не менше, ніж дванадцять вивчених і готових до роботи з учнями пісень.

З огляду на те, що багато з наявних у програмах із музичного мистецтва творів стали з різних причин неадекватними смакам та інтересам сучасних учнів, ми знайомимо студентів з новими збірками пісень В. Бєляєва, М. Ведмері, В. Верменича, В. Гребенюка, М. Дунаевського, С. Дяченка, А. Журбіна, А. Заруби, О. Злотника, М. Катрички, С. Крупи-Шушаріної, М. Мінкова, А. Пінєгіна, В. Поповича, Е. Птічкіна, Н. Рубальської, П. Синявського, М. Славкіна, Г. Струве, Д. Тухманова, І. Тучака, А. Усачова, М. Чембержі, Ю. Шевченка та ін. Студенти також користуються створеними авторкою статті тематичними хрестоматіями дитячих пісень: «Музика всюди живе», «Наша шкільна країна», «Шляхи Добра», «Ліхтарики дружби», «Моя сім'я», «Пісні гарного настрою», «Жарти-небилиці».

Безсумнівно, величезну художню, історичну та побутову цінність являють собою народні пісні. Тому наявність їх у роботі є обов'язковою. Причому, ми схильні дотримуватися етномузикального підходу до відбору вокально-хорового репертуару та розробки принципів і методів розучування зразків дитячого пісенного фольклору різних країн (європейських народів, народів Азії, Африки, Австралії, Америки).

У вокально-хоровій літературі завжди можна знайти пісні, що відображають різні моменти життя дитини, відповідні до навколишнього її середовища. У музичній літературі досить багато такого матеріалу. Це твори А. Аренського, М. Балакірева, Л. Бетховена, Й. Брамса, К. Вебера, Й. Гайдна, М. Глінки, К. Глюка, О. Гречанінова, Ф. Колесси, Ц. Кюі, А. Лядова, В. Моцарта, М. Мусоргського, П. Чайковського, Ф. Шуберта, Р. Шумана.

Крім пісенного репертуару студенти готували вокальні вправи щодо розучування шкільних пісень. Вокально-хорова робота починалася з досягнення унісону на найпростіших розспівках. Вивчення вокальних вправ і розспівувань вибудовувалося за так званою «глінківською системою», з розширенням діапазону від прими до октави. Студентам було запропоновано чергувати спів із супроводом та a'cappella, на різні динамічні відтінки, штрихи тощо.

Розучування пісні ми умовно ділили на три етапи: ознайомчий – засвоєння першого куплета та приспіву; основний – робота над вокально-хоровими навичками та іншими куплетами; заключний – закріплення й художнє виконання.

Способи розучування шкільної пісні могли бути різними, в той самий час, ми дотримувалися такого алгоритму її освоєння: проведення вчителем змістової, виховної спрямованості установчої бесіди у формі діа-, полілогу з використанням різноманітних питань до учнів; вокальний показ, який передбачає грамотне, виразне виконання, зоровий контакт з аудиторією; бесіда про зміст пісні, ідею, художній образ, мелодію; підкреслено виразне читання поетичного тексту вчителем та учнями (для більш глибокого проникнення дітей у емоційно-смисловий зміст твору, усвідомлення ідеї), пояснення незрозумілих слів; залучення дітей до трактування музичних образів та створення художньо-виконавського плану пісень.

З метою більш продуктивного засвоєння дітьми мелодійної лінії використовувався метод різноваріантних завдань на одному й тому самому музичному матеріалі (Безбородова, 1990, с. 138). Школярам цікаві такі прийоми хорового співу: заспівувач і хор, «переклички», «ланцюжком», «відлуння», «змагання», «висотний будинок», «світло і тінь». Елемент зацікавленості та творчості в хід занять вносять музичні вітання та прощання, вокальні діалоги, розспівування, поспівки, канони, які виконуються в ігровій формі, дитяче диригування класним хором.

Як відомо, хоровий спів передбачає не механічне заучування пісень, а їх творчу інтерпретацію, творчий підхід до передачі їх змісту, зрозумілого й осмисленого. Дієвим засобом активізації музичної діяльності учнів на уроці є залучення їх до аналізу співу – свого та інших хористів чи однокласників, а також до інтерпретації пісень, що розучуються. В цьому випадку для кожного виконавця твір наповнюється новим змістом. Аналіз виконавських втілень сприяє формуванню й розвитку інтересу до пісні, музично-слухових здібностей, аналітичних умінь, музичного смаку школярів. Пошуки варіантів виконання проходять у вільній формі висловлювання думок, конкурсу на кращу інтерпретацію.

У зв’язку з цим, вельми корисним є герменевтичний підхід до вивчення вокально-хорових творів. Він передбачає включення в процес навчання прийому *психологічної інтерпретації* пісні. Її важливість полягає в тому, що вона орієнтує учня на духовні цінності, пошук сенсу в навколишньому світі та світі мистецтва; її метою та результатом є розуміння: відбувається не просте відтворення чужого сенсу, а власне розуміння, знаходиться власний сенс, який забезпечує саморозуміння, розуміння інших, навколишньої дійсності й осягнення образу вокально-хорових творів.

Процес психологічної інтерпретації включає *ідентифікацію,* яка являє собою встановлення збігу сенсу цінностей і особистісне уявлення

про них. Цей метод покликаний забезпечити збудження й організацію власного мислення дітей, їх звернення до особистісного досвіду, а також сприяти зовнішньому прояву тих чи інших емоційних станів за допомогою руху, дії, як способу їх прояву.

Щоб у дітей виникли певні уявлення, що виражають їх ставлення до різних явищ чи обставин, необхідно повести учнів у напрямі пошуку в арсеналі своєї пам'яті досвіду, подібного, близького до закладеного автором смислу. Для цього потрібно, передусім, виявити зв'язок музичних побудов, фарб, образів твору з образами, явищами, фарбами, які зустрічаються в житті, налагодити діалогове спілкування між педагогом і учнями, між самими учнями, і, в підсумку, знайти точки дотику образів з особистістю учнів. У процесі співтворчості відбувається активне збагачення інформації, яка передається через досвіду дітей, а ідейно-художня концепція твору осягається як щось сокровенне, особисте.

Початкові прийоми ідентифікації – мовне, знаково-символічне моделювання емоційних станів і драматизація. В одному випадку дітям пропонується звернутися до свого внутрішнього «я» і постаратися висловити в будь-яких зовнішніх проявах різні способи поведінки чи стан душі (ніжність, ласку, впевненість, переживання тощо), якими можна відобразити характер, образ музики, закладений у вокально-хоровому творі; в іншому – перевтілитися, увійти в образ і передати його в рухових проявах – пантомімічних, мімічних, співочих діях.

Для того, щоб перейнятися почуттями, які передає пісня, побачити внутрішнім зором те головне, що укладено в ній, учням пропонується програти в уяві життєву ситуацію та уявити її розвиток, наприклад: «Що б я став робити, якби образ виконуваної пісні став дійсністю?»,«Що станеться в мене, якщо ...?»; «Згадайте ситуації, в які потрапили герої пісень. У чому була їхня проблема? Яка їм потрібна була допомога? Що б ви могли запропонувати?». Подібні питання стимулюють розвиток у дітей емпатії. Інтерпретація внутрішнього стану людини на основі психологічних прийомів співпереживання, симпатичного проникнення у внутрішній світ іншого, зіставлення забезпечують пробудження уваги дитини до образу твору, встановлення зв'язків твору з реальним життям.

Зіставляючи випадки, коли те чи інше відчуття, яке пов'язане із знайденим образом розучуваного твору, наприклад, радості, щастя, занепокоєння, було в їх житті найбільш глибоким і сильним, а також, вказуючи обставини, за яких мали місце означені переживання та їх наслідки, учні намагаються знайти точки дотику, виявити в собі образ твору як частину власного образу «я» (Менжулова, 2006, с. 57).

Принципово розширити уявлення про можливості хорового співу, органічно зв'язавши його зі сприйняттям музики, дозволяє *метод вокалізацій* фрагментів інструментальних творів (Н. Л. Гродзенська, Б. Л. Яворський). Він дає можливість зануритися учням у світ великих творів безпосередньо в процесі їх виконання. Проспівування навіть

невеликого фрагмента дозволяє дитині в особливій мірі випробувати на собі їх художній, естетичний, духовний вплив, зрозуміти й відчути інтонаційну основу та виразні особливості музичної мови; виконувати їх на художньо осмисленому рівні, осягати та втілювати інтонаційні особливості музичного твору.

Досить цікавим і корисним у цьому виді роботи є використання перекладень інструментальних творів для вокально-хорового виконання. У музичній літературі є достатня кількість подібних прикладів. Одним із таких є сучасний цикл «Гра в класики» – обробка творів І. Баха, Л. Боккеріні, В. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шуберта, П. Чайковського, Ф. Шопена, А. Дворжака, А. Рубінштейна та ін., яка зроблена композитором Д. Тухмановим, на вірші Ю. Ентіна і звучить (в запису) у виконанні дитячого хору, під керівництвом В. Попова, із солістами: Й. Кобзоном, Т. Гвердцителі, М. Басковим, С. Бєліковим, В. Войнаровським.

У процесі співочої діяльності діти із задоволенням виконують музично-ритмічні рухи. Вони розвивають у молодших школярів почуття ритму, здатність вловлювати настрій музики, сприймати й передавати в рухах різні засоби музичної виразності: темп, його прискорення, уповільнення, динаміку, характер мелодії, форму твору. З великим інтересом школярі ставляться до виконання пісень, у яких рухи закладено самим змістом сюжету, наприклад: «Танцюйте сидячи» Б. Савельєва, «Ладушки-долоньки» М. Славкіна, «Два єноти вчили ноти» М. Катрички, «Круть і верть» С. Дяченка. Вимоги до музичного репертуару для всіх видів музично-ритмічних рухів – його художність, динамічність, стрункість і ясність вираження художнього образу.

Вельми цікаво для дітей використання у вокально-хоровій роботі *методів інсценізації* і *театралізції* пісень. Театралізація – це художньо-естетичне, ігрове дійство, яке передбачає свідоме й активне перетворення на «іншого», рольове входження в задане середовище. Як метод вокально-хорової виконавської творчості він дає можливість більш повно розкрити виконавські якості й індивідуальність кожної дитини, оживити музичні «картинки». У процесі цієї діяльності освоюються знання, вдосконалюються вміння й навички, необхідні для вибору сценічних засобів виразності, пошуку варіантів сценічного втілення вокальної музики. Молодшим школярам пропонується інсценування таких пісень, музично-сценічне вирішення яких можливе, насамперед, за допомогою ілюстративно-образотворчих або виразних рухів, які засновані на наслідуванні добре знайомих дітям аналогічних життєвих явищ.

Комплексність театралізації в хоровому виконавстві визначається специфікою режисерсько-хорового задуму, специфікою поетики та структури музично-хорового дійства, особливостями дитячого віку. Імпульсом до появи задуму може стати літературно-музичний матеріал: вірші, вокально-хорові та інструментальні твори, які збудовані за тематичним принципом. Тематика визначається колом життєвих явищ і

обставин. Важливий момент, що передує ігровому дійству – вибір і театралізована інтерпретація сюжету, яка передбачає особливе сценічне бачення, бачення мізансцен. Сюжет забезпечує динамічність дії, що розвивається за законами композиції.

Наступний компонент театралізації – робота над сценарієм, його композиційне вибудовування за законами драматургії. Учні разом із педагогом-хормейстером ведуть колективний пошук сценарного ходу, що направляє композицію в необхідне, з педагогічної точки зору, русло. У процесі організації сценічної дії та створення художнього образу діти вчаться володіти своїм тілом, голосом, усвідомлюють його як естетичну цінність, вчаться отримувати задоволення від точного виразного руху та інтонації, від гри й самого себе, який уміє змусити інших слухати. Найбагатшими можливостями володіє пластика – мається на увазі не тільки пластика людського тіла, але й пластика трансформації загальної дії.

У процесі вибору виконавців необхідно пам’ятати, що ігрова роль доступна кожному. Якщо діти самі по собі скуті, то, беручи участь у колективній дії, вони все одно утверджуються в думці, що разом з іншими створюють сценічний образ. Не буде перебільшенням сказати, що правильний розподіл сольних, хорових, читацьких, інструментально-виконавських ролей у музичному дійстві багато в чому зумовлює взаємини учнів, психолого-художню обстановку в колективі, а в чомусь і творчу долю дітей.

Подібна робота із солістом, ансамблем чи хором вимагає розширення спектру підготовки вчителя-хормейстера, формування в нього відповідних умінь і навичок: інтерпретації музично-драматичного змісту, розгортання музично-сценічного задуму. Вихідною підставою до постановчо-хорової діяльності є розвиток художньо-педагогічних умінь хорового режисера. До них відносяться моделювання: а) хорової музики – вміння інтерпретувати музично-драматичний зміст, відтворювати внутрішню структуру почуттів музичними засобами; б) сценічної дії – зорове уявлення, конкретизація образів-картин, образного бачення характерів, обумовлених літературно-поетичним текстом, розвитком сюжету; в) постановочних прийомів роботи з дітьми через перенесення сформованих виконавських музично-театральних умінь у практику (Редько, 2004, с. 18).

Перш ніж приступати до занять із дітьми студенти заздалегідь самі інсценували пісні та представляли результати своєї роботи під час здачі шкільного репертуару. Їх діяльність оцінювалася за такими *критеріями:* відповідність і оригінальність репертуару; ступінь усвідомленості задуму; своєрідність і коректність підходу щодо вибору засобів сценічного втілення художнього образу; емоційність і артистизм виконання; наявність відповідної атрибутики та інших наочних засобів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Сучасні умови, які склались у системі освіти, потребують вчителя, здатного до продуктивної педагогічної діяльності, якому притаманний високий рівень педагогічної креативності. Викладені вище підходи, методи та прийоми

вокально-хорової роботи, їх апробація студентами в самостійній практичній діяльності в лабораторних умовах вишу, а потім з учнями у школі, значною мірою оптимізують процес хормейстерської підготовки студентів, сприяють становленню професійної компетентності та педагогічної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Дана публікація актуалізує далеко не весь спектр питань у контексті обраної тематики. Подальшої наукової розробки потребують питання щодо засобів технологічного й методичного забезпечення та втілення практико-орієнтованого, інтегрованого та акмеологічного підходів в освітній процес професійної підготовки студентів – майбутніх педагогів-хормейстерів.

ЛІТЕРАТУРА

Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В. (2006). *Методика музыкального образования.* М.

Безбородова, Л. А. (1990). *Дирижирование*. М.: Просвещение.

Козир, А. В. (2008). *Професійна майстерність учителя музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова.

Олексюк, О. М. (2006). *Музична педагогіка*. К.: КНУКіМ.

Менжулова, Р. В. (2006). Реализация метода идентификации в работе над пониманием учащимися образа вокально-хоровых произведений. *Наследие О. А. Апраксиной и музыкальное образование в XXI веке*: материалы межрегиональной науч.-практ. конференции. М.

Редько, А. М. (2004). Театрализация в хоровом исполнительстве. Модернизация художественного образования: материалы международной конференции. К 100-летию со дня рождения Д. Б. Кабалевского. М.

Хорове мистецтво України та його подвижники: матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Дрогобич, 19 – 20 жовтня 2017 року) (2017). Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка. Режим доступу: http://ddpu.drohobych.net/konf-xorovemystectvo/ ISBN 978-617-7055-36-4.

РЕЗЮМЕ

Иригина С. А. Пути оптимизации процесса подготовки будущих учителей музыкального искусства к хормейстерской работе с детьми.

В статье констатируется факт характерного для современного этапа развития общества противоречия музыкального образования, которое заключается в усилении интереса подрастающего поколения к музыке вообще и его почти полное отсутствие к певческой деятельности.

Развитие у школьников музыкальной культуры и творческих способностей по-прежнему является фундаментальной целью музыкального образования. Успех в решении задач музыкально-певческого воспитания под-

растающего поколения, главным образом, обусловлен качеством профессиональной подготовки будущих учителей музыки, степенью владения ими как традиционными, так и нестандартными приёмами работы над песней.

Цель статьи состоит в изложении содержания и путей оптимизации подготовки студентов к хормейстерской работе с учащимися в рамках обучения в классе дирижирования (раздел – освоение школьного песенного репертуара) и в процессе педагогической практики в школе.

Изложены содержание стандарта знаний и умений (в области музыкально-певческой деятельности), которыми должны овладеть учащиеся к окончанию начальной школы; критерии подбора вокально-хорового репертуара для работы с детьми. Указаны композиторы-классики и современные авторы сочинений для детей. Отмечено значение художественной ценности народной песни и её роли в обучении школьников.

Представлены современные подходы к организации и проведению вокально-хоровой работы со школьниками. Подробно описано содержание методов, активизирующих процесс работы над песней, и способов её освоения учащимися. Значительное внимание уделяется раскрытию содержания деятельности будущего учителя-хормейстера по использованию в вокально-хоровой работе приёмов инсценизации и театрализации музыкальных произведений.

Дальнейшей научной разработки требуют вопросы о средствах технологического и методического обеспечения реализации практико-ориентированного, интегрированного и акмеологического подходов в образовательный процесс профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов-хормейстеров.

Ключевые слова: *подготовка студентов к хормейстерской работе с детьми, музыкально-певческое образование школьников, современные подходы к организации вокально-хоровой работы с учащимися, методы и приёмы её оптимизации.*

SUMMARY

Irigina S. A. Ways of optimizing the process of training future musical art teachers for choirmaster work with children.

The article states the fact of the contradiction of musical education, characteristic of the modern stage of the society development, which consists in increasing the interest of the younger generation in music in general and almost complete absence of interset in singing.

Development of musical culture and creativity among school students has been still the fundamental goal of music education. Success in solving the problems of musical and singing education of the younger generation is mainly conditioned by the quality of training future music teachers, their degree of mastery of both traditional and non-standard methods of working on a song.

The aim of the article is to describe the content and ways of optimizing students' training for choirmaster work with school students in the framework of teaching conducting (section – mastering the school song repertoire) and in the process of pedagogical practice at school.

The author outlines the content of the standard of knowledge and skills (in the field of music and singing) which must be mastered by students by the end of primary school; and the criteria of selecting a vocal and choral repertoire for working with children; enumerates classical composers and contemporary authors of compositions for children; proves the importance of the artistic value of the folk song and its role in teaching school students.

Modern approaches to organizing and conducting vocal and choral work with school students are presented. The content of the methods that activate the process of working on a song and the ways of its mastery by the students are described in detail. Considerable attention is paid to the disclosure of the content of the future teacher's and choirmaster's activity on the use of staging and theatralization of musical works in vocal and choral work.

Further scientific research should be conducted in regards to the questions about the means of technological and methodological support for implementing practice-oriented, integrated and acmeological approaches in the educational process of the professional training of students – future choirmaster teachers.

Key words: *training students for choirmaster work with children, musical and singing education of school students, modern approaches to organizing vocal and choral work with students, methods and techniques of its optimization.*

УДК 378:37.011.3-051:78.087.68

С. А Клубкова
ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0001-7724-2268
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/178-188

АРТИСТИЗМ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ ДО ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається артистизм майбутнього вчителя музичного мистецтва з орієнтацією на хормейстерську діяльність. Визначено, що артистизм складне й багатогранне поняття й у житті проядвляється на різних рівнях: особистісному, побутовому, педагогічному, мистецькому та ін. Артистизм учителя музичного мистецтва проявляється у творчій діяльності й характеризує його професіоналізм і майстерність, служить показником ефективності та фахової зрілості в хормейстерській роботі. Інновації в хоровому мистецтві здійснюють вплив на функції та способи функціонування артистизму, що потребує привернення уваги до того, що формування артистизму повинно здійснюватися системно під керівництвом педагогів на основі сучасного методичного забезпечення.

Ключові слова: *артистизм, педагогічний артистизм, виконавський артистизм, професійна майстерність, виконавська майстерність, фахова зрілість, хормейстерська діяльність, напрями інновацій, трансформація функцій артистизму, фахова готовність.*

Постановка проблеми. Новітній етап розвитку українського суспільства характеризується радикальними перетвореннями в політичній, економічній, науково-технологічній, соціальній і культурній сферах, що актуалізує вимоги нового рівня до професійної підготовки фахівців. Орієнтація в освіті сьогодні здійснюється не лише на освіченість, грамотність, загальну культуру особистості майбутнього вчителя, але й на особистісні якості, що сприяють формуванню індивідуального стилю діяльності, умінь працювати в команді, здатності до реалізації творчих здібностей.

У світлі сучасних потреб особлива увага привертається до підготовки вчителів музичного мистецтва, оскільки саме в музичному мистецтві знаходяться універсальні можливості формування актуальних здібностей особистості в творчій діяльності. Саме вчитель музичного мистецтва прямує школярів до опанування скарбницею національного та світового музичного мистецтва, збагачення на цій основі їх духовного потенціалу, естетичної культури, активізації творчого потенціалу.

Найбільш ефективно цей процес відбувається в умовах власного виконання. Вокально-хорова робота в різних її проявах (хоровий, ансамблевий спів, дуети, тріо та ін.) є провідним видом діяльності на уроках музичного мистецтва, в позаурочний час і в позашкільній освіті, що пояснюється значущістю хорового співу як найбільш активної та корисної форми співацької діяльності.

Сучасні інновації в хоровому мистецтві (використання композиторами нетрадиційної форми хорового письма, немузичних зображальних ефектів, зближення з хореографією, театральним мистецтвом та ін.) відкривають перед учнями нові можливості самореалізації в синтетичних формах виконавської діяльності. Якість організації та керування вокально-хоровою діяльністю школярів у нових її проявах багато в чому залежить від професійної майстерності вчителя музичного мистецтва, показниками якої є педагогічний і виконавський артистизм.

Артистизм учителя музичного мистецтва, який яскраво проявляється в хормейстерській діяльності, сприяє розвиткові в учнів художніх уявлень, почуттів, впливає на розширення кола емоційних вражень, формує більш глибоке усвідомлення сутності художньо-образного змісту вокально-хорових творів, збуджує потяг до творчої самореалізації.

Проблема артистизму в хормейстерській підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва є відображенням суперечностей, які виникають між зростанням вимог до якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та спонтанно-епізодичною практикою формування його зовнішніх проявів – емоційності; між складним комплексом задач хормейстерської діяльності та недостатньою розробленістю специфіки професійної підготовки, її методичного забезпечення.

Аналіз актуальних досліджень. Інтерес до артистизму спостерігається з давніх часів. Еволюцію філософської думки щодо розуміння різних аспектів сутності акторської гри можна простежити в роботах Арістотеля, А. Бергсона, Д. Дідро, Е. Канта, Платона, А. Шопенгауера, Г. Гегеля, Ф. Ніцше, Ф. Степуна, В. Розанова та ін.; психологічні аспекти досліджено Д. Абрамяном, Б. Ананьєвим, Л. Виготським, С. Рубінштейном, П. Якобсоном; педагогічні аспекти висвітлено в роботах І. Альохіної, І. Зязюна, Н. Матеш, В. Симоненко; теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя С. Гончаренко, Р. Гуревич, А. Линенко; ідеї творчого підходу до фахової підготовки майбутнього вчителя (О. Акімова, Ш. Амонашвили, С. Сисоєва, Г. Тарасенко та ін.);

Свій вклад у теорію артистизму та тлумачення артистизму в структурі театральної педагогіки внесли: О. Булатова, Є. Вахтангов, В. Захава, І. Зязюн, Л. Майковська, В. Мейєрхольд, В. Немирович-Данченко, К. Станіславський, М. Чехов та ін.

Про артистизм, як необхідну якість диригента, йдеться в дослідженнях провідних диригентів С. Казачкова, І. Мусіна та К. Ольхова.

Корисними з точки зору роботи над артистизмом є праці М. Канерштейна, Г. Макаренка, А. Пазовського, О. Полякова, С. Турчака.

Питання емоційної виразності хору розглянуто в дослідженнях Ю. Кузнєцова, готовності до спілкування з хоровим колективом Т. Короткової.

Проблеми театралізації та хорового театру розглянуто в роботах Н. Калашникової, Т. Овчинникової, Н. Киреєвої.

Г. Гаріпова розглядала форми й методи театральної педагогіки, що сприяють формуванню артистизму особистості майбутніх учителів музики в процесі хорової підготовки.

Метою статті є обґрунтування необхідності системного та педагогічно керованого формування артистизму майбутніх учителів музичного мистецтва в класі диригентсько-хорової підготовки як компоненту, що забезпечує готовність до хормейстерської діяльності відповідно до сучасних потреб.

Для реалізації поставленої мети в статті потрібно вирішити такі **завдання**: уточнити зміст понять «артистизм», «педагогічний артистизм», «виконавський артистизм»; висвітлити напрями інновацій у хоровому мистецтві, що впливають на прояви артистизму, вносять корективи або відкривають новий простір функціонування артистизму; актуалізувати артистизм як компонент готовності до хормейстерської діяльності.

Для вирішення поставлених завдань було використано **методи**: аналіз наукової філософської, психологічної, педагогічної та музично-методичної літератури в межах проблеми, що досліджується, метод педагогічного спостереження.

Виклад основного матеріалу. Поняття артистизму надзвичайно складне й багатовимірне. Аналіз наукової літератури показав, що на різних історичних етапах дослідження науковці формували узагальнені уявлення про сутність акторської гри або торкалися лише окремих її аспектів. У процесі еволюції артистизм набував усе нових і нових властивостей, розширювався зміст цього поняття, доповнюючи його новими смислами, характеристиками та вимогами. Особлива увага дослідників спостерігається в останній час, оскільки артистизм вийшов за межі театру й поширився в професії, які пов’язані з діяльністю комунікативного типу.

У сучасній науковій літературі артистизм розглядається на різних рівнях – побутовому, особистісному, професійному, мистецькому (художньому) та ін. У найбільш загальному вигляді під артистизмом науковці розуміють загальну природну властивість людини цілеспрямовано внутрішньо перестроювати свій психологічний стан і поведінку, вступаючи у різні типи відношень і стосунків, або виконуючи різні соціальні ролі й функції (Ю. Гіппенрейтер, О. Леонтьєв, А. Чванова, П. Якобсон) (Ван Чень, 2017, с. 24).

Прояв артистизму на побутовому рівні обумовлений життєвими ситуаціями, певним статусом, обов’язками притаманними кожній особистості.

Артистичну поведінку можна спостерігати в процесі емоційного спілкування. Зовнішніми проявами є специфічна жестикуляція, особливо виразна міміка, темп мовлення, інтонації (Б. Теплов, О. Ланщикова). Здебільшого цей вид артистизму застосовується спонтанно в мимовільній формі.

Довільна форма артистизму характерна для її цілеспрямованого прояву. І. Альохіна, Н. Матеш, В. Симоненко стверджують, що така форма є усвідомленою та існує для передачі явної або прихованої інформації, коли на спів розмовника здійснюється емоційно-сегустивний вплив із метою власної переконливості. Така форма артистизму є предметом досліджень у галузі психології управління, менеджменту, психотехніки лідерства (Алехина, 1995, с. 27).

Особистісний рівень артистизму досліджується в психології Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, П. Якобсон) і стосується загальної структури особистості, а саме найбільш значних її складових – це здібностей та обдарованості. За переконанням науковців, важливу роль відіграють індивідуально-психічні відмінності особистості (увага, спостережливість, пам’ять, інтуїція, уява, емоції та відчуття, емпатія), в основі яких знаходиться тип нервової системи. Для артистичної особистості важливого значення набувають характер і темперамент, а також спрямованість у процесі суспільно-практичної діяльності.

Значно зріс інтерес у останні роки до артистизму як до професійної якості. Усе більше уваги надається прояву артистизму у сфері педагогічної діяльності, яка вимагає від фахівця наявності необхідних здібностей для виконання низки педагогічних функцій – дидактичних, академічних, організаторських, сугестивних та ін. Артистичність дозволить більш майстерно виконувати означені функції та зробить діяльність учителя більш виразною та ефективною.

Артистизм учителя виявляється у творчій діяльності та знаходиться в прямій залежності від моделі особистості конкретної людини. О. Ткачова педагогічний артистизм розглядає як цілісну систему особистісних рис, що сприяють вільному самовираженню особистості, формуються в процесі духовно-практичного освоєння певних видів творчої педагогічної діяльності для забезпечення ефективності освітнього процесу та задоволення потреби в професійному самовдосконаленні; артистизм учителя передбачає оптимістичне світобачення, здатність уникати комунікативних штампів, уміння керувати собою (Ткачова, 2011, с. 21).

І. Зязюн пише, що: «Здатність і вміння володіти власними почуттями, використовуючи їх за допомогою техніки й технології фахового вибору для спілкування з людьми, для розвитку й удосконалення їх людяності – чи не найперший показник майстерності актора й педагога». Артистизм забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності з гарантією правильної етики та педагогічного вправляння (Зязюн, 2004).

Натомість О. Булатова визначає артистизм, з одного боку, як талант (обдарованість), а з іншого – як результат наполегливої праці вчителя. На

думку вченої, артистизм – це, насамперед, характеристика внутрішнього світу вчителя, що відкриває можливості майстерно вирішувати професійні завдання, проектувати майбутнє, гармонійно поєднувати естетичне й логічне (Булатова, 2001, с. 46).

Артистизм – це вміння захоплювати собою, адже внутрішня свобода є обов'язковою для вчителя, вона є свідченням його професіоналізму. Артистизм – уміння створити особливу атмосферу спілкування дітей певного віку з поданими на уроці музичними творами (Ролінська, 2015, с. 54–58).

Слід розрізняти внутрішній та зовнішній артистизм. Внутрішній артистизм виявляється в загальній культурі педагога, у безпосередності та свободі, привабливості, витонченості, установці на творчість, самореалізації в умовах публічності. Форми вираження зовнішнього артистизму мають інакшу природу вираження. Передусім, – це спосіб передачі свого емоційного стану, а також уміння самопрезентації (Багрій, 2018, с. 134–138).

Отже, артистизм являє собою цілісну систему особистісних якостей, що включає сукупність спеціальних здібностей, умінь, навичок опинятися в новому образі та забезпечує високий рівень майстерності в професії, сприяє вільному самовираженню особистості. Успішність проявів артистизму залежить як від ступеня сформованості особистості, так і від глибини підготовчої роботи.

У процесі підготовки майбутнього вчителя особливою гранню його педагогічної майстерності С. Швидка визначає театральне мистецтво. Вона аналізує природу акторського й режисерського мистецтва в педагогічній діяльності, виявляє загальні закономірності, шляхи та форми використання артистичних умінь у системі підготовки вчителя та відзначає, що: а) педагогічне й театральне мистецтво тісно взаємодіють; б) функції педагогічної майстерності мають множинний характер у діяльності вчителя (Швидка, 1996, с. 170).

Принципове значення мають погляди діячів, які працювали в галузі театрального мистецтва, апробували прийоми й методи роботи, за допомогою яких у оптимальний термін ефективно можна оволодіти процесами сприйняття, уваги, уявлення, розвинути творче мислення, емоційну гнучкість і стійкість, здібність до імпровізації (Б. Захава, Є. Вахтангов, В. Мейєрхольд, К. Станіславський та ін.).

Артистизм – це творчі здатності особистості, виразні дані, гарний голос, виразні очі, лінії тіла, пластика. К. Станіславський, розкриваючи механізми артистичної діяльності, особливу увагу надавав магічній силі впливу на аудиторію (Станіславський, 2008, с. 114). Аналогічних поглядів дотримувався й В. Мейєрхольд, наголошуючи на необхідності митців комунікативними засобами підсилювати емоційність передачі мовного тексту глядачам. Б. Захава вважав, що артист на сцені повинен виглядати невимушено під час розкриття створеного ним цілісного образу (Захава, 1973, с. 32–46).

Багато представників теорії та історії педагогіки (Ш. Амонашвили, В. Зязюн, С. Сисоєва та ін.) приходили до переконання, що освіта – це поле для педагогічної творчості. Педагогічні спостереження науковців та особистий досвід свідчать про те, що творчість і майстерність характерні зрілим фахівцям. У даному випадку зрілість не є віковою ознакою, а показником мотивації в професійній діяльності, рівня розвитку особистості вчителя, а також здатність влучно оперувати власними знаннями й уміннями в непередбачуваних ситуаціях, рефлексивна практика. Науковці (К. Ушинський, В. Сухомлинський, О. Духнович) стверджують, що педагогічна майстерність високого рівня є мистецтвом.

Творчу обдарованість учителя музичного мистецтва визначають індивідуальні психічні особливості й рівень музично-творчої обдарованості, музикальності. Для того щоб природжені властивості реалізувались у продуктивній творчій діяльності, необхідно забезпечити педагогічний супровід їх розвитку, цілеспрямований педагогічний вплив на формування необхідних якостей, які забезпечать успіх у творчій педагогічній діяльності.

З точки зору ефективності педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва та враховуючи її поліаспектність, особливий інтерес викликає прояв артистизму в процесі вокально-хорової роботи, оскільки тут перетинаються різні види творчої діяльності – педагогічна й виконавська, що знаходять свій відбиток у характерних ознаках артистизму.

С. Казачков розуміє артистизм як форму прояву професійної майстерності музиканта, зокрема – виконавця й викладача. На його думку, суміщення цих двох іпостасей вимагає свідомої установки й досвіду, це не механічна процедура, а вольовий акт, який необхідно цілеспрямовано виховувати в собі майбутньому фахівцеві (Казачков, 1998, с. 43).

Ван Чень стверджує, що «на відміну від побутового, ділового та педагогічного артистизму, артистизм, який проявляється у сфері художньо-творчої діяльності, становить його атрибутивну, сутнісну властивість, являючи собою одну з основоположних ознак і умов прояву. Саме в такому тлумаченні виникло уявлення про «артистизм» як високий рівень майстерності в діяльності художньо-естетичного спрямування» (Ван Чень, 2017, с. 27).

Проблеми виконавського артистизму досліджувались у музичній психології (І. Єргієв, Г. Коган, В. Комаров, Ю. Цагареллі та ін.). Так, Ю. Цагареллі визначає артистизм музиканта як здатність впливати на слухачів засобами талановитого вираження внутрішнього змісту художнього образу на засадах сценічного перевтілення. Виконавський артистизм розуміється автором як спроможність музиканта діяти за логікою змісту музичного образу, змінювати стан емоційної напруги, відтворювати динаміку змін емоційних переживань засобами музично-виконавської виразності (Цагареллі, 2008, с. 273).

В. Комаров визначив означений феномен як «… сукупність прояву сценічної поведінки, мета якої – передача допоміжної художньої інформації слухачеві, додаткове висвітлення музичного образу за рахунок як зовнішнього, так і внутрішнього прояву творчої активності» (Комаров, 2010, с. 19).

К. Птиця писав: «Здатність диригента яскраво й переконливо втілювати задуми, створені у творчій уяві відносяться до артистичності – важливої сторони музичного обдарування».

Хорова виконавська діяльність передбачає оволодіння комплексом особистісних характеристик диригента-виконавця, серед яких Т. Багрій виділяє лідерство, комунікабельність, диригентський магнетизм, волю, артистичну енергетику, емоційність, здатність до психічної саморегуляції (Багрій, 2018, с. 134–138).

Артистизм хормейстера виявляється в діяльності на двох етапах: перший – це інтерпретація вокально-хорового твору, де на основі мислення відбувається його всебічний аналіз, усвідомлення музичного образу, його змісту, емоційного забарвлення, здійснюється пошук інтонаційного смислу, відбуваються асоціативні уявлення, розуміння логіки, драматургічної побудови, особливостей музичної мови. Другий етап – це виконавський, який складається з репетиційної роботи та концертного виступу. На цьому етапі відбувається пошук методів і засобів сценічного втілення художнього образу. На концертному виступі внутрішні прояви артистизму реалізуються через зовнішні прояви за допомогою диригентської постави, міміки, досконалості диригентської техніки, емоційної виразності, погляду, особистісної чарівності, психічної саморегуляції. Успішність кінцевого результату залежить від готовності вчителів музичного мистецтва діяти ефективно, доцільно використовуючи особистісні можливості та професійні вміння й навички.

Інтенсифікація духовного життя суспільства змінила наголоси в естетичній свідомості митців, надихнула на новаторський, творчий підхід до письма, пошуку нового стильового простору та жанрових варіантів, засобів організації фактури, комплексу виражальних засобів.

Розглядаючи артистизм майбутнього вчителя музичного мистецтва як компонент готовності до хормейстерської діяльності, потрібно позначити сучасні напрями розвитку хорового мистецтва, які розширюють функції хормейстера, вносять корективи в його форми й повинні бути відображеними в змісті хормейстерської підготовки.

Серед загальних тенденцій у хоровій музиці відмічається: відсутність єдиного еталону хорового звучання, темброві експерименти, пошук колористичних ефектів, нестандартне розміщення хорового колективу та ін. Новаторські прагнення й відхід від узвичаєних способів висловлювання стали стимулом до пошуку й апробації радикально нових форм презентації музики.

Другий напрям характеризує суміщення модусів різноманітних мистецьких жанрів: театрального, що проявляється у застосуванні акторських

прийомів (міміка, тупання ногами, клацання пальцями, хлопки руками, рухи всього хору чи групи, вільне розташування хору, імпровізаційність); хореографічного (впровадження окремих хореографічних рухів усім складом хору, танцювальні дії в окремих партіях хору, використання хореографічної групи для візуалізації образного змісту та ін.), кінематографічного, коли у вокально-виконавську версію твору вводять елементи мультимедіа (світло, слайд, відео, рухи тіла, як частка виконавської дії; використання простору як сцени, так і залу, використання прийому «музичний кадр»).

Пошук нових співвідношень між словом, музикою, драмою та пластикою, впровадження нових форм спілкування артиста з глядачем викликали появу, театралізацій хорових творів, хорового театру – сучасного напряму академічного хорового мистецтва, в основі якого лежить синтез хорового мистецтва й театрально-сценічного дійства. Специфікою таких форм хорової діяльності є те, що виконавець одночасно є співаком, пластичним артистом і драматичним актором.

Проблеми аналізу, систематизації явищ сучасного хорового мистецтва, виконавського сприйняття й осмислення хорових творів є ще малодослідженими науковцями, що, у свою чергу, створює певні проблеми в методичному забезпеченні формування артистизму майбутніх учителів музичного мистецтва, а з іншого боку відкриває перед фахівцями-хормейстерами двері до самостійних пошуків. Особливо це стосується диригентської мови, художньої інформативності диригентського жесту та особливостей зовнішнього прояву артистизму.

Розглянуті погляди науковців на сутність артистизму, його значимість у хормейстерській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, інновації в хоровому мистецтві вказують на те, що формування артистизму повинно бути системним і педагогічно керованим.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Артистизм майбутнього вчителя музичного мистецтва – це феномен із багатьма ознаками, що ґрунтується на особистісних властивостях, провідними з яких є творчі здібності й музикальність. Розуміння змісту артистизму науковцями різних галузей, переконує в тому, що артистизм є вищим щаблем майстерності та професіоналізму, що дає право розцінювати його як один із компонентів готовності до хормейстерської діяльності. Інновації в розвитку хорового мистецтва вимагають мобільної реакції науковців на методичне забезпечення процесу формування артистизму для того, щоб він був системним і педагогічно керованим. Вирішення суперечностей між високими вимогами до готовності фахівця в хормейстерській діяльності, де артистизм посідає значне місце, та стихійністю його формування в класі диригування необхідним є наукове вирішення проблем, що складають перспективи подальших розвідок:

- наукове обґрунтування специфіки професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва;

- виявлення функцій артистизму, що з'являються, розширюються або трансформуються в результаті розвитку хорового мистецтва, нових форм його виявлення;

- методичне забезпечення цілеспрямованого та педагогічно керованого формування артистизму майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

Алехина, И., Матеш, Н., Симоненко, В. (1995). *Самоменеджмент в деятельности учителя*. Брянск: БГПИ.

Багрій, Т. (2018). Артистизм як вияв творчого начала майбутнього педагога-музиканта в диригентсько-хоровій діяльності. *Молодь і ринок 5 (160),* 134-138.

Булатова, О. (2001). *Педагогический артистизм*. Москва: Академия.

Ван, Чень (2017). *Методика формування виконавського артистизму студентів магістратури в процесі вокально-фахової підготовки* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.02). Київ.

Захава, Б. Е. (1973). *Мастерство актера и режиссера.* Москва: Просвещение.

Зязюн, І. А. (2004). *Педагогічна майстерність*. Київ: Вища школа.

Казачков, С. А. (1998). *Дирижер хора – артист и педагог*. Казань: Казанская государственная консерватория.

Комаров, В. (2010). *Артистизм как феномен музыкального искусства* (дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02). Оренбург.

Ролінська, О. Г. (2015). Евристичні методи і прийоми у навчальній діяльності майбутнього педагога-музиканта. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, 17 (22),* 216.

Станиславский, К. С. (2008). *Работа актера над собой. Артисты. Режиссер. Театр*. Москва: Искусство.

Ткачева, О. О. (2014). *Формування у майбутніх учителів артистичних умінь як компонента педагогічної майстерності* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ.

Цагарелли, Ю. А. (2008). *Психология музыкально-исполнительской деятельности*. Санкт-Петербург: Композитор.

Швидка, С. О. (1996). *Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобами театрального мистецтва* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Черкаси.

РЕЗЮМЕ

Клубкова С. А. Артистизм будущего учителя музыкального искусства как компонент готовности к хормейстерской деятельности.

В статье рассматривается артистизм будущего учителя музыки с ориентацией на хормейстерскую деятельность. Целью статьи было

обоснование необходимости формирования артистизма в процессе изучения дирижёрско-хоровых дисциплин как компонента, который обеспечивает готовность к хормейстерской деятельности в соответствии с современными требованиями к качеству профессиональной подготовки. На основе анализа научной литературы было определено, что артистизм – это сложное и многогранное понятие, которое проявляется на личностном, бытовом, профессиональном, искусствоведческом уровне и др. Уточнены определения понятий «артистизм», «педагогический артистизм», «исполнительский артистизм». Выяснено, что учитель музыкального искусства выполняет ряд функций – дидактическую, академическую, организаторскую, эмоционально-суггестивную и др., а артистизм позволит выполнять эти функции на уровне мастерства, что служит показателем эффективности педагогического труда. Определено, что артистизм учителя музыкального искусства проявляется в творческой деятельности и непосредственно связан с моделью личности конкретного человека. Подчёркнуто, что артистизм является свойством профессионально зрелых учителей, его показателями является мотивация к профессиональной деятельности, уровень личностного развития, умение мастерски использовать свои знания, умения в непредвиденных обстоятельствах, рефлексивная практика. Особый интерес представляет хормейстерская деятельность, в которой взаимодействуют педагогический и исполнительский артистизм, описаны этапы проявления артистизма в хормейстерской деятельности – этап интерпретации вокально-хорового произведения и этап репетиционной и концертной деятельности. Понимание артистизма, как проявление профессионализма и мастерства, даёт право расценивать его как один из компонентов готовности к хормейстерской деятельности. Указано, что на современном этапе развития общества происходят значительные изменения в эстетических взглядах деятелей искусства, что выражается в инновациях развития хорового искусства. Рассмотрены направления инноваций в хоровом искусстве, которые оказывают влияние на трансформацию функций артистизма в хормейстерской деятельности, что актуализирует необходимость формирования артистизма в процессе изучения дирижёрско-хоровых дисциплин системно и педагогически управляемого, а также требует современного методического обеспечения.

Ключевые слова: *артистизм, педагогический артистизм, исполнительный артистизм, профессиональное мастерство, исполнительское мастерство, профессиональная зрелость, хормейстерская деятельность, направления инноваций, трансформация функций артистизма, профессиональная готовность.*

SUMMARY

Klubkova S. A. Artistry of the future musical art teacher as a component of readiness for choirmaster activity.

The article deals with artistry of the future music teacher with a focus on choirmaster's activity. The purpose of the article was to substantiate the necessity of forming the artistry in the process of studying the conductor-choral disciplines as a component that ensures the readiness for the choirmaster's activity in accordance with modern requirements to the quality of professional training. On the basis of analysis of scientific literature it was determined that artistry is a complex and multifaceted concept, which is manifested at the personal, domestic, professional, art history level, etc. The definitions of the concepts of "artistry", "pedagogical artistry", "performing artistry" have been clarified. It is found out that the teacher of musical art performs several functions – didactic, academic, organizational, emotional-suggestive, etc., while artistry will allow to perform these functions at the level of mastery, which is an indicator of the effectiveness of pedagogical work. It is determined that the artistry of a music teacher is manifested in the creative activity and is directly related to the model of personality of a specific person. It is emphasized that artistry is a quality of professionally mature teachers, its indicators are motivation to professional activity, the level of personal development, the ability to masterfully use their knowledge in unforeseen circumstances, reflexive practice. The choirmaster's activity, in which pedagogical and performing artistry interact, is of particular interest, the stages of artistic activity in choirmaster's activity are described – the stage of interpretation of vocal and choral work and the stage of rehearsal and concert activity. Understanding of artistry as a manifestation of professionalism and skill gives the right to consider it as one of the components of readiness for choirmasters' activity. It is indicated that at the present stage of society development there are significant changes in the aesthetic views of artists, which is expressed in the innovations of choral art development. The directions of innovations in the choral art, which influence the transformation of the functions of artistry in the choirmasters' activity, are considered, which actualizes the necessity of forming the artistry in the process of studying the conductor-choral disciplines in a systematic and pedagogically manageable way, as well as requires modern methodological support.

Key words: *artistry, pedagogical artistry, executive artistry, professional skills, performing skills, professional maturity, choirmaster'a activities, areas of innovation, transformation of the functions of artistry, professional readiness.*

УДК 378:37.011.3-051:78:808.5

О. С. Лесник
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0002-4875-3832
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/189-200

СУТНІСТЬ ТА СТУКУТУРА ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ У ХОРМЕЙСТЕРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розглядається сутність та структура художньо-мовленнєвих умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в ракурсі їх хормейстерської діяльності. Визначено, що хормейстерська діяльність є багатогранною та характеризується складною структурою. Окреслено зміст художньо-мовленнєвих умінь із позицій педагогічної майстерності та художнього спілкування, який представляє комплекс засобів трансляції художньої інформації хоровому колективу. Відповідно до змісту художньо-мовленнєвих умінь виявлено компонентну структуру, яка уявляє собою конгломерат таких компонентів: мовленнєво-коммунікативного, вербально-інтерпретаційного, мануально-технічного, творчо-виконавського.

Ключові слова: *компетентність, уміння, художньо-мовленнєві вміння, хормейстерська діяльність, мова, мовлення, спілкування, комунікативність.*

Постановка проблеми. Стратегія реформування сучасної освітньої галузі орієнтована на компетентнісну парадигму, в контексті якої актуалізована комунікативна культура особистості. Комунікації входять до структури ключових компетентностей кваліфікації фахівця, у тому числі й у галузі мистецької освіти. Цей ракурс підготовки майбутнього вчителя музики, з одного боку, ґрунтується на комунікативній функції мистецтва, яка розглядається як найперша, з часів архаїчної доби; а з іншого боку, спирається на комунікативно-технологічні властивості педагогічної культури вчителя.

Майбутній учитель музичного мистецтва під час свого професійного становлення та фахового зростання набуває вмінь, які відносяться саме до художньо-комунікативної компетентності. Ця компетентність є здатністю майбутнього вчителя володіти й розуміти мову мистецтва як засобу передачі та сприйняття художньої інформації та застосовувати її в освітньому й виконавському процесах із метою передачі художньо-образного змісту твору та вирішення розв’язання різноманітних педагогічних завдань.

Компетентність є важливою сходинкою до професійної культури майбутнього вчителя. Стосовно вчителя музики, така культура є складним структурним утворенням, оскільки включає як педагогічну, так і музичну

культуру, що зв'язані з художньою проекцією їхнього фахового навчання та творчо-виконавською і творчо-викладацькою діяльністю. До цього утворення входить і комунікативна культура майбутнього вчителя музики. Вона стає дедалі актуальною, оскільки розширюється її інтерпретація на полікультурний контекст (Ван Яцзюнь, А. Зайцева, О. Олексюк та ін.), на творчу взаємодію учасників мистецько-освітнього процесу (А. Кифенко, Лай Сяоцянь, Мен Сіан, та ін.). Зазначені процеси потребують від майбутнього вчителя музичного мистецтва якісно сформованих художньо-мовленнєвих умінь, які відносяться до найголовніших засобів навчання й виховання школярів. Мова вчителя й сам процес мовлення є розвивальним, навчальним і формувальним фактором. В. Пасинок вказує, що «…будь-які види освітньої та виховної діяльності здійснюються за допомогою словесних методів навчання, системи методів переконання, заохочення та стимулювання діяльності учнів, управління їхнім самовихованням» (Пасинок, 2002, с. 145).

Актуальною проблемою для майбутніх учителів музики є сполучання вербальних і невербальних умінь передачі художньої інформації та її сприйняття. Нерідко студентам легше заспівати, зіграти, ніж пояснити в художньо-мовленнєвий спосіб основну смислову ідею твору або концептуальні аспекти його інтерпретації. Але, як учитель, він має володіти й вербальним мовленням. Отже, до складу фахової художньо-комунікативної компетентності та відповідної культури майбутнього вчителя музики входять художньо-мовленнєві вміння, які мають свої особливості відповідно до фахової специфіки його виконавської діяльності. Якщо йдеться про диригентсько-хорову підготовку, то художньо мовленнєві вміння ґрунтуються на специфіці цього виду музично-педагогічного та художньо-інтерпретаційного, виконавського процесів.

Аналіз актуальних досліджень. Актуальними щодо досліджуваного феномена є доробки та студіювання науковцями таких понять, як уміння, мова, мовлення. Розглядаючи процес формування вмінь у професійній діяльності вчителя, зазначимо, що суттєвий внесок у вирішенні цієї проблеми зробили вчені Ю. Бабанський, В. Бондар, П. Гальперін, І. Зязюн, Н. Менчинська, О. Савченко та інші. У їх дослідженнях уміння найчастіше визначаються як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, що забезпечує здатність ефективно використовувати ці дії відповідно до поставленої мети та умов. За визначенням Ю. Бабанського, уміння – це можливість виконувати дії на основі набутих знань. Їх ознакою виступає якість виконання дій (Бабанський, 1989, с. 39). І. Зязюн застосовує поняття «педагогічна дія», яка також ґрунтується на застосуванні певних умінь (Зязюн, 1997, с. 111).

У сучасних музично-педагогічних дослідженнях щодо фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вміння розглядаються в контексті формування певних видів компетентності, виконавської майстерності, культури тощо. Так, Ю. Волкова досліджує формування художньо-комунікативних умінь у майбутніх учителів музики та хореографії;

імпровізаційні вміння вивчала Н. Гуральник, темпо-ритмічні виконавські уміння представлені в дослідженні Вей Сімін, поліфонічно-виконавські уміння – Хань Ле, уміння музично-виконавського самоконтролю в дослідженні А. Грінченко, проективні вміння – у дослідженні О. Новської . Уміння, що забезпечують комунікативний процес під час диригентсько-хорової роботи, представлено в доробках Ван Яцзюня, О. Чурікової-Кушнір. Особливу увагу звертаємо на герменевтичні, художньо-інтерпретаційні вміння, що висвітлені в дослідженнях І. Левіцької, Д. Лісуна, А. Линенко, О. Олексюк, Л. Степанової.

Стосовно феномену мовлення, вкажемо погляди Е. Бенвеніста, Бодуена де Куртене, А. Гардинера, В. Гумбольдта, Л. Єльмелєва, В. Пасинок, О. Потебні, А. Сеше, Ф. де Соссюра, М. Трубецького, Л. Щерби, та ін., які у своїх дослідженнях розрізняють поняття «мова» та «мовлення». У їх дослідженнях ці категорії розглядаються з позицій гносеологічного (філософського), онтологічного (лінгвістичного) та прагматичного (діяльнісного) підходів. На узагальнену думку вчених, «мова» – це система знаків, яка забезпечує мовленнєву діяльність і служить для неї засобом спілкування.

У роботі І. Білодід, В. Виноградова, М. Жинкіна, А. Капської, О. Мельничук, В. Пасинок звертається увага на те, що мовлення є дуже складним явищем. Воно має дві сфери: 1) сферу вербального (словесного) оформлення; 2) сферу інтонаційного оформлення звукового матеріалу. Кожна з цих сфер виявляє певну самостійність і в той самий час значну взаємозалежність. Основою для всіх систем вербального мовлення виступає сфера слова, тому й можна говорити саме про вербальну (словесну) мову (Пасинок, 2002).

Стосовно вербальної мови, на думку, С. Архангельского, В. Афанасьєва, Т. Ільїна, А. Новікової та ін. виникає суперечність між потребами сучасної школи до професійної підготовленості вчителя, компонентом якої має обов’язково бути майстерне володіння словом, і характером підготовки майбутніх учителів у педагогічних вишах. У доробку Г. Сагач є положення про системний зв’язок між головними цілями освіти й завданням риторичної підготовки фахівців. Виховна діяльність, на думку вченої, є системою вищого порядку, в якій ораторська діяльність є підсистемою зі своїми компонентами. У закладі вищої освіти «можлива така організація роботи над мовленнєвими вміннями студентів, яка сприяють оптимізації всієї діяльності студентів у цілому, а саме – їх мисленню, мовленнєвій, комунікативній, творчій та педагогічній діяльності» (Сагач, 2000, с. 188).

Мета статті – обґрунтувати визначення та представити компонентну структуру художньо-мовленнєвих умінь майбутнього вчителя музики в процесі хормейстерської підготовки.

Методи дослідження. Відповідно до поставленої мети було використано такі теоретичні взаємодоповнюючі та взаємоузгоджені методи дослідження, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення,систематизація, класифікація для визначення сутності поняття художньо-мовленнєвих умінь

майбутнього вчителя музики в процесі хормейстерської підготовки та теоретичне моделювання для представлення компонентної структури досліджуваного явища.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність учителя музики має складну структуру, яка характеризується багатогранністю, численністю та різноманітністю компонентів і функцій. Вона базується на широкому фундаменті здібностей, навичок, знань, умінь, мотивів, інтересів особистості. Це зумовлює й різноманітність формування фахових умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва, серед яких: уміння співати, грати на музичних інструментах і керувати хоровим (ансамблевим) співом. Цей триєдиний комплекс фахових мистецьких умінь закладено в розробку сучасних освітніх програм, що орієнтовані на інновації в освіті, її реформування. Останнє стосується й уроків музичного мистецтва, де вчитель має володіти яскравими художньо-мовленнєвими вміннями для розв'язання складних інтегрованих завдань художньо-світоглядного характеру.

У багатофункціональній діяльності вчителя музики вокально-хорова робота справедливо вважається пріоритетною, найбільш важливою, тобто такою, що забезпечує успішність музичного навчання, розвитку й виховання школярів. Ця точка зору простежується в дослідженнях Л. Бірюкової, Л. Василевської-Скупої, Ж. Дебелої, В. Живова, Є. Єлісєєвої, А. Козир, А. Кащенка, Б. Тевліна, І. Цюряк, І. Шинтяпіної, Лінь Хай.

Хоровий спів у загальноосвітній школі завжди був та залишається найбільш доступним, дійовим, ефективним видом навчальної діяльності, засобом впливу музичного мистецтва на культуру та художньо-творчий розвиток школярів. Цей вид виконавства є поширеним у всьому світі. У різних країнах світу існують свої традиції щодо навчання хоровому співу. Іноді він займає панівну позицію в системі музичної освіти (наприклад, в Угорщині, в країнах Балтійського регіону, а також у Китаї); рідше він доповнюється активним залученням дітей до інструментального музикування (США, Японія, Чехія). Хоровий спів із його великим потенціалом впливу на емоційний світ дитини завжди є дієвим засобом музичного виховання.

Таким чином, особливе значення для вчителя музики в школі мають його хормейстерські вміння, точніше – комплекс навичок, знань і вмінь, який є обов'язковим компонентом більш складної системи, що визначається як «…професійна готовність майбутнього вчителя музики» (Линенко, 1995, с. 125).

Успішність вокально-хорової роботи майбутнього вчителя, на думку вчених, залежить від відповідної компетентності, тобто вокально-хорової компетентності (А. Кіфенко, А. Козир, Н. Сегеда, Н. Тарарак, та ін.), яка складається з певних умінь (художньо-інтерпретаційних, технічно-диригентських, умінь керування хоровим колективом, вокально-перцептивних та вокально-інтонаційних, комунікативних, творчо-артистичних).

Поважне ставлення до вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва зумовлено чинниками культурно-ціннісного характеру. Так, відомо, що культурній традиції України хоровому співу належить чинне місце, що зумовлено такими положеннями: а) традиціями церковного хорового співу, до якого залучалися не тільки професійні співаки, але й віруючі, діти в церковно-приходських школах; б) численними жанрами хорової творчості, композиторським і виконавським стилями, що складалося в хорові школи, течії, стильові напрями, які розвивалися на ґрунті церковної співацької культури; в) розгалуженням мистецтва колективного співу в системі фольклорного (народного) мистецтва, яке збереглося завдяки стійкій традиції обрядового, трудового та дозвіллєвого музикування.

У межах зазначених чинників здійснюється хорова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, що має поширену систему в майже всіх музично-педагогічних університетах. Ідеться про такі навчальні предмети, як хоровий клас, диригентсько-хорова підготовка, хоровий практикум, шкільний пісенний практикум. Поряд із тим, кожний предмет має свої завдання, що спрямовані на формування певного комплексу знань, умінь, навичок і практичного досвіду їх застосування в освітньому процесі.

Практично всі складові вокально-хорової компетентності вчителя музики містять у собі художньо-мовленнєвий компонент. Він вважається найбільш інтегрованим і генералізованим, оскільки є наявним у всіх основних функціях учителя музики та проявляється прямо або опосередковано в усіх інших компонентах професійної фахової компетентності вчителя. Художній аспект уможливлює осмислення образного перетворення навколишнього світу у творах мистецтва відповідними засобами, а мовленнєвий аспект відповідає за акт висловлювання, з метою впливу на адекватне сприйняття й відтворення художньої інформації. Хорові твори також є відображенням різноманітних реалів життя, історії, духовності, почуттів, усього того, що є надбаннями людства. Таким чином, їх розуміння та виконання потребує глибокого обговорення, що забезпечується комплексом художньо-мовленнєвих умінь.

Отже, художньо-мовленнєві вміння майбутнього вчителя музики на основі вокально-хорової практики ми розглядали як комплекс засобів педагогічної майстерності та художнього спілкування з учнями у вокально-хоровій роботі, який забезпечує процес передачі вчителем-диригентом певної художньої інформації хоровому колективу або класу з приводу розуміння й особливостей виконання художнього тексту твору відповідно до його образної, стильової, жанрової організації. Цей комплекс складається з мовленнєвих, мануальних, мімічних, технічних, пластично-рухових, артистичних засобів, які в професійному становленні майбутнього вчителя набувають ознак навичок, умінь і якостей, що забезпечують успішність керування хоровим колективом. Сукупність і цілеспрямованість використання цього комплексу в художньо-педагогічному, комунікативному процесі сприяє

високому рівню розуміння творчо-виконавських завдань усіх учасників творчого хорового процесу: артистів-хористів (учнів, студентів), концерт-мейстера, диригента-хормейстера (Леснік, 1995, с. 109). Отже, проблема спілкування з мистецтвом та спілкування з приводу мистецтва (Сохор, 1975), виникає в хоровому виконавстві постійно, що активізує проблему набуття майбутніми вчителями музики художньо-мовленнєвих умінь.

Зазначенні вміння є комплексним утворенням, що охоплює безпосередньо мовленнєві вміння, вміння спілкуватися та висловлювати думку, переконувати; уміння застосовувати невербальні засоби вираження художньої інформації (мануально-технологічні, компенсаторні); уміння вести діалог / полілог художньо-інтерпретаційного контексту; подавати художньо-виконавську інформацію власним виконанням і застосовувати акторський педагогічний потенціал, характер, експресію, емоційну енергію, якими має володіти майбутній учитель музичного мистецтва в якості хорового диригента.

Зазначене зумовило розглядати художньо-мовленнєві вміння як конгломерат чотирьох компонентів: мовленнєво-комунікативного, вербально-інтерпретаційного, мануально-технічного та творчо-виконавського.

Розглянемо кожний компонент. *Мовленнєво-комунікативний компонент* має у своїй основі мовну компетентність. Мовна компетентність як якість когнітивної діяльності людини включає в себе: а) емпіричні знання щодо форми та значення елементів мови всіх її ярусів (фонем, морфем, лексем, синтаксем); б) емпіричні знання принципів граматичного узгодження елементів мови у висловленнях; в) знання правил використання мови. Бодуен де Куртене розглядає мовну компетенцію як здатність створювати, розуміти граматичні форми, які потребують для свого засвоєння менших зусиль, та складаються зі слів, ужитих у своєму традиційному значенні, тобто в значенні, яке зазвичай надають цим словам носії мови. На думку дослідника, мовна компетенція має бути основою комунікативної здатності будь якого рівня її сформованості (Бодуен де Куртене, 1968, с. 364).

А. Богуш визначає мовленнєву компетенцію як «…вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (миміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення» (Богуш, 2009, с. 9).

З одного боку «говоріння», так би мовити «озвучення» думок, є наслідком репродуктивних слухо-моторних дій свідомості, а з іншого – психічним процесом когнітивного рівня, в якому поєднуються логічні операції, творчі дії образної фантазії, емоційно-вольові акти тощо. Отже, мовленнєво-комунікативний компонент має у своїй структурі безпосередні *вміння мовного висловлювання власних думок та результатів операції мислення, як логічного, так і образного*.

Ю. Ємельянов визначає комунікативну компетенцію як «…здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, вільне володіння вербальними й невербальними засобами спілкування, а також уміння організувати міжособистісний простір у процесі ініціативного й активного спілкування» (Ємельянов, 1990, с. 4). На його думку, основними факторами, що зумовлюють її розвиток, є життєвий досвід людини, її загальна ерудиція, майстерність, спеціальні наукові методи.

Професійна діяльність учителя мистецьких дисциплін виступає як особливий вид художньої комунікації, успіх якої залежить не тільки від володіння спеціальними музичними компетентностями, але й від професійно орієнтованої комунікативної компетентності, тобто уміння взаємодіяти з учнями (організація, управління, стимулювання), встановлювати творчий контакт із виконавцями з метою налаштування їх на сприйняття та виконання твору. Для цього вчитель має володіти вміннями й саморегуляції власного стану та власної поведінки. Таким чином, до комунікативно-мовленнєвого компоненту включаємо також *уміння комунікативної взаємодії, спрямованої на створення комфортного комунікативного середовища для всіх учасників хорового виконавського процесу, володіння мовою та вміння інтерпретувати твори мистецтва*.

Розглядаючи вміння *вербально-інтерпретаційного компоненту*, зауважуємо, що в роботі К. Пігрова є декілька важливих думок стосовно вміння інтерпретувати твори мистецтва. Зокрема, він вказував, що диригенту важливо володіти вміннями, щоб передавати знання іншим (Пігров, 1964, с. 145).

Відомо, що його манера спілкування відрізнялася не багатослів'ям, граничною стриманістю, навіть «сухістю», і, разом із тим, влучністю, доцільністю, багатством смислу. Така лаконічна манера словесної комунікації узгоджується із загальним уявленням К. Пігрова про характер спілкування між диригентом та хором. Його висловлювання завжди торкалися проблем виконання твору, передачі його смислу. Вважаємо, що до вербально-інтерпретаційного компоненту варто включити *вміння точно та художньо-образно висловлювати інтерпретаційну ідею виконання твору*. Тут важливо володіти і метафорою, і педагогічним наративом. Разом із тим, мовленнєво-інтерпретаційні вміння мають спиратися на глибинний аналіз хорової партитури. За рекомендаціями О. Коловського, такий аналіз торкається не лише форми музичного матеріалу партитури, а й вербального тексту (Коловський, 1967, с. 130-154). Для вербального аналізу хорової партитури майбутній учитель музичного мистецтва має володіти й історичними знаннями, філософським поглядом на явища реального життя, розуміти ментальні аспекти походження тексту та його музичного підкріплення та супроводу. На основі зазначеного вводимо до вербально-інтерпретаційного компонента – *уміння комплексного аналізу хорової партитури для розкриття її емоційно-образного змісту*.

Обґрунтовуючи уміння *мануально-технічного компонента*, було взято до уваги позицію видатних практиків і теоретиків диригентської справи (Г. Єржемського, М. Колесси, Н. Малько, І. Мусіна та ін.) щодо сутності диригентської майстерності, яка розкривається лише за умови осягнення змісту й можливостях диригентської техніки, механізму диригентського впливу. Тому належної уваги необхідно приділити мануальній техніці, її естетико-психологічному осмисленню та окресленню тих умінь, які її складають у контексті невербального мануально-технічного компоненту.

Жестова мова диригента, його мануальна техніка – це засіб художнього спілкування диригента та виконавців, що здійснюється на відстані. За допомогою виражальних (виразних, художніх) жестів диригент передає певну інформацію, а також контролює та корегує виконавський процес. Мануальна техніка диригента – це самодостатній вид музично-виконавського процесу, засіб комунікації, яка відбувається у творчій взаємодії між диригентом, виконавцями та слухачами.

Одним із важливих компонентів художнього спілкування вчителя з учнями є передача його психічного стану через невербальні засоби комунікації, за допомогою яких він не тільки відтворює художній замисел твору, управляє процесами виконання, але й «заражує» виконавців своїми емоціями.

Техніка диригування має два аспекти: суто технічний і художній. Перший передбачає вільне володіння диригентським апаратом, усіх його складників (пальці, запясті, плечовий пояс, навіть корпус), що злагоджено, гармонійно та точно передають метро-ритмічну основу хорового твору, його форму, агогіку, а художній аспект диригентської техніки передбачає якісну передачу художніх, емоційних, навіть інтонаційно-виразових намірів диригента щодо виконання твору учасниками хорового колективу. Таким чином, мануально-технічний компонент складається з таких умінь: *уміння застосовувати диригентський апарат для відтворення та підтримування часо-просторової будови хорового твору в процесі його виконання; уміння передавати та подавати інформацію щодо відтворення емоційно-образної та інтонаційно-виразової властивості художнього твору засобами диригентського жесту.*

Творчо-виконавський компонент художньо-мовленнєвих умінь у хормейстерській підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва є досить складним і специфічним. З одного боку, він забезпечує творчий полілог між диригентом, авторами твору та виконавцями, а з іншого боку, він є засобом, що забезпечує сприйняття виконуваного твору слухачами. Нерідко постать диригента, його індивідуальні, особистісні властивості стають чинником якісного сприйняття хорового твору та його виконання. Диригент має володіти особливим характером, енергією, як кажуть, харизмою, щоб повести виконавців за собою під час хорового виконання. Потребуються і спеціальні вміння для цього. По-перше, уміння володіти

акторським ресурсом, який поєднує особисті творчі можливості та елементи акторської компенсаторики (міміка, пантоміміка, гра обличчям, «випромінювання очами» тощо). Але акторські атрибутивні засоби мають бути доповненні особистісною енергією диригента. Інакше це буде поганою грою. Отже, уточнимо зазначене уміння *як уміння володіти акторським та характерно-особистісним ресурсом для трансляції художньої інформації.*

Важливим джерелом передачі художньої інформації в процесі хорового співу з боку диригента є його власний вокальний показ. Виразно проінтонована фраза, фрагмент партії того або іншого голосу стає не лише прикладом, як співати, але є художньо-виконавським посилом для розуміння художньо-емоційного смислу певного фрагменту хорової партитури. Отже, наступним видом умінь творчо-виконавського компоненту є уміння *художньо-виразного виконавського показу.*

Під час робот з хоровим колективом ці вміння нерідко застосовуються в ситуації діалогу, коли активно працюють перцептивні процеси, які вказують на потребу скорегувати виконання або пояснити, уточнити художній смисл та його розуміння.

Висновки. Зважаючи на те, що вокально-хорова робота є провідною в діяльності вчителя музичного мистецтва особливого статусу набувають його хормейстерські вміння, які проявляються вербальними засобами та за допомогою диригентської техніки. Зміст вокально-хорової роботи базується на опрацюванні музично-художньої інформації , яка транслюється співакам, насамперед, вербальним способом, що вимагає наявності специфічних – художньо-мовленнєвих умінь, які в дослідженні визначаються як комплекс засобів педагогічної майстерності та художнього спілкування з учнями в вокально-хоровій роботі та включає в себе мовленнєві, мануальні мімічні, технічні, пластично-рухові та артистичні засоби (Леснік, 1995, с. 105-111). Структуру означених умінь складають мовленнєво-комунікативний, вербально-інтерпретаційний, мануально-технічний та творчо-виконавський компоненти.

ЛІТЕРАТУРА

Бабанский, Ю. К. (1989). *Избранные педагогические труды*. М.: Педагогика.

Богуш, А. М. (2009). Формування професійно-комунікативної компетенції майбутнього вихователя дошкільного закладу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 31,* 6-13.

Бодуен де Куртене, І. О. (1968). *Избранные труды по общему языкознанию.* Москва.

Ємельянов, Ю. М. (1990). *Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности* (дис. ... д-ра психологічних наук: 19.00.05). Ленінград.

Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф. та ін. (1997). *Педагогічна майстерність.* І. А. Зязюн (ред.). К.: Вища шк.

Коловский, О. П. (1967). Анализ хоровой партитуры. В *Хоровое искусство: сборник статей, 29-49.*

Леснік, О. С (2009). Дослідження рівня сформованості художньо-мовленнєвих умінь майбутніх учителів музики на основі хормейстерської підготовки. *Теорія і методика мистецької освіти, 7 (12)*, 105−111.

Линенко, А. Ф. (1995). Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *«Педагогіка і психологія». Вісник НАПН України, 1*, 125-132.

Пасинок, В. Г. **(**2002). *Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей* (дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04). Харків.

Пигров, К. К. (1964). *Руководство хором*. Москва: «Музыка».

Сагач, Г. М. (2000). *Риторика*. Київ.

РЕЗЮМЕ

Лесник Е. С. Сущность и структура художественно-речевых умений в хормейстерской подготовке будущего учителя музыки.

В статье освещены сущность и компонентная структура художественно-речевых умений будущего учителя музыкального искусства в ракурсе его хормейстерской деятельности. Проанализирован ряд научных работ, где умения рассматриваются как освоенный субъектом способ действий, которые обеспечивают способность эффективно использовать их в соответствии с поставленной целью и условиями. Относительно профессиональной подготовки учителей музыкального искусства умения рассматриваются в контексте формирования определённых компетенций, исполнительского мастерства, культуры и др. Обозначено, что вокально-хоровая работа является наиболее значимой в деятельности учителя музыкального искусства, поэтому его хормейстерские умения, которые включают в себя целый ряд компетенций, имеют особое значение. Подчёркнуто, что художественно-речевые умения, прямо или опосредовано, функционируют во всех компонентах профессиональной деятельности. На основе анализа научной литературы и личного профессионального опыта художественно-речевые умения определяются как комплекс средств педагогического мастерства и художественного общения с учениками в вокально-хоровой работе, который обеспечивает процесс передачи определённой художественной информации певцам по поводу особенностей исполнения художественного текста в соответствии с образной, стилевой, жанровой организацией. Этот комплекс включает речевые, мануальные, мимические, технические, пластично-двигательные, артистические средства, которые обеспечивают успех руководства хоровым коллективом. Опираясь на данное определение, художественно-речевые умения рассматриваются как конгломерат следующих компонентов: рече-коммуникативного, вербально-интерпретационного, мануально-технического и творческо-исполнительского. В структуру рече-

коммуникативного компонента включены умения речевого высказывания собственных мыслей и результатов операций мышления логического и образного содержания, а также умения коммуникативного взаимодействия, направленного на создание комфортной коммуникативной среды для всех участников хорового исполнительского процесса. Вербально-интерпретационный компонент представляют умения комплексного анализа хоровой партитуры для раскрытия её эмоционально-образного содержания и умение точно и художественно-образно выражать интерпретационную идею исполнения произведения. Мануально-технический компонент включает умение применять дирижерский аппарат для воспроизведения и поддержания временно-пространственного строения хорового произведения в процессе его исполнения, а также умение передавать и подавать информацию по отображению эмоционально-образных и интонационно-выразительных свойств художественного произведения средствами дирижерского жеста.

Ключевые слова: *компетентность, умение, художественно-речевые умения, хормейстерская деятельность, язык, речь, общение, коммуникативность.*

SUMMARY

Lesnik E. S. The essence and structure of artistic-speech skills in the choirmaster training of a future music teacher.

The article highlights the essence and component structure of artistic-speech skills of the future musical art teacher in the perspective of his choirmaster activity. A number of scientific works are analyzed, where skills are considered as a mode of action mastered by the subject that provides the ability to use them effectively in accordance with the goal and conditions. Regarding professional training of musical art teachers, skills are considered in the context of formation of certain competences, performing skills, culture, etc. It is indicated that vocal-choral work is the most significant in the activity of a musical art teacher, therefore his choirmaster skills, which include a number of competencies, are of particular importance. It is emphasized that artistic-speech skills, directly or indirectly, function in all the components of professional activity. Based on the analysis of scientific literature and personal professional experience, artistic-speech skills are defined as a set of means of pedagogical mastery and artistic communication with students in vocal-choral work, which provides the process of transmitting certain artistic information to singers about the peculiarities of performing an artistic text in accordance with a figurative, style, genre organization. This complex includes speech, manual, facial, technical, plastic-motor, artistic means, which ensure success of leadership of the choral collective. Based on this definition, artistic-speech skills are considered as a conglomerate of the following components: speech-communicative, verbal-interpretative, manual-technical and creative-performing. The structure of the speech-communicative component includes the ability to express one's thoughts and the results of thinking operations of logical

and figurative content, as well as the skills of communicative interaction aimed at creating a comfortable communicative environment for all participants in the choral performing process. The verbal-interpretative component is represented by the skills of a comprehensive analysis of the choral score to reveal its emotional-figurative content and ability to express accurately and artistically-figuratively the interpretative idea of the work. The manual-technical component includes the ability to use the conductor's apparatus to reproduce and maintain the temporal-spatial structure of the choral work in the process of its performance, as well as the ability to transmit and present information on the display of the emotionally-figurative and intonational-expressive properties of the work of art by means of the conductor's gesture.

Key words: *competence, ability, artistic-speech skills, choirmaster activity, language, speech, communication, communicativeness.*

УДК 378.011.3-051:784.9

О. А. Мамикіна
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0002-8603-2569
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/201-210

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЕСТРАДНОГО СПІВУ

У статті відображено зміст і компонентну структуру виконавської майстерності майбутніх учителів музики в контексті навчання естрадного співу. Автором висвітлена актуальність і специфіка вокально-естрадної підготовки студентів з урахуванням педагогічного аспекту навчання. На основі узагальнення теоретичних концепцій обґрунтовано перелік методологічних підходів, орієнтація на які в процесі вокальної підготовки майбутніх фахівців буде сприяти ефективному формуванню їхньої виконавської майстерності.

Ключові слова: *виконавська майстерність, вокальна підготовка, естрадний спів, фахова підготовка вчителя музики, науковий підхід, акмеологічний підхід, художньо-комунікативний підхід, інтегративний підхід.*

Постановка проблеми. В умовах сьогодення, в період трансформації та активної переорієнтації всіх без виключення сфер суспільного життя, великого значення набуває проблема розвитку й реалізації культурного та творчого потенціалу людини. Відповідно до таких обставин, удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики є об’єктивною вимогою та закономірністю розвитку суспільства й системи мистецької освіти в цілому, як галузі, яка безпосередньо впливає та культурне становлення нації.

Особлива роль мистецтва в сучасному суспільстві зумовлюється новою освітньою парадигмою, що визначає нові підходи до розробки й удосконалення мистецьких педагогічних технологій. За таких умов, безперечно, відбувається зміна парадигми теоретичних і методичних засад співу як ключового та вельми популярного елементу сучасного мистецтва й культурного напряму. Відповідно, підвищуються вимоги до майбутніх учителів музичного мистецтва, для яких переважним стає значення рівня їхньої виконавської майстерності.

Значної актуальності набуває модернізація мистецької педагогіки, зміст якої має будуватися на основі інтеграції традиційних концепцій і сучасної методології. Поза уваги не може залишатися естрадний спів як соціально популярний вид мистецтва та актуальне художнє явище, адже інтерес до нього відображує художньо-естетичні потреби соціуму.

Навчання естрадного співу відбувається на всіх рівнях мистецької освіти, включає в себе велику кількість напрямів і сфер музикування й дає змогу набути сучасну професію, пов'язану зі сценічними виступами та мас-медіа. Зараз існує думка, що постановка голосу є універсальною як для академічного, так і для естрадного співу, однак практика показує значні відмінності та специфічні особливості, якими відрізняється естрадний спів, і, відповідно, технологія його викладання.

Аналіз актуальних досліджень. Теорія музичного виконавства займає своє особливе місце в охопленні цілої низки складних проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів і спільних зусиль спеціалістів у галузі естетики, психології, педагогіки, музикознавства. Проблематика вокального розвитку та співацької культури розроблялася такими науковцями, як: Л. Дмитрієв, Н. Гребенюк, Р. Юссон, О. Стахевич, Ю. Юцевич та ін. Також значна увага приділялася процесу розвитку співацького голосу, чому присвячено праці таких відомих дослідників, як Г. Стулова, Н. Ветлугіна, О. Малініна, О. Лебедєва, І. Левідов та ін. Психологічні аспекти, які мають значення в процесі вокального виховання дітей та юнацтва, досліджено в працях Ф. Гоноболіна, В. Кутішенко, С. Рубінштейна та інших.

Учені-педагоги приділяли значної уваги науковому обґрунтуванню методологічних аспектів вокальної підготовки дітей і студентів, що викладено в дослідженнях В. Багадурова, Л. Венгрус, Д. Огороднова, Н. Орлової, В. Шацької та ін. Проблема вокальної підготовки, зокрема формування виконавської майстерності вокаліста – майбутнього вчителя музичного мистецтва, – викликала інтерес таких учених, як: Л. Арчажникова, А. Зайцева, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Щолокова та ін. Також, у контексті теми дослідження, актуальними й важливими є роботи таких авторів, як Н. Дрожжина, С. Клітін, Дж. Коллієр, Е. Кунін, У. Сарджент та ін., наукові доробки яких були присвячені викладанню естрадного співу.

Виконавська майстерність (у педагогічному аспекті) розглядається в сучасних дослідженнях як «вияв найвищої форми професійної активності викладача вокалу в його здатності реалізувати власний творчий потенціал і художньо-комунікативну компетентність на підставі актуалізації системи гуманістичних цінностей (Тао Жуй, 2018). І. Швець підкреслює, що опанування основ естрадного співу є виразом актуальної потреби розвитку сучасної мистецько-педагогічної системи, а вокальна підготовка майбутнього вчителя музики переходить від епізодичного використання естрадного репертуару до системного проектування окремої фахової траєкторії (Швець, 2014).

У дослідженнях І. Бобула зазначається, що естрадне вокальне виконавство займає окреме особливе місце в житті кожної людини завдяки здатності активізувати свідомість. Адже жанр естрадної пісні відповідає сучасній дійсності та життєвим реаліям, використовує високі етичні

мотиви, розв'язує відображені життєві проблеми засобами художньої об'єктивації (Бобул, 2017).

Основним завданням естрадного співака Г. Китайгородська визначає пошук суб'єктом власного оригінального звуку, характерної, унікальної, легко впізнаної манери вокальної та невербальної експресії, а також сценічного образу (Китайгородська, 2015). Узагальнення наукових праць із проблеми дослідження показав, що усвідомлення специфіки фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає ретельного обґрунтування методологічних аспектів формування виконавської майстерності студентів. Відповідно визначається **мета статті:** наукове обґрунтування методологічних підходів до формування виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням специфіки навчання естрадного співу.

Методи дослідження: аналіз, синтез, екстраполяція, узагальнення, систематизація.

Виклад основного матеріалу. У широкому сенсі виконавська майстерність ототожнюється з мистецтвом, адже її характеристиками є високий рівень творчої самореалізації виконавця, унікальність, зумовлена ступенем особистісного втілення виконавцем закладеного автором змісту, неповторність, основана на сформованому виконавському стилі музиканта. Отже, музикант зі сформованою виконавською майстерністю стає впізнаваним, відрізняється від інших виконавців, насамперед високим рівнем виконавської культури, усвідомленості, натхненням і артистизмом. Крім того, вказується, що однією з визначних характеристик виконавської майстерності є наявність стійкої позитивної мотивації до виконавської діяльності, до професійного самовдосконалення та творчої самореалізації (Прохорова, 2006).

Узагальнюючи різні визначення та професійних досвід, вважаємо доцільним визначити виконавську майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі навчання естрадного співу як інтегральну професійно-особистісну якість, що характеризується високим рівнем виконавської діяльності, зумовлює готовність до глибокого й особистісного осягнення та інтерпретації музичного твору й закладеного в нього художньо-образного змісту, а також його особистісно-творче, неповторне, артистичне, технічно досконале виконання твору за умовою використання специфічних засобів виразності, характерних для естрадного виконавства.

Вокально-виконавська майстерність майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає ретельного вивчення й цілеспрямованого, поетапного формування, з урахуванням вирішення проблем активізації в студентів інтересу до вокального виконавства, розвитку їхніх вокальних здібностей, розширення мистецького світогляду, розвитку емоційної культури, що також необхідно для фахівця мистецько-педагогічної галузі (Лін Сяо, 2014).

Виконавська майстерність є складним інтегральним феноменом, який включає в себе чотири взаємопов'язаних структурних компоненти: мотиваційний, когнітивно-технологічний, операційно-творчий та рефлексивний.

Мотиваційний компонент виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва зумовлює (на основі усвідомленого інтересу й позитивного ставлення до естрадно-вокального виконавства) постановку цілей студентом, які включають у себе професійне самовдосконалення, розвиток професійних умінь і якостей, планування власного професійного зростання, що, у свою чергу, зумовлює успішне протікання фахової підготовки студента.

Когнітивно-технологічний компонент зумовлює цілеспрямоване набуття й поглиблення загальнокультурних, мистецьких, педагогічних знань щодо постановки голосу, формування вокальних умінь і навичок, знання психолого-педагогічних закономірностей впливу мистецтва на художньо-естетичний розвиток особистості, свідоме володіння технологією естрадного співу та специфікою естрадного саунду, здатність інтегрувати здобуті знання в практичній педагогічній і виконавській діяльності, готовність впроваджувати у власну вокальну діяльність інноваційні технології естрадного вокального виконавства.

Операційно-творчий компонент виконавської майстерності дозволяє реалізовувати на практиці набуті знання й уміння, задовольняти внутрішню потребу студента у творчій самореалізації та самоактуалізації в процесі естрадно-вокального виконавства.

Рефлексивний компонент виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі навчання естрадного співу зумовлюється тим, що музично-виконавська діяльність має постійно оцінюватися суб'єктом, зіставлятися з певними еталонами, аналізуватися на предмет відповідності емоційно-образному змісту музичного твору. І від адекватності й усвідомленості рефлексивної оцінки залежить ефективність його фахової підготовки в цілому. Отже, кожен з означених компонентів поєднує певні якості, знання, здібності, уміння майбутнього вчителя музичного мистецтва та елементи вокально-естрадної підготовки у складну систему, з якої неможливо виключити жодної зі складових.

Методологія покликана сприяти вивченню тих чи інших наукових явищ і має на меті, серед іншого, розробку наукових підходів до досліджуваної проблеми. Науковий підхід доцільно розглядати як особливий спосіб пізнання об'єктивної реальності та стратегію мислення, яка реалізується на основі наукового дослідження, через опанування високим рівнем знання й ураховує професійне спрямування й цілісність сприймання наукової галузі. Визначення наукового підходу в якості обґрунтування ракурсу пізнання проблематики досліджуваного феномену дає змогу визначити стратегію її вивчення, виокремити ракурс аналізу, спрогнозувати ймовірність отримання об'єктивного результату.

О. Отич зазначає, що сучасні педагогічні дослідження оперують великою кількістю наукових підходів – як універсальних традиційних, так і специфічних. Вони дозволяють досліджувати педагогічні явища з рівних ракурсів, спираючись на методологічні положення кожного з підходів (Отич, 2010). Доцільними та вагомими в контексті нашого дослідження ми вважаємо такі наукові **підходи:** акмеологічний, художньо-комунікативний та інтегративний. Розглянемо докладніше кожний із виокремлених наукових підходів.

Акмеологічний підхід ґрунтується на розумінні сутності поняття «акме» – вершини, вищого ступеню (сили, фізичного, розумового або фахового розвитку тощо). Це може бути вершина зрілості або вершина професійної реалізації суб'єкта. Означена концепція досліджувалася багатьма вченими (А. Деркач, Н. Кузьміна, С. Пожарський та ін.) і є визначною в контексті розуміння професійної освіти, адже акмеологічний підхід дозволяє вивчати підготовку фахівця як його шлях до професійної досконалості.

Акмеологія – це наука міждисциплінарна, яка вивчає фактори досягнення вершин фахового рівня та творчої реалізації індивіда. Акмеологія, вказує В. Федоришин, зумовлює зміну парадигми в розвитку цілої низки наук, адже під впливом акмеологічного підходу в соціальній практиці людина розглядається вже не як похідна суспільних явищ, а як суб'єкт, який вирішує проблеми, що виникають (Федоришин, 2012).

Вокальна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка ґрунтується на засадах акмеологічного підходу, створює теоретичне та практичне підґрунтя для послідовного цілеспрямованого й безперервного розвитку студента як артиста і як педагога, як особистості й фахівця. Робота вокаліста на сцені, пошук нових шляхів репрезентації себе через мистецтво естрадного співу, підвищення значимості мистецької освіти через залучення дітей до занять естрадним співом через власний приклад обов'язково вимагають невпинного стремління особистості до власної професійної вершини. Акмеологічний підхід до навчання естрадного співу активізує самооцінку студента, актуалізує його потребу у творчій самореалізації в галузі обраного фаху, допомагає будувати стратегію саморозвитку з урахуванням усіх особистісних і професійних якостей. На практиці акмеологічний підхід реалізується через створення проблемних педагогічних ситуацій, конструювання індивідуальних, варіативних особистісно-професійних траєкторій, залучення до активної, внутрішньо вмотивованої творчості.

Художньо-комунікативний підхід є надзвичайно важливим у контексті будь-якого напряму мистецької освіти. Адже осягнення твору мистецтва, усвідомлення його художнього змісту, трансляція його образно-семантичного наповнення (у разі інтерпретаційної або педагогічної діяльності) відбувається на основі художньої комунікації. Така комунікація ґрунтується на розумінні власних почуттів, рефлексії

власних психічних процесів під впливом музичного твору, аналізі та регуляції власного художньо-емоційного впливу на слухачів або учнів. Означений підхід передбачає свідомий пошук власних художніх смислів та цінностей на основі переживання змісту, закладеного в естрадну пісню (Зайцева, 2016). Адже відомо, що емоційний відгук на естрадну пісню (як представника певного виду побутового жанру) виникає завдяки актуалізації (частіше підсвідомої) певних аспектів емоційного досвіду особистості.

На практиці художньо-комунікативний підхід реалізується через узгодження педагогічного впливу з емоційно-символічним наповненням музичного твору та емоційним сприйманням студента. Процес осягнення музичного твору (як змістового, так і виконавського) розуміється як процес комунікативної взаємодії, у межах якої музика впливає на студента як виконавця, а він впливає на музику, інтерпретуючи її в переломленні через призму власного розуміння й емоційного досвіду.

Інтегративний підхід в освіті передбачає побудову змісту дисципліни (або певної освітньої галузі) у формі дидактичної моделі, яка формується на основі теоретично обґрунтованої інтеграції (тобто поєднання) знань із різних дисциплін і галузей, а сам педагогічний процес на практиці відбувається за допомогою інтеграції різних форм і методів (Левківська, 2010). Під впливом інтегративного підходу окремі елементи освітнього процесу поєднуються в цілісну систему, яка функціонує завдяки взаємодоповнюючим зв’язкам. Екстраполюючи положення й теоретичні засади інтегративного підходу на закономірності формування виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання естрадного співу, зазначимо, що важливим аспектом стає зближення теоретичного навчання й практики вокальної підготовки, а також поєднання фахового розвитку студента з особистісним.

На практиці інтегративний підхід до вокальної підготовки студентів реалізується через цілісність процесу навчання, узгодження між собою змісту фахових дисциплін, які впливають на формування виконавської майстерності вокаліста. Окрім навчання вокалу в процесі індивідуальних занять особливого значення набувають відповідно побудовані групові: з історії музики та мистецтвознавства, музично-теоретичних дисциплін (сольфеджіо, гармонія), основ хореографії та акторської майстерності, методики викладання вокалу та ін. Взаємозв’язки між аудиторною та самостійною роботою студента дозволяють розвивати його творчу ініціативу, самостійність, відповідальність, активізують мотивацію. Інтегративний підхід дає змогу студентові сформувати цілісну картину світу, виявити й подолати суперечності між теорією та практикою, структурувати власну фахову підготовку на основі розуміння себе як суб’єкта цілісного освітнього простору.

Висновки. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що формування виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання естрадного співу є актуальною проблемою сьогодення. Досліджуваний феномен являє собою інтегральну професійно-особистісну якість, що характеризується високим рівнем виконавської діяльності, зумовлює готовність до глибокого й особистісного осягнення та інтерпретації музичного твору й закладеного в нього художньо-образного змісту, а також його особистісно-творче, неповторне, артистичне, технічно досконале виконання за умовою використання специфічних засобів виразності, характерних для естрадного виконавства. Формування виконавської майстерності вимагає створення особливих педагогічних умов, які доцільно розробляти на основі концептуальних положень акмеологічного, художньо-комунікативного та інтегративного підходів.

ЛІТЕРАТУРА

Бобул, І. (2017). Семантичні властивості вокально-естрадного виконавства у контексті теорії інтерпретації. *Музичне мистецтво і культура: Науковий вісник Одеської національної музичної академії ім. А. В. Нежданової, 24,* 190–201.

Зайцева, А. В. (2016). Формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики в контексті екзистенційно-рефлексивного підходу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка, 1,* 126-133.

Китайгородська, Г. (2015). Сучасні методи розвитку вокальної майстерності майбутніх учителів музики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 12 (2),* 27-32.

Левківська, К. В. (2010). Теоретичні основи інтеграційних процесів в освіті. *Вісник Житомирського університету, 54,* 177–181.

Лін, Сяо (2014). Особливості вокальної підготовки вчителів вокального мистецтва. *Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої школи», ч. 2,* 20–22.

Отич, О. М. (2010). Методологічні принципи наукового дослідження. *Вісник Чернігівського держ. пед. унів-ту, 76.*

Прохорова, Л. (2006). *Українська естрадна вокальна*. Вінниця: Нова книга.

Тао, Жуй (2018). Теоретико-методологічні основи формування педагогічної майстерності студентів-вокалістів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 10,* 190-199.

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

Швець, І. Б. (2014). Формування основ естрадного виконавства в контексті підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва. *Сучасні*

інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 38, 487–491.

РЕЗЮМЕ

Мамыкина Е. А. Научные подходы к формированию исполнительского мастерства будущих учителей музыкального искусства в процессе обучения эстрадному пению.

В данной статье отображены сущность и компонентная структура исполнительского мастерства будущих учителей музыкального искусства в контексте обучения эстрадному пению. Автором освещена актуальность и специфика вокально-эстрадной подготовки студентов с учетом педагогического аспекта обучения. Основной целью статьи является научное обоснование методологических подходов к формированию исполнительского мастерства будущих учителей музыкального искусства с учетом специфики обучения эстрадному пению. В работе использованы теоретические методы исследования: анализ, синтез, экстраполяция, обобщение, систематизация.

Автор определяет исполнительское мастерство будущего учителя музыкального искусства в процессе обучения эстрадному пению как интегральное профессионально-личностное качество, характеризующееся высоким уровнем исполнительской деятельности, которое предопределяет готовность к глубокому и личностному постижению и интерпретации музыкального произведения и заложенного в него художественно-образного содержания, а также его личностно-творческую способность к неповторимому, артистическому, технически совершенному исполнению музыкального произведения при условии использования специфических средств выразительности, характерных для эстрадного исполнительства.

В качестве целесообразных научных подходов к вокальной подготовке будущих учителей музыкального искусства в статье рассматриваются следующие подходы. Акмеологический подход к обучению эстрадного пения активизирует самооценку студента, актуализирует его потребность в творческой самореализации в области выбранной специальности, помогает строить стратегию саморазвития с учетом всех личностных и профессиональных качеств. На практике реализуется через создание проблемных педагогических ситуаций и конструирование индивидуальных, вариативных личностно-профессиональных траекторий. Художественно-коммуникативный подход предусматривает сознательный поиск собственных художественных смыслов и ценностей на основе переживания смысла, заложенного в эстрадную песню. Данный подход реализуется через согласование педагогического воздействия с эмоционально-символическим наполнением музыкального произведения и

эмоциональным восприятием студента. Интегративный подход инициирует сближение теоретического обучения и практики вокальной подготовки, а также сочетание профессионального развития студента с личностным.

Дальнейшее исследование будет посвящено изучению методических аспектов формированию исполнительского мастерства. Этот процесс требует создания и проверки на практике особых педагогических условий, которые целесообразно разрабатывать на основе концептуальных положений акмеологического, художественно-коммуникативного и интегративного подходов.

Ключевые слова: *мышление, вокальная подготовка, вокальное мышление, принцип, профессиональная подготовка учителя музыкального искусства.*

SUMMARY

Mamykina O. A. Scientific approaches to the formation of the future musical art teachers' performing skills in the process of teaching pop singing.

The article reflects the essence and component structure of the future music teachers' performing skills in the context of teaching pop singing. The author highlights the relevance and specificity of the vocal training of students, taking into account the pedagogical aspect of teaching. The main purpose of the article is scientific substantiation of methodological approaches to the formation of future musical art teachers' performing skills, taking into account the specifics of teaching pop singing. In the research such theoretical research methods as analysis, synthesis, extrapolation, generalization, and systematization were used.

The author defines performing skills of the future musical art teacher in the process of teaching pop singing as an integral professional-personal quality, characterized by a high level of performing activity, which determines the readiness to deeply and personally comprehend and interpret musical work and artistic-figurative content embedded in it, as well as its personal-creative ability for a unique, artistic, technically perfect performance of musical work provided the use of specific means of expression characteristic of pop performance.

The article considers the following approaches as appropriate scientific approaches to vocal training of future music teachers. The acmeological approach to teaching pop singing activates the student's self-esteem, actualizes his/her need for creative self-realization in the field of the chosen specialty, helps to build a self-development strategy taking into account all personal and professional qualities. In practice, it is realized through the creation of problematic pedagogical situations and construction of individual, variable personal-professional trajectories. The artistic-communicative approach provides for a conscious search for our own artistic meanings and values based on the experience of the meaning embedded in the pop song. This approach is

implemented through coordination of the pedagogical impact with the emotional and symbolic content of the musical work and the emotional perception of the student. The integrative approach initiates convergence of theoretical training and the practice of vocal training, as well as a combination of professional development of the student with personal.

Further research will be devoted to the study of methodological aspects of the formation of performing skills. This process requires creation and practical testing of special pedagogical conditions, which are advisable to develop on the basis of the conceptual provisions of the acmeological, artistic-communicative and integrative approaches.

Key words: *thinking, vocal training, vocal thinking, principle, professional training of a musical art teacher.*

РОЗДІЛ IV. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 001.895]:378.018.8:373.5.011.3-051:793.3

Л. М. Андрощук
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0002-5702-675X
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/211-220

ІННОВАЦІЇ У ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ В СИСТЕМІ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто інновації у практичній підготовці студентів у системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні. Представлено досвід підготовки інноваційних творчих проектів майбутніми вчителями хореографії в педагогічних ЗВО під час проходження практики. В результаті дослідження: 1) проаналізовано види практик та особливості організації практичної підготовки студентів у педагогічних ЗВО; 2) висвітлено мету та зміст практик студентів спеціальності «Хореографія», які передбачені освітньо-професійними програмами педагогічних ЗВО; 3) розглянуто інноваційні творчі проекти, які готують студенти під час проходження педагогічної практики в педагогічних ЗВО.

***Ключові слова**: інновація, ЗВО, практична підготовка, хореографічно-педагогічна освіта, навчальна практика, виробнича практика, інноваційні творчі проекти, майбутній учитель хореографії.*

Постановка проблеми. Підготовка вчителя хореографії в українській системі педагогічної освіти на етапі інтеграції до європейського освітнього простору потребує вдосконалення практичної складової освітнього процесу. Пошук інновацій для вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя хореографії базується на компетентнісному підході до підготовки фахівця в системі вищої освіти.

У формуванні індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього вчителя хореографії важливо враховувати роль та особливості практичної підготовки, чільне місце в якій посідає практика. Як показує досвід, не завжди яскраві танцівники-виконавці стають гарними вчителями, а деякі посередні студенти демонструють під час педагогічної практики високі результати та в майбутньому стають кваліфікованими педагогами-хореографами. Створення умов для творчої самореалізації майбутнього вчителя хореографії під час проходження практики дозволяють не лише закріпити знання та вміння, але й спроектувати модель майбутньої

професійної діяльності. Тому дослідження впровадження інновацій у практичній підготовці майбутнього вчителя хореографії є актуальним.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми впровадження інновацій в освіті розглядаються в працях В. Андрущенка, І. Богданової, О. Дубасенюк, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, Л. Подимової, І. Прокопенка, Н. Тверезовської та ін.

Педагогіку мистецтва в контексті інноваційних змін досліджували О. Комаровська, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич та ін.

Низка досліджень присвячена інноваційним аспектам фахової підготовки педагогів-митців. Т. Благова (Благова) досліджувала особливості формування педагогічної майстерності майбутніх учителів-хореографів у процесі фахової практичної підготовки. Компетентнісним засадам професійної підготовки майбутніх хореографів присвячені праці О. Мартиненко (Мартиненко, 2015), Т. Медвідь (Медвідь, 2018), О. Лиманської (Лиманська, 2018), О. Реброової та ін. Інновації в сучасній професійній хореографічній освіті досліджувала А. Вєтринська (Вєтринська, 2013).

За всієї уваги науковців до інновацій у вищій мистецькій освіті, впровадження інновацій у процес практичної підготовки майбутнього вчителя хореографії потребує подальшого вивчення.

Мета статті – розглянути роль інновації в практичній підготовці студентів у системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні та проаналізувати досвід підготовки інноваційних творчих проєктів майбутніми вчителями хореографії педагогічних ЗВО під час проходження практики.

Виклад основного матеріалу. Інновації в освіті – явище динамічне та змінне. Стрімкий розвиток суспільства спонукає до постійного вдосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя. Яким же має бути сучасний учитель? Ми погоджуємося з думкою О. Отич: «Учитель XXI століття відрізняється від своїх попередників тим, що має виявляти більшу інноваційність, володіння мультимедійними, комп'ютерними, інтерактивними та іншими інноваційними технологіями, бути пристосованим до нових умов функціонування освіти у глобалізованому світі, що швидко змінюється, в суспільстві знань» (Отич, 2011, с. 21).

Вимоги до вчителя мистецьких дисциплін у суспільстві шаленого потоку інформації, еклектики в мистецтві, кліпового мислення підростаючого покоління, проявів квазіестетики в сучасній культурі стрімко змінюються. Місія вчителя-митця XXI століття – стати носієм естетики та світової культури, зберегти національну ідентичність нації через передачу прийдешнім поколінням знань щодо смислового наповнення народної музики, пісні, танцю з метою існування унікального українського народу, а не сірої маси на просторах сучасного глобалізованого світу. Тому питання використання в практичній підготовці майбутнього вчителя хореографії інновацій із метою підготовки кваліфікованого спеціаліста, здатного стати носієм і джерелом передачі культури, на часі.

Комплексна система підготовки майбутніх хореографів передбачає вивчення освітніх курсів, спрямованих на формування основних спеціальних якостей, необхідних для ефективної педагогічної, балетмейстерської та виконавської діяльності (Вєтринська, 2017, с. 60).

Дослідники педагогічної освіти О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова діяльність студентів поділяють на такі види:

- навчальна діяльність (лекції, семінари, лабораторні та практичні заняття);

- квазіпрофесійна діяльність(відтворення елементів праці вчителя в умовах вузу);

- навчально-професійна діяльність студентів під час різних видів практики, виконання науково-дослідної роботи, написання курсових та кваліфікаційних робіт (Дубасенюк, Семенюк, Антонова, 2003, с. 13).

Тож практика студентів педагогічного університету є важливою складовою навчально-професійної діяльності.

Т. Медвідь у дослідженні компетентнісних засад професійної підготовки майбутніх хореографів, зауважила, що «у межах компетентнісного підходу провідним постає завдання не стільки нарощування обсягу знань, скільки надбання різнобічного досвіду майбутньої професійної діяльності» (Медвідь, 2018, с. 235).

Дослідниця хореографічної освіти Т. Благова стверджує, що «необхідною умовою ефективності професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів є органічне поєднання їх теоретичної підготовки з практичною хореографічною діяльністю, практичним ознайомленням із досвідом діяльності відомих самодіяльних і професійних дитячих танцювальних колективів, що в цілому сприяє розширенню мистецького світогляду та реалізації творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця» (Благова, с. 245).

Організація практичної підготовки студентів у ЗВО регулюється положенням про організацію практик, розробленим закладом вищої освіти відповідно до Закону України «Про освіту» (прийнятий від 05.09.2017 р., набрання чинності 28.09.2017 р.), «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затвердженого наказом МОН України від 8 квітня 1993 р. № 93», «Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах), затвердженого Постановою Кабінету Міністрів № 261 від 23 березня 2016 р., Положенням про організацію освітнього процесу, розробленим закладом вищої освіти (Положення про практичну підготовку здобувачів вищої освіти в Криворізькому державному педагогічному університеті, 2019; Положення про організацію та проведення практик студентів в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка, 2019; Положення про організацію практик в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (денної та заочної форми навчання), 2018).

Практика студентів-хореографів є важливою ланкою підготовки фахівців у системі вищої освіти в Україні. У процесі проходження практики поглиблюються теоретичні знання, виробляються навички педагогічної, балетмейстерської та хореографічно-виконавської діяльності, відбувається формування фахових компетентностей майбутнього хореографа.

Зміст практик визначається програмами практик, а їх види, обсяг, терміни й порядок проведення – навчальними планами.

Профільними кафедрами розроблені наскрізні програми практик, на основі яких розробляються робочі програми (Наскрізна програма практики підготовки ОС «бакалавр». Спеціальність 014 Середня освіта (Хореографія), 2019).

Аналіз освітньо-професійних програм і навчальних планів підготовки фахівців освітнього ступеня бакалавр спеціальностей 024 Хореографія та 014 Середня освіта (Хореографія) дозволив визначити, що основними видами практик у фаховій підготовці майбутнього хореографа в системі хореографічно-педагогічної освіти є навчальна та виробнича. Навчальна практика систематизує та закріплює знання з дисциплін хореографічного циклу. Виробнича практика сприяє закріпленню та поглибленню знань із дисциплін хореографічного циклу, готує студента до майбутньої професійної діяльності.

Розробники освітньо-професійних програм орієнтуються на отримання студентам фахових компетентностей відповідно до майбутньої професійної кваліфікації, тому назви практик дещо відрізняються, наприклад:

- Державний вищий навчальний заклад «Криворізький державний педагогічний університет»: 1) Навчальна практика у хореографічних колективах; 2) Виробнича практика у хореографічних колективах (Положення про практичну підготовку здобувачів вищої освіти в Криворізькому державному педагогічному університеті, 2019);
- ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»: 1) Виробнича (педагогічна) практика в початковій школі; 2) Літня педагогічна практика; 3) Виробнича практика в основній школі.
- Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини: 1) Навчальна (пропедевтична); 2) Виробнича (у позашкільних навчальних закладах) (Положення про організацію практик в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (денної та заочної форми навчання), 2018; Наскрізна програма практики підготовки ОС «бакалавр». Спеціальність 014 Середня освіта (Хореографія), 2019).

Мета практики полягає в оволодінні студентами-практикантами сучасними методами й формами хореографічної (хореографічно-педагогічної) діяльності та формування, на основі одержаних у ЗВО знань, професійних умінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності.

Основними завданнями практики є таке.

1. Поглиблення знань із дисциплін хореографічного циклу, оволодіння сучасними методами й формами хореографічної (хореографічно-педагогічної) діяльності.

2. Розвиток і закріплення вмінь та навичок самостійної хореографічно-педагогічної, науково-дослідної, педагогічної та творчої діяльності.

3. Введення студента в зону професійної діяльності й корекція індивідуальної освітньої траєкторії.

4. Формування потреби в самоосвіті, самовдосконаленні та навчанні впродовж життя (Наскрізна програма практики підготовки ОС «бакалавр». Спеціальність 014 Середня освіта (Хореографія), 2019).

Базами практик є заклади загальної середньої освіти, позашкільні навчальні заклади, хореографічні колективи, будинки культури та ін. Серед баз практик для студентів спеціальності «Хореографія» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини Уманська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 9, Уманська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 1 імені О. С. Пушкіна, Уманський міський будинок дитячої та юнацької творчості, ДП «УДЦ «Молода гвардія» табір «Зоряний»», Дитяча студія Академічного ансамблю пісні і танцю «Поділля» Вінницької обласної філармонії, Стрижавська дитяча музична школа, Первомайська загальноосвітня школа № 12, Білоцерківський дитячий розвиваючий центр «Лідерленд», Тульчинський Будинок дітей та юнацтва на базі загальноосвітньої школи № 2 І–ІІІ ступенів, Канівська спеціалізована школа І–ІІІ ступенів № 6 з поглибленим вивченням іноземної мови та ін.

Ми погоджуємося з думкою О. Мартиненко, яка стверджує, що «Сучасна система вищої педагогічної освіти мистецького напряму спрямована на підготовку висококваліфікованих фахівців здатних якісно організовувати навчально-виховний процес у шкільних та позашкільних установах відносно тенденцій розвитку суспільства, відповідно до педагогічних і мистецьких інновацій» (Мартиненко, 2015, с. 245).

Слово інновація латинського походження («novatio») і в перекладі означає оновлення, зміну. Інновація в освіті – це нововведення, що поліпшує хід і результати освітнього процесу.

Інновації в хореографічно-педагогічній освіті розглядаємо як нові продукти інноваційної наукової, освітньо-виховної, творчої діяльності, які виникають на рівні пошуку ідеї як джерела інновації, створюються та впроваджуються в практику хореографічно-педагогічної освіти з метою переходу на якісно новий рівень підготовки майбутніх учителів хореографії.

Інновації в хореографічно-педагогічній освіті класифікуємо як:

- науково-педагогічні – інноваційні наукові дослідження в галузі хореографічно-педагогічної освіти та їх упровадження в підготовку майбутніх учителів хореографії у вищих педагогічних навчальних закладах України;

- педагогічно-творчі – організація суб'єкт-суб'єктної творчо-інноваційної діяльності в навчальній та позанавчальній роботі зі студентами (Андрощук, 2016, с. 297-298).

Однією з форм педагогічно-творчих інновацій є творчий проєкт.

Ми погоджуємося з думкою О. Олексюк, яка зауважує, що «цінність використання методу проектів полягає в тому, що він орієнтований не на вивчення теми, а на створення конкретного продукту» та «використання даного методу створює умови для аналізу, рефлексії та самооцінки студентів в організації їхньої навчальної діяльності» (Олексюк, 2017, с. 6).

О. Лиманська наголошує на тому, що «творчі проекти в професійній підготовці хореографів спрямовані на практичне застосування знань, а в процесі реалізації – набуття нових» (Лиманська, Барабаш, 2018, с. 106). Вона визначає «творчий танцювальний проект як мистецький продукт, у якому за допомогою виразних засобів хореографії актуалізується гуманістична спрямованість сучасного мистецтва, що реалізується творчою групою (колективом авторів) від задуму до оприлюднення на сцені» (Лиманська, Барабаш, 2018, с. 108).

Досвід підготовки творчих проєктів у освітньому процесі майбутнього хореографа мають низка педагогічних ЗВО.

Упродовж останніх років у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди під керівництвом кандидата мистецтвознавства, доцента Лиманської Ольги Вікторівни реалізовано такі студентські танцювальні проекти, як: «Пригоди Аліси у королівстві Червоної Королеви», «Схід і Захід разом», «Тайна Снігової Королеви», «Слобожанська вишиванка», «Друзі Пітера Пена», «Сила любові», «Танець єднає нас» та ін.

Кафедра хореографії ХНПУ в Харківському ліцеї мистецтв № 13 здійснює науково-методичну, науково-дослідницьку, навчально-виховну діяльність. Розробка та реалізація творчих проєктів є однією з актуальних форм партнерства. Під час проходження педагогічної практики в процесі реалізації творчого проекту студенти узагальнюють та аналізують реальні педагогічні ситуації, вчаться вести творчий діалог через різні способи хореографічної діяльності (Лиманська, Барабаш, 2018, с. 109).

Досвід підготовки творчих проектів має кафедра теорії і методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету на чолі з кандидатом педагогічних наук, доцентом Мартиненко Оленою Володимирівною. Один із таких проектів – хореографічний спектакль-перформанс «Королівство розбитих дзеркал», який розкриває конфлікт між батьками та дітьми в різні вікові періоди. Учасниками творчого проекту стали викладачі, студенти-хореографи, вихованці ансамблю танцю «МарЛен» Центру дитячої та юнацької творчості (м. Бердянськ).

Низку проектів («Лісова пісня», «Картини з виставки», «Аліса в країні чудес» та ін.) під керівництвом викладачів підготували студенти кафедри

музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (завідувачка кафедри – доктор педагогічних наук, професор Реброва Олена Євгенівна).

Інноваційні навчально-творчі проекти, які готують студенти під час проходження педагогічної практики в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, є важливою ланкою підготовки майбутнього вчителя хореографії до професійної діяльності.

Традиційними стали спільні творчі проекти кафедри хореографії та художньої культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та Уманської ЗОШ І–ІІІ ступенів № 9. Упродовж останніх років реалізовано інноваційні творчі проекти «Танцювальна казка «12 місяців» (Танцювальна казка «12 місяців»), «Королівство танцю» (Королівство танцю), «Аліса в країні чудес» (Аліса в країні чудес), «Муха-Цокотуха» (Танцювальна казка «Муха-цокотуха»). Підготували танцювальні вистави студенти-хореографи під керівництвом викладачів під час проходження навчальної та виробничої практики в Уманській ЗОШ І–ІІІ ступенів № 9. Учасниками проектів стали студенти, учні 1–11 класів.

У процесі реалізації творчого проекту першочерговим завданням є створення інноваційного творчого середовища як платформи реалізації інновацій на етапах: ідея → розробка інновації → впровадження інновації → аналіз результатів впровадження інновації.

Ідея народжується в процесі обговорення теми проекту. На підготовчому етапі є чимало варіантів теми, які відсіюються з урахуванням терміну практики, вікових особливостей дітей, рівня технічної підготовки виконавців, наявності музичного матеріалу, костюмів. Тема майбутнього проекту має бути цікавою як студентам, так і дітям.

У процесі розробки інноваційного творчого проекту студенти пишуть сценарій, обирають музичний матеріал, зустрічаються з потенційними виконавцями, створюють танцювальний твір, проводять низку репетицій. Репетиції з дітьми дозволяють студенту зрозуміти, які психолого-педагогічні труднощі виникають у процесі роботи з дітьми та як застосовувати особистісно орієнтований підхід у професійній діяльності. Колективні проекти дозволяють оцінити спроможність студента працювати в колективі, реалізовувати власні творчі ідеї з урахуванням концепції вистави. Керівник практики повинен корегувати роботу студент, вказувати на слабкі та сильні сторони практиканта в роботі з дітьми, допомагати відшукати свій неповторний професійний почерк.

Презентація інноваційного творчого проекту – це справжнє свято для студентів, дітей, батьків. Формування творчого потенціалу дитини, розвиток педагогічної майстерності майбутнього вчителя, прагнення до естетичних ідеалів та моральних загальнолюдських цінностей, усвідомлення ролі співпраці дитини та вчителя – ось основні результати, які є цінними для всіх учасників суб’єкт-суб’єктної взаємодії в процесі роботи над проектом.

Аналіз результатів роботи студентів над інноваційним творчим проектом дозволяють скорегувати індивідуальну освітню траєкторію майбутнього вчителя хореографії.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Творчий проект, як одна з форм практичної інноваційної діяльності, забезпечує створення сприятливого середовища для ефективної творчої взаємодії всіх учасників практики: викладачів (керівників і методистів практики), студентів-практикантів, учнів. Підготовка інноваційних творчих проектів у системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні під час проходження практики студентами сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх учителів хореографії та їх готовність до реалізації творчого потенціалу підростаючого покоління.

У статті висвітлені лише деякі аспекти впровадження інновацій у практичну підготовку майбутнього вчителя хореографії, що відкриває перспективу для подальших досліджень окресленої проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

Андрощук, Л. М. (2016). Теоретичні основи інновацій у контексті становлення хореографічно-педагогічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3 (57),* 292-300.

Благова, Т. О. *Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів-хореографів у процесі фахової практичної підготовки*. Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_56/48.pdf

Вєтринська, А. В. (2017). Інновації в сучасній хореографічній професійній освіті. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі, 2,* 59-61.

Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В., Антонова, О. Є. (2003). *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т.

Комаровська, О. А. *Педагогіка мистецтва в контексті цивілізаційних змін: до проблеми підготовки вчителя*. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/707976/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20-%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%97%D0%A0%D0%9E%D0%91%201.pdf

Мартиненко, О. (2015). Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії в умовах вищого навчального закладу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 12,* 165-174

Медвідь, Т. А. (2018). Компетентнісні засади професійної підготовки майбутніх хореографів у класичному університеті. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв, 2,* 234-238.

Лиманська, О. В., Барабаш, О. В. (2018). Реалізація творчих проектів як складова професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії. *Наукові записки. Серія Педагогічні науки, 163,* 106-110.

Наскрізна програма практики підготовки ОС «бакалавр». Спеціальність 014 Середня освіта (Хореографія) (2019). Умань.

Ніколаї, Г. Ю., Реброва, О. Є. (2016). Теоретико-методологічні засади дослідження хореографічно-педагогічної освіти в Україні. *Мистецтво і освіта, 3 (81),* 6-12.

Олексюк, О. М. (2017). Мистецька освіта в контексті нової педагогічної парадигми. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі, 2,* 3-7.

Отич, О. (2011). Особистість і діяльність учителя у вимірах педагогічної естетики. *Рідна школа, 3,* 21-24.

Положення про практичну підготовку здобувачів вищої освіти в Криворізькому державному педагогічному університеті (2019). Кривий Ріг.

Положення про організацію та проведення практик студентів в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка (2019). Полтава.

Положення про організацію практик в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (денної та заочної форми навчання) (2018). Умань.

Реброва, О. Є. (2014). Підготовка майбутніх учителів музики та хореографії до роботи в художньо-ментальному шкільному середовищі. *Педагогічні науки, 118,* 194-201.

Аліса в країні чудес. Режим доступу: https://mpf.udpu.edu.ua/horeohrafichna-vystava-alisa-v-krajini-chudes/

Королівство танцю. Режим доступу: https://mpf.udpu.edu.ua/korolivstvo-tantsyu/

Танцювальна казка «Муха-цокотуха». Режим доступу: https://mpf.udpu.edu.ua/tantsyuvalna-kazka-muha-tsokotuha/

Танцювальна казка «12 місяців». Режим доступу: https://mpf.udpu.edu.ua/tantsyuvalna-kazka-12-misyatsiv/

РЕЗЮМЕ

Андрощук Л. М. Инновации в практической подготовке будущих учителей хореографии в системе хореографически-педагогического образования в Украине.

В статье рассмотрены инновации в практической подготовке студентов в системе хореографически-педагогического образования в Украине. Представлен опыт подготовки инновационных творческих проектов будущими учителями хореографии в педагогических УВО во время прохождения практики. В результате исследования: 1) проанализированы виды практик и особенности организации практической подготовки студентов в педагогических УВО; 2) освещены цели и содержание практик студентов специальности «Хореография», которые предусмотрены образовательно-профессиональными программами педагогических УВО; 3) рассмотрены инновационные

творческие проекты, которые готовят студенты во время прохождения педагогической практики в педагогических УВО.

***Ключевые слова**: инновация, УВО, практическая подготовка, хореографически-педагогическое образование, учебная практика, производственная практика, инновационные творческие проекты, будущий учитель хореографии.*

SUMMARY

Androshchuk L. M. Innovations in practical training of the future choreography teacher in the system of choreographic-pedagogical education in Ukraine.

The article reveals innovations in practical training of students in the system of choreographic-pedagogical education in Ukraine. The experience of preparation of innovative creative projects by future choreography teachers in pedagogical HEIs during the course of teaching practice is presented.

The analysis of educational-professional programs of Bachelor's degree "Choreography" has shown that practical training of future choreographers involves educational and industrial teaching practice. The educational teaching practice systematizes and consolidates knowledge in the disciplines of the choreographic cycle. The industrial teaching practice promotes consolidation and deepening of knowledge in the disciplines of the choreographic cycle, prepares the student for future professional activity. The content of the practices is determined by the programs of practice, while their types, scope, terms and procedures – by curricula.

The purpose of the practice is to master modern methods and forms of choreographic-pedagogical activity by students and to form professional skills necessary for successful professional activity. The tasks of the practice are focused on deepening knowledge, consolidating skills, involving the student into the area of professional activity and correcting an individual educational trajectory, forming the need for self-education, self-improvement and lifelong learning.

The experience of realization of innovative creative projects by future choreographers during the teaching practice at Berdiansk State Pedagogical University, Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda, SI "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna is presented.

***Key words:** innovation, HEI, practical training, choreographic-pedagogical education, educational teaching practice, industrial teaching practice, innovative creative projects, future choreography teacher.*

УДК 37.013.74 (438+430)

М. А. Бойченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0543-8832
І. А. Чистякова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8645-510X
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/221-230

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА АРТИСТИЧНО ОБДАРОВАНОЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

У статті з'ясовано особливості педагогічної підтримки артистично обдарованої учнівської молоді в європейських країнах. Висвітлено досвід надання педагогічної підтримки артистично обдарованій учнівській молоді в Польщі та Німеччині. Окреслено структуру артистичної обдарованості. Подано характеристику мистецьких шкіл, у межах яких надається педагогічна підтримка обдарованих учнів у сфері музичного, образотворчого та балетного мистецтва в Польщі та Німеччині.

Ключові слова: *артистична обдарованість, педагогічна підтримка, учнівська молодь, Польща, Німеччина.*

Постановка проблеми. Виховання нової генерації громадян, здатних творчо вирішувати проблеми, є пріоритетним завданням Нової української школи, а тому особлива увага приділяється розкриттю здібностей і талантів обдарованих учнів. Незаперечним є факт, що підвищення конкурентоспроможності держави передбачає розвиток інтелектуального та творчого потенціалу її громадян, що виступає запорукою економічного добробуту країни. У цьому контексті актуалізується проблема своєчасного виявлення, розкриття потенціалу й надання всебічної підтримки обдарованим дітям та молоді як майбутній національній еліті.

Необхідність такої підтримки задекларована в низці державних документів, зокрема: Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про загальну середню освіту» (1996 р.), «Про основні засади державної підтримки обдарованих дітей та молоді на Україні» (2005 р.), Національній програмі «Діти України» (2001 р.), Державній цільовій програмі роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 роки (2007 р.), Указі президента України «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» (2010 р.), «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.) тощо.

Разом із тим, можемо констатувати, що сучасні заклади загальної середньої освіти зосереджені на наданні педагогічної підтримки інтелектуально обдарованим учням, у той час як діти з іншими видами обдарованості (артистичною, спортивною, технічно-конструкторською) отримують таку підтримку в межах позашкільної освіти. Цікавим у цьому контексті є досвід європейських країн, зокрема Польщі й Німеччини, де функціонує мережа спеціалізованих загальноосвітніх шкіл для надання педагогічної підтримки означеній категорії учнівської молоді.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом з'явилося багато праць українських науковців, які вивчали проблеми обдарованості (О. Антонова, М. Бойченко, І. Волощук, Л. Данілова, О. Заболотна, Л. Кокоріна, Н. Лавриченко, Е. Лодзінська, Л. Чухно). Аналіз наукових праць засвідчив, що різні аспекти освіти обдарованих і талановитих дітей та молоді в зарубіжних країнах є предметом спеціальних наукових розвідок таких вітчизняних дослідників, як В. Алфімов, О. Антонова, І. Бабенко, О. Бевз, О. Бочарова, В. Волик, М. Гальченко, Ю. Гоцуляк, М. Дроботенко, М. Кабанець, С. Кириченко, Я. Кульчицька, Н. Лавриченко, М. Міленіна, А. Сагалакова, В. Стрижалковська, П. Тадеєв, Н. Теличко, І. Холод, А. Чичук, Л. Чухно та ін.

Актуальною досліджувана проблема є і для таких зарубіжних науковців, як Д. П. Балестріні, Е. Віннер, Р. ДеХаан, Г. Мартіно, Дж. Слобода, Б. Хардер, Р. Хевігхурст, К. Хеллер, А. Ціглер, Р. Шутер-Дайсон, Х. Штогер та ін.

Разом із тим, педагогічна підтримка артистично обдарованої учнівської молоді в Польщі та Німеччині не знайшла достатнього висвітлення у вітчизняному науковому дискурсі, що й зумовило визначення мети даної наукової розвідки.

Мета статті – з'ясувати особливості педагогічної підтримки артистично-обдарованої учнівської молоді в Польщі та Німеччині.

Методи дослідження. Для реалізації мети авторами використано такі методи дослідження: теоретичні – загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація) та конкретно наукові (метод термінологічного аналізу, за допомогою якого розкрито сутність ключових понять даної наукової розвідки; метод структурно-логічного аналізу, спрямований на виявлення особливостей педагогічної підтримки артистично обдарованої учнівської молоді в музичних, художніх та танцювальних спеціалізованих загальноосвітніх школах Польщі та Німеччини).

Виклад основного матеріалу. Слід зауважити, що серед зарубіжних учених існують різні думки щодо складових артистичної обдарованості. Так, наприклад, дослідники А. Ціглер та К. Хеллер (Ziegler, Heller, 2000) розглядають музичну й артистичну обдарованість окремо, у той час як Р. ДеХаан та Р. Хевігхурст (DeHaan, Havighurst, 1957) додають до них ще й художню, об'єднуючи ці складові в такий вид, як мистецька обдарованість.

Е. Віннер і Г. Мартіно вважають ключовою характеристикою музично обдарованої дитини чутливість до структури музики – тональності, ключів, гармонії та ритму, а також здатність чути виразні властивості музики. Чутливість до структури музики дозволяє дитині запам'ятовувати музику, легко відтворювати її вокально або за допомогою музичного інструменту, транспонувати, імпровізувати й навіть створювати власну (Winner, 2000).

Музична обдарованість, як наголошує британська дослідниця Р. Шутер-Дайсон, проявляється раніше за всі інші види обдарованості – у віці 1–2 років (Shuter-Dyson, 1986). Ранній прояв обдарованості саме в даній сфері дослідники пов'язують із доступністю музики та її властивістю знаходити відгук у серці людини. Однак, слід зауважити, що музична обдарованість може проявитися й пізніше.

До основних характеристик музично обдарованої дитини можна віднести підвищений інтерес до музики й музичної діяльності в ранньому віці; здатність розпізнавати тонкі відмінності та легко відтворювати зразки звуків/висот/тонів/мелодій/ритмів; гарна музична пам'ять, добре розвинені слухові відчуття; уміння грати на інструментах і співати; постійне постукування, гудіння, спів; демонстрування емоційної реакції на музику (Musical giftedness). Крім музичної, дослідники відносять до артистичної й виконавську обдарованість. Визначними здібностями в цій сфері дослідники з Національного товариства обдарованих і талановитих вважають: гарне відчуття простору; незвичайні здібності у вираженні себе, своїх почуттів і настроїв через танець, акторську гру, музику тощо; гарну координацію рухів; творче самовираження; прагнення до створення «власного продукту» (не отримує задоволення від простого копіювання); спостережливість (*National Society for the Gifted and Talented*).

Основними характеристиками художньої обдарованості, згідно з Г. Девісом та С. Рімм, виступають: інтерес до образотворчого мистецтва й образотворчої діяльності в ранньому віці; здатність малювати в ранньому віці; гострі навички спостереження; чудова зорова пам'ять; уміння самостійно вирішувати художні завдання (глибина, сприйняття, світло тощо); величезна концентрація під час роботи над художніми та/або будівельними проектами; здатність зобразити складні психічні образи, наприклад, тривимірні конфігурації; активна уява; здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі морально й фізично; уміння керувати просторовими відносинами (Davis, Rimm, 2004).

Отже, наявність окреслених вище особливостей артистично обдарованих учнів зумовлює необхідність надання їм диференційованої педагогічної підтримки, що найкраще задовольнить їхні потреби. У Польщі створено систему спеціалізованих мистецьких шкіл, що дозволяють обдарованим учням розкрити свій потенціал у сфері музичного, образотворчого, балетного та циркового мистецтва. Керівництво мистецькими школами здійснює Міністерство культури за підтримки відповідних структурних підрозділів – Департаменту мистецько-культурної

освіти (*Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej*) та Центру мистецької освіти (*Centrum Edukacji Artystycznej*).

Система музичних шкіл надає можливість отримати безкоштовну індивідуальну музичну освіту музично обдарованим дітям та учнівській молоді і включає три ланки: початкову школу, середню школу та заклад вищої освіти. Крім спеціалізованих музичних шкіл є також загальноосвітні музичні школи (*ogólnokształcące szkoły muzyczne*) першого та другого ступенів. Як правило, навчання в початковій музичній школі починається з 6–7-річного віку і триває шість років. Однак, реформа середньої освіти, розпочата в 2016 р. передбачає перехід до 8-річної початкової школи до 2020 р., що й зумовлює деякі відмінності в термінах навчання на даному етапі. Якщо спеціалізовані музичні школи приймають на навчання дітей будь-якого віку в межах 6–16 років на підставі наявності музичних здібностей, належного рівня психічного й фізичного здоров'я та здатності грати на певному музичному інструменті для здобуття мистецької освіти, то загальноосвітні музичні школи, як і звичайні загальноосвітні школи, приймають лише 6–7-річних дітей, які навчаються за програмою загальноосвітньої школи та здобувають мистецьку освіту одночасно. Також у Варшаві та Познані існують школи талантів (*szkoły talentow*), у яких учні навчаються за індивідуальною освітньою програмою, що включає як мистецькі, так і загальноосвітні дисципліни, обрані таким чином, щоб розвинути визначні музичні здібності учнів.

Система художніх шкіл має двоступеневу структуру і включає загальноосвітню художню школу (*ogólnokształcąca szkoła sztuk pieknych*) або художній ліцей (*liceum plastyczne*) та художні академії з 5-річним терміном навчання. Загальноосвітні художні школи працюють за загальноосвітніми та мистецькими програмами. Учні спеціалізуються з таких напрямів, як фотографія, маркетинг творів мистецтва, візуальна реклама, графіка, скульптура, реставрація, дизайн сцени та промисловий дизайн. Вступники зараховуються до художніх шкіл на підставі практичних іспитів, які дозволяють виміряти художні здібності та естетичну чутливість.

Система балетних шкіл, так само як і система художніх шкіл, має двоступеневу структуру: загальноосвітня балетна школа (*ogólnokształcąc*a *szkoła baletowa*) або школа танцю (*szkoła sztuki tańca*) та музична академія з 5-річним терміном навчання. Школи балету або танцю приймають на навчання учнів на основі їхніх танцювальних здібностей. Навчання в загальноосвітніх балетних школах триває 9 років і здійснюється за мистецькою та загальноосвітньою програмами. Для того, щоб навчатися балетній школі, вступнику має бути не більше 10 років в даному календарному році. На відміну від загальноосвітніх балетних шкіл, школи танцю працюють лише за програмою мистецької освіти. Школи циркового мистецтва приймають на навчання учнів 15–21 років (після закінчення початкової школи) на основі їхніх здібностей. Навчання триває чотири роки (Limont, 2012).

На відміну від Польщі, у Німеччині мистецька освіта представлена як необхідна компетентність, яку мають отримати учні під час навчання в школі, а отже, неформальні культурні освітні пропозиції знаходяться у сферах дозвілля, культури, а також освіти. Так, наприклад, установи культури (музеї, бібліотеки, театри) пропонують курси живопису, музичні курси, майстер-класи з обраних предметів, театральні гуртки. До того ж, поширеною є практика проведення додаткових занять з музики, образотворчого мистецтва, виконавської майстерності, участь у шкільному оркестрі, театрі.

У результаті опитування, проведеного німецькими дослідниками, визначено, що 50 % шкіл співпрацюють із позашкільними закладами в галузі мистецької освіти, як-от музичними або художніми школами, 47 % – із художниками та/або вільними педагогами культури, а також 46 % – з установами культури (музей, театр). Тим не менш, здебільшого артистично обдарована учнівська молодь Німеччини може реалізувати себе в умовах позашкільної діяльності (музичні, танцювальні та художні школи, культурні товариства, самодіяльні оркестри та аматорські хори, установи культури або також у вільних танцювальних та театральних колективах).

На підставі аналізу діяльності спеціалізованих закладів освіти, де артистично обдарована учнівська молодь може отримати необхідну педагогічну підтримку, зауважимо, що найбільш поширеними та популярними серед німецького населення є музичні школи, художні школи та студії, танцювальні школи. Охарактеризуємо кожен із названих типів закладів освіти.

Насамперед, у контексті даного дослідження вважаємо за необхідне наголосити, що на загальнонаціональному рівні федеральний уряд Німеччини розробляє загальні вказівки, характер яких визначає постійно діючу раду при Міністерстві культури (*Kulturministerkonferenz – KMK*). У цих вказівках містяться рекомендації з музичної освіти в загальноосвітніх школах, у профілюючих школах, для педагогів щодо роботи з обдарованими дітьми.

На відміну від багатьох країн, у Німеччині місцева влада надає величезну підтримку в забезпеченні учнів різними навчальними матеріалами, у реалізації навчальних програм, тому що музична освіта вважається обов’язковою в державних школах і розглядається як невід’ємна частина сучасної освіти. Одна з найавторитетніших музичних організацій – це Музична Рада Німеччини, до якої входять музичні ради 16-ти земель, усього близько 90 музичних організацій. Рада забезпечує своїх членів усією необхідною інформацією в галузі освіти, культурного життя, соціально-правової політики; один із головних напрямів даної ради – підтримка молодих талановитих людей. З цією метою Рада організовує різноманітні концерти, фестивалі, майстер-класи, здійснює фінансування (Как учат музыке за рубежом, 2009).

Серед музичних шкіл найбільшою популярністю користуються музичні гімназії. Набір у музичні гімназії здійснюється з 5-го і 7-го класів. Пріоритет віддається талановитим дітям із видатними результатами та

прогнозами, підтвердженими спеціальною комісією. Учні отримують один або два уроки на тиждень, але ця кількість може варіюватися, тому що є можливість вибору серед інших творчих предметів (Как учат музыке за рубежом, 2009).

Наголосимо, що середні школи – гімназії, загальноосвітні школи – мають базовий музичний курс, у межах якого учням пропонуються заняття музикою в обсязі 2–3 годин на тиждень; установи додаткової освіти пропонують більш інтенсивні заняття – 5–6 годин на тиждень для дітей, які вибирають музику в якості іспиту. Але не всі школи можуть запропонувати такі умови. Також останнім часом відсоток учнів, які вибирають музику як випускний іспит, сильно знизився. Багато хто вважає, що проблема полягає в тому, що очікуваний успіх у музиці пов'язаний із володінням будь-яким інструментом, що може бути досягнуто тільки за допомогою додаткових уроків за стінами школи. Але, незважаючи на це, близько 250 середніх шкіл пропонують безкоштовну музичну освіту, навчання грі на інструменті в якості інтенсивного курсу з поглибленим вивченням музики; такі школи готують дітей до вступу до ЗВО (вищі музичні школи, консерваторії) (Как учат музыке за рубежом, 2009).

Проте, якщо дитина обдарована музичним слухом, якщо вона готова вчитися, якщо батьки стежать за регулярністю її занять на інструменті, вона подолає труднощі, що виникають і матиме перспективи подальшого вдосконалення. Той, хто бажає присвятити себе інструментальному виконавству або співу на професійному рівні, має всі можливості стати видатним музикантом. Для цього існують різні шляхи. Значну роль у Німеччині відіграє приватна педагогічна практика. Її перевага – в індивідуальному підході. Крім того, є й офіційні заходи для заохочення молоді. Наприклад, у Баварії дітям щорічно пропонується взяти участь у добровільних музичних іспитах із практичної та теоретичної частини (*Freiwillige Leistungsprüfungen (FLP*)).

По всій Німеччині кращих учнів запрошують змагатися в конкурсі «Молодь музикує» ("*Jugend musiziert*"), який щорічно проводиться на трьох рівнях – регіональному, земельному й федеральному (*Jugend musiziert*). 25000 молодих людей щороку демонструють свої здібності в цьому конкурсі. Лауреатам відкриваються двері в професійну музичну діяльність.

Художньо обдаровані учні в Німеччині, як правило, розвивають свої здібності шляхом навчання у видатних приватних педагогів. Проте, існує низка художніх закладів освіти, у яких артистично обдаровані діти отримують підтримку й можливість розвитку та визнання.

Так, серед таких закладів виділимо Kinderkunsthaus München, школу сучасного мистецтва Kunstgut у Берліні та *Schwanthaler kunstschule. Kinderkunsthaus München* – це відкрита творча майстерня для різних поколінь, у якій діти можуть активно й незалежно навчатися з використанням традиційних і сучасних методів дизайну. Сьогодні

основними напрямами діяльності зазначеного закладу є такі програми: «Художники» (діти знайомляться з методами роботи великих художників і експериментують з різними дизайнерськими засобами й техніками), «Кіновиробники» (у невеликих групах діти знайомляться з різними творчими кроками, які необхідні для створення фільму; отримані фільми завантажуються на наш канал YouTube) та інші (*Kinderkunsthaus München*).

Школа сучасного мистецтва Kunstgut є однією з кращих міжнародних художніх шкіл, у якій пропонуються курси з мистецтва для учнів з усього світу. Це невелика художня школа з дуже близькими стосунками між учнями й викладачами. Перевага надається високо мотивованим і талановитим учням від новачків до професіоналів. Учням пропонуються: 2-річний базовий курс «Традиційні техніки мистецтва», 6-місячний базовий/ознайомлювальний курс, 3-річний проект навчання: індивідуально-орієнтована навчальна програма, 2-річний курс навчання: індивідуально-орієнтована навчальна програма для професіоналів, 1-річна програма: *Free Painting Class*, підготовчий курс портфоліо для подачі заяви в університет або художню школу, літня академія: короткі курси з образотворчого мистецтва. Навчальна програма заснована на дослідженні різних форм і способів створення картин для розширення власної свободи дій щодо мистецтва. Основна увага приділяється малювання й живопису (*KUNSTGUT School of Contemporary Art*).

Система танцювальних шкіл представлена в Німеччині здебільшого балетними школами та школами сучасного танцю. У балетних школах (наприклад, *Staatliche Ballettschule Berlin, Ballettschule des HAMBURG BALLETT*) навчаються діти, які хочуть професійно танцювати на сцені. Професійна підготовка починається у віці 10 років і супроводжується загальною освітою, яка закінчується отриманням загальноосвітньої кваліфікації для вступу до закладів вищої освіти. Основна увага приділяється класичному академічному танцю, а також техніці виконання сучасного танцю, танцювальній композиції та танцю персонажів. Теоретичні предмети включають анатомію, теорію музики та історію танцю. Обов’язковою умовою вступу до балетних шкіл є іспит на професійну придатність (*Staatliche Ballettschule Berlin; Ballettschule des Hamburg Ballett*).

Школи сучасного танцю (наприклад, *DANCEWORKS*) спрямовують свою діяльність на художній розвиток учнів, удосконалення танцювальної техніки та, як наслідок, можливість танцювати на великій сцені (*Danceworks Berlin*).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у Польщі та Німеччині створено широкі можливості для розкриття здібностей артистично обдарованих учнів у сфері музичного, образотворчого та хореографічного мистецтва й одночасного здобуття повної загальної середньої освіти у спеціалізованих мистецьких

закладах. Перевагою таких мистецьких шкіл є навчання за індивідуальною освітньою програмою, розробленою з урахуванням здібностей і потреб обдарованих учнів. Констатовано, що підтримка артистично обдарованих учнів у Німеччині, зокрема в галузі образотворчого мистецтва та хореографії, не дивлячись на велику кількість спеціалізованих закладів освіти, здебільшого здійснюється шляхом занять із видатними митцями на відміну від Польщі. До того ж, у Німеччині значна роль у розвитку артистично обдарованих учнів належить установам культури.

На подальше вивчення заслуговують питання педагогічної підтримки артистично обдарованої учнівської молоді в інших країнах та їх порівняння з метою з'ясування загальних тенденцій педагогічної підтримки означеної категорії.

ЛІТЕРАТУРА

Как учат музыке за рубежом (2009). Д. Дж. Харгривз, А. К. Норт (сост., авт. предисл.). М.: «Классика-XXI век».

Ballettschule des Hamburg Ballett. Retrieved from: https://www.hamburgballett.de/de/ballettschule/index.php

Danceworks Berlin. Retrieved from: https://www.danceworks.berlin

Davis, G. A., Rimm, S. A. (2004). Education of the gifted and talented. Boston, MA: Allyn & Bacon.

DeHaan, R. G., Havighurst, R. J. (1957). Educating the gifted. Chicago: University of Chicago Press.

Freiwillige Leistungsprüfungen (FLP). *Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen e. V.* (VBSM). Retrieved from: http:// www.musikschulen-bayern.de/eltern-undschueler/schuelermotivation/freiwillige leistungspruefungen-flp/

Jugend musiziert. *Deutsches Musikinformationszentrum – MIZ.* Retrieved from: http:// www.jugend-musiziert.org.

Kinderkunsthaus München. Retrieved from: https://www.kinderkunsthaus.de/

KUNSTGUT School of Contemporary Art. Retrieved from: https://www.learn4good.com/colleges/berlincontemporaryart.htm

Limont, W. (2012). Support and education of gifted students in Poland. *Journal for the education of the gifted*, 36 (1), 66-83.

Musical giftedness. Retrieved from: http://conceptionofgiftedness.weebly.com/musical.html.

National Society for the Gifted and Talented. *About the Society*. Retrieved from: http://www.nsgt.org/about-the-society/

Staatliche Ballettschule Berlin. Retrieved from: http://ballettschule-berlin.de/

Shuter-Dyson, R. (1986). Musical giftedness. *The psychology of gifted children.* J. Freeman (Ed.). Chichester: Wiley, pp. 159–183.

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychology*, 55, 159-169.

Ziegler, A., Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. *International handbook of giftedness and talent.* K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds.), pp. 3-21.

РЕЗЮМЕ

Бойченко М. А., Чистякова И. А. Педагогическая поддержка артистически одаренной обучающейся молодежи: опыт европейских стран.

В статье выяснены особенности педагогической поддержки артистически одаренной учащейся молодежи в европейских странах. Освещен опыт оказания педагогической поддержки артистически одаренной ученической молодежи в Польше и Германии. Определена структура артистической одаренности. Дана характеристика художественных школ, в рамках которых предоставляется педагогическая поддержка одаренных учащихся в сфере музыкального, изобразительного и балетного искусства в Польше и Германии.

Выяснено, что в Польше и Германии созданы широкие возможности для раскрытия способностей артистически одаренных учащихся в сфере музыкального, изобразительного и хореографического искусства и одновременного получения полного общего среднего образования в специализированных художественных заведениях. Преимуществом таких художественных школ является обучение по индивидуальной образовательной программе, разработанной с учетом способностей и потребностей одаренных учеников. Констатировано, что поддержка артистически одаренных учащихся в Германии, в частности в области изобразительного искусства и хореографии, несмотря на большое количество специализированных учебных заведений, в основном осуществляется путем занятий с выдающимися художниками, в отличие от Польши. К тому же, в Германии значительная роль в развитии артистически одаренных учащихся принадлежит учреждениям культуры.

Дальнейшего изучения требуют вопросы артистически одаренной учащейся молодежи в других странах и их сравнение с целью выяснения общих тенденций педагогической поддержки указанной категории.

Ключевые слова: *артистическая одаренность, педагогическая поддержка, учащаяся молодежь, Польша, Германия.*

SUMMARY

Boichenko M. A., Chystiakova I. A. Pedagogical support of artistically gifted student youth: European experience.

The article explores peculiarities of the pedagogical support of artistically gifted student youth in the European countries. The experience of providing pedagogical support to artistically gifted student youth in Poland and Germany is highlighted. The structure of artistic talent is outlined. The description of art schools, which provide pedagogical support for gifted students in the field of music, fine arts and ballet in Poland and Germany is given.

It is found out that in Poland and Germany there are great opportunities to develop abilities of artistically gifted students in the fields of music, fine arts and choreography, and at the same time complete general secondary education in specialized art institutions. The advantage of such art schools is training according to an individual educational program designed to meet the abilities and needs of gifted students. It is stated that, despite the large number of specialized education institutions, support for artistically gifted students in Germany, in particular in the field of fine arts and choreography, is mainly provided through classes with distinguished artists, unlike in Poland. In addition, cultural institutions in Germany play a significant role in the development of artistically gifted student youth.

The issues of the pedagogical support of artistically gifted student youth in other countries and their comparison in order to find out general trends of pedagogical support of a specified category need further study.

Key words: *artistic giftedness, pedagogical support, student youth, Poland, Germany.*

УДК 378+78.087.6+7.034.7

Го Яньжань
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0003-4444-4095
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/231-239

МЕТОДИЧНІ ЗАСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті репрезентовано методичні засоби оптимізації соціокультурної адаптації іноземних студентів у проекції на їхню підготовку до діяльності вчителів музичного мистецтва в педагогічних ЗВО. Обґрунтовано добір сукупності методів, що складають такі комплекси: групу вербально-комунікативних методів, спрямованих на поширення музично-педагогічного лексикону, методологічного тезаурусу, термінологічного глосарію; групу організаційно-інтенціональних методів, спрямованих на визначення та впровадження сприятливих умов створення інкультурного середовища; групу методів рефлексійно-ідентифікаційної спрямованості, які мають сприяти розвитку в китайських студентів професійної самосвідомості, почуттєвої сфери, здатності до емпатії та уяви.

Ключові слова: *китайські студенти, соціокультурна адаптація, майбутні викладачі вокалу.*

Постановка проблеми. Для сучасного світового суспільства характерною є усталена тенденція до міжкультурної інтеграції та створення єдиного інформаційного, економічного й освітнього простору, яка базується на принципах гуманізму, людиноцентризму, рівноправної цінності різних етнічних і національних культур.

Одним із проявів цієї тенденції стало прагнення молодої генерації багатьох країн світу отримувати освіту в іноземних закладах освіти, престиж яких вважається запорукою якісної підготовки до фахової підготовки та досягнення конкурентоспроможності. Особливу зацікавленість молодь Китаю проявляє до музичної освіти європейського типу в інших країнах. Стійкий інтерес китайські абітурієнти проявляють до отримання музично-педагогічної освіти в Україні, що пояснюється визнанням її досягнень у світовому мистецькому просторі.

Тисячолітні культурно-освітні, музичні традиції Сходу, властиві китайському народові, суттєво відрізняються від культурних надбань Заходу, що породжує певні проблеми в процесі навчання студентів магістратури цієї країни в українських закладах вищої освіти. У зв’язку з цим набувають чинності посилення зорієнтованості організаційних форм і

методів навчання китайських магістрантів на подолання типових проблем, які не дозволяють їм повною мірою засвоювати зміст навчання та реалізувати свій творчий потенціал. У цьому контексті стає актуальною проблема оптимізації соціокультурної адаптації іноземних студентів-вокалістів у проекції на підготовку майбутніх учителів музики в педагогічних університетах.

Аналіз актуальних досліджень. Світова наукова спільнота приділяє пильну увагу проблемам адаптації іноземних студентів до інокультурного освітнього простору. Науковці досліджують природу типових проблем, з якими стикаються студенти, які навчаються в іноземних країнах. Так, у дослідженнях німецьких науковців визнається, що іноземні студенти стикаються з проблемами, викликаними невідповідністю між очікуваннями стосовно умов життя, навчання й наявністю мовленнєвих проблем, що викликає в них підвищену тривожність, розчарування (Sugarman, J., Morris-Lange, S., Mchugh, M. (Sugarman, Morris-Lange, Mchugh, 2016).

Про наявність особистісних проблем, що виникають в іншомовному, інокультурному середовищі, свідчать праці Б. Ананьєва, І. Беха, П. Кузнєцова, Т. Стоянової, Цзінь Лулу. Питання специфіки соціально-психологічної адаптації особистості розглядали М. Вітковська, О. Корміліцин, С. Моднова, Т. Рахімов, І. Троцук, Л. Ухова). Засоби запобігання «адаптаційного синдрому», подолання емоційної перенапруги та стресового стану висвітлювали Н. Мединська, Н. Сеньовська, Г. Селье, О. Соколов, А. Саннікова та ін.

У контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговують дослідження, дотичні до проблеми адаптації китайських студентів до освітнього середовища інокультурних закладів (Л. Бутенко, І. Гребеннікова, Дін Сінь, Донмей Вань, Лі Сюеюань, Лін Яцян, Н. Філімонова, Ху Жунсі та ін.). Різні аспекти утруднень соціальної адаптації студентів-іноземців із Китаю, а також причини, що унеможливлюють або затримують розуміння та прийняття нових для них культурних традицій і норм освітньої діяльності, досліджували Т. Довгодько, Ю. Дрожжин, Л. Мазітова, Т. Петриченко, О. Прудська, І. Шаповал.

Незважаючи на численну кількість досліджень щодо означених питань, проблема підготовки студентів-іноземців до діяльності вчителя музики на засадах соціокультурної адаптації ще не стала предметом наукових розвідок. Усе це засвідчує актуальність обраної теми дослідження.

Мета статті полягає в репрезентації науково-методичних засобів оптимізації соціокультурної адаптації китайських студентів у проекції на їхню вокально-виконавську підготовку в педагогічних ЗВО.

Методи дослідження. У даному дослідженні нами було використано такі методи дослідження, як аналіз психологічної, педагогічної та музикознавчої літератури з метою висвітлення методичних засобів

оптимізації соціокультурної адаптації китайських студентів – майбутніх викладачів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до принципу соціокультурної адаптації особистості, освітній процес в українських закладах вищої освіти має бути спрямований на занурення студентів-іноземців у полікультурне середовище країни через творче осягнення її художніх домінант. Дана позиція відповідає концептуальним положенням полікультурного підходу, який виводить освітнє середовище поза межі однієї культури та спрямовує увагу на органічне занурення студентів у світову культуру на ґрунті національних традицій.

Аналіз наукової літератури щодо професійної підготовки студентів-іноземців висвітлює низку утруднень, що виникають у ході їхньої соціокультурної адаптації до інокультурного середовища ЗВО України. На думку О. Малишевої та Чжао Сян, насамперед, труднощі детерміновані мовно-комунікативним бар'єром і пов'язаними з цим проблемами міжособистісного спілкування учасників полікультурного освітнього процесу. Нам імпонує думка науковців, що подолання студентами-іноземцями мовно-комунікативного бар'єру нівелює значну частку його негативних наслідків, а саме: невпевненість, підвищена тривожність, психологічний дискомфорт та емоційна перенапруга, властиві значній частині іноземних студентів, особливо – на початковому етапі навчання в інокультурному освітньому середовищі.

З метою подолання мовно-комунікативних утруднень китайських студентів обґрунтовано й апробовано групу вербально-комунікативних методів, а саме:

- поглиблення методологічного тезаурусу (складання китайсько-українського словника мистецтвознавчих понять і термінів);
- складання італійсько-українсько-китайських словників музичної термінології, зокрема – типових для вокально-освітньої та виконавської діяльності;
- розширення музично-педагогічного лексикону шляхом складання та засвоєння синонімо-онтонімічного глосарію;
- підбір вдалих і адекватних вербальних епітетів та метафор українською мовою до поетично-мовних і художньо-виразних елементів вокального твору;
- створення українською мовою власної вербальної інтерпретації художньо-образного змісту твору;

На нашу думку, впровадження в освітній процес спеціально створених умов і специфічних методів подолання мовно-комунікативного бар'єру сприятливо впливає на соціалізацію студентів із Китаю. До того ж, це активізує пізнавальну діяльність таких студентів, вмотивовує їхню ініціативність та самостійність під час підготовки до власної вокально-викладацької діяльності.

Але, цілком зрозуміло, що добре володіння мовою не є достатнім для досягнення студентами з Китаю соціокультурної адаптації в інокультурному середовищі українських ЗВО. І. Бех підкреслює складність означеного процесу та зауважує, що «сучасна психолого-педагогічна наука ще не має у своєму теоретико-технологічному арсеналі достатнього обсягу дієвих пояснювальних принципів і засобів успішного вирішення проблеми міжкультурної комунікації та методик усвідомленого входження особистості в інокультурний простір» (Бех, 2013, с. 11). Учений пропонує підхід «міжкультурної взаємодії», що спрямований безпосередньо на культурно-моральний розвиток особистості як методологічну основу міжкультурної акумулятивно-ціннісної стратегії. За означеною концепцією, міжкультурна акумулятивно-ціннісна стратегія має методично розгортатися за такими правилами:

- орієнтація на чуттєве вживляння особистості в іншу культурну традицію;
- орієнтація на міжкультурне розвивальне нарощування, тобто поступове накопичення знань, із включенням останніх до вже існуючої системи знань;
- орієнтація на особистісну творчість як надання суб'єктивної значущості кожній міжкультурній події.

У цьому руслі провідного значення набуває засіб занурення студента в художньо-естетичні традиції України та підпорядкування етнічним світоглядним стереотипам, які, до речі, зафіксовані не тільки у вербальній мові, але й художніх артефактах, у тому числі, вокальних творах. Таким чином, одним із засобів оптимізації процесу соціальної адаптації є «інкультурація особистості», яку зазвичай трактують як поступове вироблення певних навичок і манери поведінки відповідних нормам та традиціям конкретного культурного середовища (Психологический словарь, 1990). На відміну від соціалізації людини (формування особистості в конкретних соціальних умовах), інкультурація є процесом вживляння людини в певну етнічну культуру.

З метою інтенсифікації процесів інкультурації китайських студентів-вокалістів в освітнє середовище педагогічного ЗВО ми пропонуємо групу *організаційно-інтенціональних методів*:

- створення психологічної установки на сприйняття та осягнення художніх образів конкретного вокального твору;
- налаштування на первинне сприйняття вокального твору як цілісної художньої форми (за В. Цуккерманом (Цуккерман, 1980)).
- включення в роботу над твором евристичних запитань, цілеспрямованих на збудження почуттів та інтелектуально-зосереджене сприйняття емоційно-експресивної форми вокального твору;
- стимулювання студентів до вербалізації власних емоцій та почуттів.

По-перше, як засіб усвідомлення студентами своєї чуттєво-розумової реакції на художньо-образний зміст тексту, по-друге, для установлення художньо-комунікативної атмосфери заняття.

На нашу думку, цілеспрямована інкультурація китайських студентів-вокалістів у освітнє середовище українських ЗВО є важливим фактором переформатування їхніх ціннісних орієнтирів, ідеалів, інтенціональної переорієнтації індивідуальної та колективної освітньої та вокально-виконавської діяльності. Останнє вносить певні корективи в наявну систему знань студентів-іноземців, поширює їхній кругозір та світоглядний горизонт.

Вибір стратегії наукових розвідок щодо методичного забезпечення процесу соціокультурної адаптації студентів-іноземців ґрунтується на провідних положеннях психологічної науки. Насамперед, ми виходимо з того, що для людської психіки є природнім споглядання, зіставлення, ідентифікація будь-яких явищ, у тому числі й соціокультурних. Не менш важливим є те, що будь-якій людині властиво як мислено поєднувати, групувати схожі явища, упорядковувати їх згідно з власними уявленнями, поглядами, знаннями, так і вишукувати відмінні властивості, специфіку спостереженого. Таке мислене осягнення навколишнього відбувається через рефлексію та усвідомлення власних чуттєвих відгуків на всілякі подразники.

Представлені позиції спрямовують нашу увагу до таких когнітивних процесів, як рефлексія та ідентифікація. Студіювання наукових праць у галузі мистецької педагогіки засвідчує, що ідентифікаційні та рефлексивні процедури розуміння пронизують усі види людської діяльності та насамперед – художньо-творчу інтерпретаційно-виконавську діяльність. В аспекті нашого дослідження вагомими є іманентний потенціал означеної діяльності в процесах соціокультурної адаптації. Адже, адекватне декодування студентами-іноземцями смислів і значень полікультурних артефактів оптимізує процес «входження» в інокультурне середовище.

Г. Богін, опрацьовуючи теорію розуміння, вивів типологічні форми декодування знаків: семантичне, когнітивне та рефлексивне (Богин, 1989, с. 105). Учений приділяє провідне значення даним формам розуміння в освітньому процесі. Адже, рефлексивна форма встановлює взаємозв’язки між спостережуваним явищем та його інтерпретатором, а семантично-когнітивні процедури мають стратегічно-процесуальне значення і, тим самим, розкривають алгоритм дій інтерпретатора.

Відповідно до представлених позицій ми пропонуємо групу *рефлексійно-ідентифікаційних методів*.

Розробка цієї групи методів зорієнтована на розвиток у китайських студентів сфери почуттів, емпатії та уяви. Відповідно до принципу соціокультурної адаптації, рефлексійно-ідентифікаційні методи спрямовують студентів-іноземців до:

- поглиблення особистісної емоційно-інтелектуальної реакції на художню форму;

- критичної рефлексії власних думок та дій, їх меж і підґрунтя;
- ідентифікації художньо-виразових смислоутворюючих елементів тексту;
- розуміння традицій та світоглядних установок інших культур;
- толерантного ставлення до іншої культурної самобутності, інших поглядів і думок;
- визнання законності існування альтернативних істин;
- прагнення до утворення зворотних зв'язків з усіма учасниками полікультурної інтеракції;
- побудови діалогічних відносини за принципом розумних компромісів.

Останнім часом увагу науковців приваблює метод «ремінісценції» (від лат. reminiscentia – спогад, пригадування, навіювання). Цей метод екстрапольований у педагогіку ще на початку XX століття психологом і педагогом П. Баллардом, останнім часом набуває наукового інтересу з боку сучасних дослідників (Т. Зінченко, Л. Степанова (Степанова, 2019)).

На думку дослідників, метод *ремінісценції* спрямовує на виявлення елементів художньої форми, що відсилають до раніше прочитаного, почутого, побаченого (Цуккерман, 1980, с. 338). Відповідні інтенції до поглибленого усвідомлення особистістю власної емоційно-інтелектуальної реакції на художню форму виникають завдяки ідентифікації елементів художнього твору, що нагадують реципієнтові рідні мотиви.

Ми спираємося на узагальнене визначення науковцями ремінісценції як доволі поширеного явища, виникнення якого детерміновано характером матеріалу, що зберігається в пам'яті людини, та характером обставин, що спричиняють спогад цього матеріалу. У сучасних дослідженнях зазначається, що «підставою ремінісценцій є синестетична природа художніх знаків, з одного боку, та асоціативна специфіка інтелектуальної діяльності людини, з іншого боку» (Психологический словарь, 1990, с. 171).

Метод ремінісценції є дієвим засобом актуалізації мислення, пам'яті, уяви студентів. Цілком зрозуміло, що різногалузеві знання, світоглядні позиції та досвід студентів (життєвий, художньо-комунікативний, творчо-виконавський) створюють основу як для соціокультурної адаптації в умовах українського освітнього середовища, так і професійно-вокальної підготовки іноземних студентів. Адже, зміст підготовки майбутніх викладачів вокалу в педагогічних ЗВО передбачає надбання студентами загально-педагогічних, вокально-виконавських та методико-практичних знань і вмінь. Це передбачає соціокультурну єдність і взаємозв'язок різноаспектних напрямів підготовки, а саме: загальнонауково-методологічних, психолого-педагогічних, музично-фахових, вокально-виконавських та вокально-методичних (Степанова, 2019, с. 3).

Таким чином, наслідком контекстуального аналізу наукової літератури та педагогічної практики є висновок, що процес соціокультурної адаптації студентів-іноземців до навчання в ЗВО

України більш ефективно відбувається за умови використання специфічних методів навчання та спеціально створеного освітнього середовища. Результати теоретичних розвідок означеної проблеми нами екстрапольовано в практичну площину з метою розроблення відповідної методики щодо оптимізації соціокультурної адаптації іноземних студентів-вокалістів у ході їх підготовки до вокально-викладацької діяльності. Розроблено й диференційовано сукупності методів, що складають групи: вербально-комунікативних, організаційно-інтенціональних, рефлексійно-ідентифікаційних методів. Ці методи детерміновані впровадженням спеціально створених педагогічних умов та сприятливого полікультурного середовища.

Репрезентовані методичні засоби мають високий потенціал для соціокультурної адаптації іноземних студентів до навчальної діяльності в закладах освіти України, що, у свою чергу, має позитивний вплив на професійну підготовку студентів до виконавсько-інтерпретаційної та педагогічної діяльності, на формування вмінь вдумливого та рефлексивно-оцінного опрацьовування виконавського репертуару зі спрямуванням на поглиблене усвідомлення форми та змісту художнього твору. Перспективним є використання окремих елементів методики під час проведення тренінгів та практикумів з організації та проведення концертів-лекцій на уроках музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

Бех, І. (2013). Виховний простір: організаційно-змістовні орієнтири. *Гірська школа українських Карпат, 10,* 3-14.

Богин, Г. И. (1989). *Схемы действий читателя при понимании текста*. Калинин: КГУ.

Психологический словарь (1990). А. В. Петровский (ред.). Москва: Политиздат.

Степанова, Л. В. (2019). *Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії* (дис. … канд. пед. наук). Суми.

Цуккерман, В. А. (1980). *Анализ музыкальных форм. Общие принципы развития и формообразования в музыке. Простые формы*. Москва: Музыка.

Sugarman, J., Morris-Lange, S., Mchugh, M. (2016). *Targeted Funding to Improve the Educational Outcomes of Migrant-Background Students: A Transatlantic Comparison*. Washington D.C.: Migration Policy Institute.

РЕЗЮМЕ

Го Яньжань. Методические инструменты оптимизации социокультурной адаптации китайских студентов – будущих преподавателей музыкального искусства.

В статье представлены методические инструменты оптимизации социокультурной адаптации иностранных студентов в проекции их подготовки к деятельности преподавателей музыкального искусства в педагогических вузах. Обоснован выбор набора методов, составляющих следующие комплексы: группа вербально-коммуникативных методов, направленных на распространение музыкально-педагогического лексикона, методического тезауруса, терминологического глоссария; группа организационно-интенциональных методов, направленных на выявление и реализацию благоприятных условий для создания культурной среды; группа рефлексивно-идентификационных техник, предназначенных для содействия развитию профессионального самосознания, чувственной сферы, эмпатии и воображения у китайских студентов.

Следствием контекстуального анализа научной литературы и педагогической практики является вывод о том, что процесс социокультурной адаптации иностранных студентов к обучению в украинских вузах более эффективен при использовании конкретных методов обучения и специально созданной образовательной среды. Результаты теоретического исследования проблемы были экстраполированы на практическую плоскость с целью разработки соответствующих методов оптимизации социокультурной адаптации иностранных студентов-вокалистов в процессе их подготовки к вокально-педагогической деятельности. Представленные методические средства обладают высоким потенциалом социокультурной адаптации иностранных студентов к образовательной деятельности в учебных заведениях Украины, что, в свою очередь, положительно сказывается на профессиональной подготовке студентов к исполнительской, устной и педагогической деятельности, формированию навыков продуманного мышления, рефлексивной оценке репертуара, направленной на углубление понимания формы и содержания произведения искусства. Перспективно использовать определенные элементы методики на тренингах и семинарах по организации и проведению концертов-лекций на уроках музыкального искусства.

***Ключевые слова**: китайские студенты, социокультурная адаптация, будущие преподаватели вокала.*

SUMMARY

Guo Yanran. Methodological tools of socio-cultural adaptation optimization of Chinese students – future musical art teachers.

The article presents methodological tools of optimizing the sociocultural adaptation of foreign students in the projection of their preparation for the activity of musical art teachers at pedagogical universities. The selection of the set of methods that make up the following complexes is substantiated: a group of verbal-communicative methods aimed at spreading the music-pedagogical lexicon, methodological thesaurus, terminological glossary; a group of organizational-intentional methods aimed at identifying and implementing favorable conditions for creating an incultural environment; a group of reflexive-identification techniques that are intended to promote development of professional self-awareness, sensual sphere, empathy, and imagination in Chinese students.

The consequence of contextual analysis of scientific literature and pedagogical practice is the conclusion that the process of socio-cultural adaptation of foreign students to study in Ukrainian HEIs is more effective if specific methods of teaching and specially created educational environment are used. The results of theoretical explorations of the problem were extrapolated to the practical plane in order to develop appropriate methods of optimizing the socio-cultural adaptation of foreign students-vocalists in the course of their preparation for vocal-teaching activities. The presented methodological tools have a high potential for sociocultural adaptation of foreign students to educational activities in education institutions of Ukraine, which, in turn, has a positive impact on students' professional preparation for performing, interpreting and pedagogical activities, forming the skills of thoughtful and reflexive assessment of the repertoire aimed at deepening awareness of the form and content of a work of art. It is promising to use certain elements of the methodology during trainings and workshops on organizing and holding concerts-lectures at musical art lessons.

Key words: *Chinese students, sociocultural adaptation, future vocal teachers.*

УДК 793.3

А. М. Дончак
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0001-5115-6222
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/240-248

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ, РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ТАНЦЮ В УКРАЇНІ

У статті розкрито сутність соціального танцю та з'ясовано його психолого-педагогічні та реабілітаційні аспекти. На відміну від бального танцю, соціальний танець зазвичай не має складних схем (послідовностей), натомість вони імпровізовані. Визначено основні функції соціального танцю, зокрема: комунікативні, самоідентифікуючі, експресивні, катартичні, гедоністичні, оздоровчі, рекреаційні та реабілітаційні. Представлено етапи організації уроків хореографічного соціального танцю (сальса, бачата та кізомба): вивчення основних танцювальних рухів у групі в танцювальній залі; практичні заняття в танцювальній залі в парі зі зміною партнерів; виконання танців у соціальних центрах, на вечірках під відкритим небом тощо.

***Ключові слова**: танець, соціальний танець, психолого-педагогічні, реабілітаційні, методологічні аспекти.*

Постановка проблеми. У ХХ столітті хореографічне мистецтво переживає ґвалтовний наступ сучасної хореографії, оригінальним різновидом якої стає соціальний танець. Сьогодні в суспільстві ризику все більшої ваги набуває його психолого-педагогічний та реабілітаційний потенціал, реалізація якого в Україні в умовах збройного конфлікту, політичної та соціальної нестабільності дозволяє частково урівноважити ситуацію, про що свідчить значне поширення соціального танцю й урізноманітнення його функцій.

Аналіз актуальних досліджень. Усвідомлення соціального танцю як новітнього танцювального жанру (спочатку як бальної хореографії) виникає в науковій літературі Великої Британії наприкінці минулого століття в роботах Т. А. Вайтворса, Р. Паурса та ін. У подальшому науковці й педагоги-хореографи починають активно досліджувати латиноамериканські популярні танці та клубну джазову танцювальну культуру (Джульєта Мак-Мейс, Норма Мілер, Скот Капіт та ін.). Проблему популярних танцювальних стилів в Україні активно вивчають А. В. Журавльова та Д. І. Шариков. У той самий час дослідження психолого-педагогічного й реабілітаційного аспектів соціального танцю у вітчизняному науковому просторі практично не здійснювалось.

Метою нашої статті стало виявлення сутності соціального танцю та висвітлення його психолого-педагогічного й реабілітаційного аспектів, що

здійснювалося за допомогою аналітичних (історико-генетичного, порівняльно-зіставного і функціонального) та емпіричних (спостереження, опитування) **методів дослідження.**

Виклад основного матеріалу. Сучасна соціально-економічна, політична та психосоціальна ситуація в Україні в умовах анексії Криму та наявності збройного конфлікту на Сході держави активно обговорюється та осмислюється представниками різних наукових спільнот. За висновками міжнародної організації the *Assessment Capacities Project (ACAPS),* наведеними в огляді *Global Emergency Overview*, понад 5 млн мешканців України якимось чином були залучені до цих травматичних подій, понад мільйон із них стали внутрішніми мігрантами. За даними Офісу з координації гуманітарної допомоги, у постраждалих регіонах близько 4,5 млн осіб потребують медичної допомоги. Спостерігається різке збільшення психічних та психологічних розладів серед мирного населення й учасників бойових дій, (Особливості перебігу та комплексна допомога особам з посттравматичним стресовим розладом, 2016).

У цьому зв'язку неможливо переоцінити реабілітаційний ефект соціального танцю як процес відновлення психоемоціонального стану осіб, які постраждали внаслідок бойових дій, різноманітних депресивних станів, стресів, деструкції професії. У той самий час соціальний танець може виконувати рекреаційну, гедоністичну й навіть своєрідну культуротворчу функції.

Результати історико-генетичного аналізу танцювального мистецтва засвідчили, що відбір і систематизація рухів і положень людського тіла як засобів створення художнього образу відбувались у багатовіковому культурно-історичному поступі. Спочатку танець виник із різноманітних рухів і жестів, пов'язаних із трудовими процесами й емоційними враженнями людини від навколишнього світу, що знайшло відображення в їх номінації. Наприклад, український танець *кравчик* імітує рухи кравців; у башкирських народних танцях рух рук *бешбармак* імітує розкочування тіста; у старовинному французькому народному танці лісорубів *буре* (дослівно – оберемок хмизу) танцівники різко притоптують і підстрибують після кожного третього такту, ніби підминають зібраний хмиз грубими дерев'яними черевиками (Кажан, 2012).

Отже, у танцювальному мистецтві художні образи створюються засобами пластичних рухів людського тіла. У танці відображається емоційно-образний зміст музичних творів. В. Баглай стверджує, що танець функціонує в культурних традиціях усього людства й людських спільнот. За свою довгу історію танець змінювався, відображаючи культурний аспект їхнього розвитку (Баглай, 2007).

Сучасна хореографія є новітнім видом хореографічного мистецтва й культури сьогодення, сформованого під впливом соціально-політичних, філософських, технологічних, стилістичних чинників культури ХХ ст., що виявили в танці імпровізаційність та індивідуальність, а також стабілізували його синтезовану структуру.

Д. Шариков уважає, що до 2008 року в класифікації сучасної хореографії не було визначено місце соціальному танцю (Шариков, 2008). Пізніше науковець пропонує його визначення як соціальний вид хореографічного мистецтва й культури сьогодення, що був сформований під впливом історичних і соціальних чинників художньої культури в галузі народного, історичного, академічного, бального й латиноамериканського танцю, які виявили в танці лише парне, або ансамблеве танцювання за принципом спортивних змагань (Шариков, 2013).

Наголосимо, що соціальні та молодіжні хореографічні жанри (спортивно-бальні та соціальні танці, серед яких насамперед назвемо кантрі, свінг, сальсу, оріенталь, меренге, мамбо, ламбаду) орієнтуються переважно на дозвіллєву діяльність різних вікових категорій (підлітки, юнацтво й молодь, зрілі й похилі люди) щодо гарного проведення вільного часу або професійних змагань, де соціальний танець відзначений як соціальна та молодіжна форма.

Результати аналізу наукової літератури засвідчили, що соціальні танці (англ. *social dance*) належать до категорії танцювальних стилів різних народів світу. Вони є популярними в соціумі, найчастіше виконуються в парі та спрямовані на обмін позитивними емоціями між партнерами. На відміну від бальних танців, у соціальних, як правило, немає складних схем (секвенцій), натомість їм властива імпровізаційність. За відсутності чітких схем величезного значення набуває техніка ведення партнерки, головними завданнями якої стає відчуття імпульсів партнера та естетично привабливого виконання своїх рухів.

Соціальні танці засновані на активному контакті між людьми, для яких танець стає формою спілкування, породжуючи такий феномен, як клубні танці, або навіть стилем життя, захоплюючим хобі. У культурному житті деяких країн конкурси окремих видів соціального танцю й навіть карнавали відіграють значку роль. На відміну від конкурсів зі спортивних бальних танців пари на «соціальному» танцполі не є постійними, психіка учасників не виснажується «змагальним синдромом», партнери довільно змінюються. Якщо в бальних танцях ви будете танцювати зі своїм постійним партнером, повинні тренуватися з ним довгий період часу, а потім демонструвати досягнення на спортивному змаганні, то соціальний танець переважно існує в межах дозвіллєвої діяльності.

За А. Журавльовою в поєднанні з авторською класифікацією до числа популярних соціальних танців зараховуємо такі: «Аргентинське танго», «Бальбоа», «Бачата», «Бугі Вугі», «Вальс», «Вест кост свінг», «Зук», «Ірландський сет танець», «Кізомба», «Лінді-Хоп», «Машише», «Меренге», «Реггетон, «Руеда де касіно», «Сальса», «Самба де гафіейра», «Семба», «Форро», «Хастл», «Трайбл» та інші (Журавлева, 2017). Із цього переліку найбільш поширеними, популярними й розвиненими в Україні вважаємо сальсу, бачату й кізомбу.

Порівняльно-зіставний аналіз наукової літератури дозволив нам визначити основні функції соціального танцю, зокрема: комунікативну,

самоідентифікаційну, експресивну, катарсичну, гедоністичну, оздоровчу, рекреаційну та реабілітаційну. Розглянемо найбільш важливі з них.

Соціальний танець може виступати в якості способу спілкування або самовираження, за допомогою якого і танцюристи, і глядачі зможуть відчути всю радість руху. Він утілює весь спектр почуттів, властивих людині. У силах танцю посилювати, дисциплінувати й живити людську особистість.

Оздоровча функція соціального танцю вирішує завдання, спрямовані на оптимізацію рухової активності, залежно від індивідуальних і статевовікових особливостей, підвищення функціональних можливостей організму та його гармонійний розвиток, попередження чи виправлення незначних відхилень у фізичному стані та дозволяє вирішувати корекційно-профілактичні завдання.

Рекреаційна та гедоністична функції соціального танцю полягають у реалізації естетичної насолоди, пов'язаної з виконанням гармонійних рухів у приємному музичному ритмі та отриманням духовного й фізичного задоволення, що дозволяє кваліфікувати ці функції як категорії психології мистецтва. Гедоністична функція соціального танцю доставляє людині насолоду, вчить насолоджуватися знаками краси, які створює танець, спирається на самоцінність особистості. Реалізації рекреаційної функції танцю сприяє і соціальний базис сучасного танцювального виконавства сольного та парного танців. Вагомим фактором сприяння тут є громадсько-рекреаційні програми телебачення, різноманітні вечірки, сімейні та професійні свята, вечори відпочинку в рекреаційних закладах (клубі, ресторані, кафе та ін.).

З огляду на означені нами функції соціального танцю розглянемо детальніше сальсу, бачату й кізомбу.

Сальса – (ісп. *salsa,* соус) сучасний соціальний танець, популярний у США і Латинській Америці, який танцюють парно або в групах. Сальса більш енергійна, там швидший темп і велика свобода для самовираження як для партнера, так і для партнерки.

Бачата (ісп. *bachata*) – танець родом з Домініканської Республіки, який отримав також широке поширення в латиноамериканських країнах Карибського басейну. Бачата – більш пластичний танець, танцюється в більш щільному контакті між партнерами.

Кізомба (порт. *kizomba* «повільно слідувати») – сучасний популярний парний танець, а також музичний жанр, походження якого з Анголи, який еволюціонував у Португалії та знайшов свою популярність у Франції. На даний час Париж є законодавцем сучасної кізомби. Кізомба є абсолютно особливим танцем. По-перше, існує близький контакт в парі, по-друге, ви танцюєте не для шоу, не для глядачів, оскільки там немає якихось екстра-елементів. У кізомбі ви залишаєтеся пов'язаними один з одним завдяки мікроімпульсам.

Дослідження проблеми функціонування соціального танцю в Україні засвідчило, що сьогодні, у зв'язку із соціально-політичною напругою та воєнними діями, серед основних функцій соціального танцю набуває ваги його реабілітаційна функція. Тому розглянемо її детальніше. Термін

реабілітація має латинське походження (*re* – повторне, поновлювання дії, *habilis* – зручний, пристосований). За визначенням ВООЗ, реабілітація – це комбіноване й координоване застосування соціальних, медичних, педагогічних і професійних заходів із метою підготовки та перепідготовки індивідуума для досягнення оптимальної його працездатності.

У нашій країні прийнято визначення, сформульоване на нараді міністрів охорони здоров'я європейських країн (Прага, 1967 р), що реабілітація є система державних, соціально-економічних, медичних, професійних, педагогічних, психологічних та інших заходів, спрямованих на попередження розвитку патологічних процесів, що призводять до тимчасової або стійкої втрати працездатності, і на ефективне й раннє повернення хворих та інвалідів (дітей і дорослих) у суспільство й до суспільно корисної праці. Весь комплекс заходів реабілітації поділяється на:

- медичну реабілітацію, що використовує різні методи медикаментозної терапії, фізіотерапії, лікувальної фізкультури, лікувального харчування, санацію вогнищ хронічної інфекції, хірургічну корекцію патологічних змін та ін.;
- психологічну реабілітацію, що включає заходи щодо своєчасної профілактики й лікування психічних порушень, з формування в пацієнтів свідомої та активної участі в реабілітаційному процесі;
- професійну реабілітацію, основними завданнями якої є відновлення відповідних професійних навичок або перенавчання пацієнтів, вирішення питань їх працевлаштування;
- соціальну реабілітацію, що включає розробку, прийняття на державному рівні відповідних нормативно-правових актів, які гарантують інвалідам певні соціальні права й пільги, а також забезпечення реалізації цих постанов.

Серед інших найчастіше виділяють клінічний, фізичний, психологічний і соціально-трудовий аспекти реабілітації. Реабілітація – не просто комплекс заходів, механічна сума більшого або меншого числа різних методів. У програмах реабілітації ефективність кожної складової тісно залежить від інших складових. Включення в програму реабілітації будь-якої важливої складової (клінічної, психологічної, фізичної, соціально-трудової та ін.), крім своєї прямої дії, опосередковано підвищує ефективність інших складових. Така синергія призводить до значного підвищення ефективності програми реабілітації в цілому. Наприклад, фізична реабілітація дозволяє не тільки підвищити фізичну працездатність, але й істотно поліпшити психологічний стан хворих різних категорій. Танець можливо віднести до фізичної реабілітації.

Однак при психічних змінах, що виникли у зв'язку із захворюванням та відсутністю мотивації, низьку самооцінку й низьку самоефективність сама участь у заняттях лікувальною фізкультурою, а тим більше у фізичних тренуваннях ставиться під сумнів. Таких хворих без психокорекції часом просто не вдається залучити до програми будь-якої реабілітації, а відтак для них її ефективність (через незастосування) фактично зводиться до нуля.

Отже, медико-психологічна реабілітація є невід'ємною складовою системи реабілітації хворих та інвалідів. Без психологічних методів неможливо домогтись успішної реабілітації в таких випадках, як страхи перед фізичним навантаженням у хворих, «відхід у хворобу» при тривалому стаціонарному лікуванні, депресія, відсутність мотивації до подолання хвороби та її наслідків, низька прихильність хворих до участі в програмах медичної реабілітації, формування рентних установок у інвалідів тощо. Показано, що особливості особистості та психологічної реакції на хворобу, ставлення до лікування та реабілітації, до повернення до праці надає потужний вплив не тільки на процес психологічної реадаптації, але й на всі інші складові реабілітації.

Хоча кінцеві цілі комплексної медичної реабілітації та психореабілітації збігаються, у останньої є свої завдання, свої об'єкти й методи діагностики та корекції.

Завдання психологічної реабілітації: 1) психологічна підтримка (в перші дні хвороби, при оголошенні діагнозу, перед операцією та після неї, при вертикалізації пацієнта, перед випискою їх стаціонару, при поверненні на роботу та ін.); 2) формування адекватних особистісних реакцій на хворобу; 3) підвищення прихильності проведеного лікування; 4) формування установок на активну участь у програмах реабілітації, на своєчасне повернення до праці (навчання), на відновлення своєї ролі в родині й соціально-трудовому оточенні.

Одним із методів корекційно-розвивального впливу, що застосовується в психотерапевтичній роботі, визнана арт-терапія. Еволюція поняття «арт-терапія» відображає процеси відокремлення декількох самостійних напрямів: медичного, психологічного, соціального, педагогічного. Об'єднує ці напрями застосування художньої творчої діяльності як лікувального, відволікального або гармонізувального факторів.

Поєднання фізіологічної реабілітації та арт-терапії можливо на заняттях із соціальних танців для набуття максимального психологічного реабілітаційного результату на кінцевих етапах.

Методика організації хореографічних занять із соціальних танців сальса, бачата і кізомба складається із таких етапів:

1. Вивчення основних рухів танцю в залі в групі.
2. Практичні заняття в залі в парах зі зміною партнерів.
3. Танець у соціальних осередках, вечірках «опенейрах» тощо.

Результатом дослідження був виражений позитивний ефект від хореографічних занять, після проведення яких у респондентів спостерігалося покращення загального психологічного стану, самопочуття, проявлялися зміни щодо активної позиції до подальшого життя, озвучувалися позитивні думки. Запропоновано принциповий підхід, за яким опанування таких соціальних танців, як сальса, бачата й кізомба, має реабілітаційний, корегувальний та профілактичний вплив і може бути рекомендований для різних соціальних категорій.

За результатами спостереження й опитування можемо стверджувати, що заняття соціальними танцями сприяють розвитку мужності в хлопців, оскільки тут чітко розподіляються гендерні ролі. Партнер завжди веде, а партнерка завжди слідує за ним. А крім того, партнер ще має обов'язок стежити за комфортом своєї партнерки, щоби вона не вдарилася в іншу пару, щоб її випадково ніхто не зачепив. Також у тих, хто займається соціальними танцями, розвивається пластичність, розправляються плечі, а це додає більше впевненості в собі. Відповідно, все це в комплексі сприяє тому, що розкриваються нові цікаві риси характеру.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Визначення сутності соціального танцю дозволяє стверджувати, що він становить категорію танцювальних стилів, які популярні в різних країнах світу й виконуються переважно в парі в процесі дозвіллєвої діяльності та обміну позитивними емоціями між партнерами. Соціальні танці засновані на активному контакті між людьми, для яких танець стає формою спілкування.

На відміну від бальних танців у соціальних, як правило, немає довгих і складних секвенцій; більшість сучасних соціальних танців є імпровізаційними. Техніка ведення партнерки становить одну з найбільш складних проблем опанування соціального танцю для партнерів. Натомість партнерки повинні вміти відчувати імпульси партнера та естетично привабливо виконувати свої рухи.

Сьогодні в Україні, у зв'язку із соціально-політичною напругою та воєнними діями, серед основних функцій соціального танцю набуває ваги його реабілітаційна функція.

Поетапна методика організації хореографічних занять із соціальних танців (сальса, бачата і кізомба) складається із трьох етапів: вивчення основних рухів танцю в залі в групі; практичні заняття в залі в парах зі зміною партнерів; виконання танцю в соціальних осередках, на вечірках «опенейрах» тощо.

Напрямом для подальших досліджень бачимо корегування навчальних планів і навчальних програм за кількістю кредитів, аудиторних годин та уточнення змісту навчальних дисциплін щодо впровадження соціального танцю з метою їх взаємоузгодження та гармонізації.

ЛІТЕРАТУРА

Баглай, В. Е. (2007). *Этническая хореография народов мира*. Ростов-на-Дону: Феникс.

Журавльова, А. В. (2017). *Теорія та методика викладання популярних танцювальних стилів*. Київ: КНУКіМ.

Кажан, В. І., Калініна, Р. П. (2012). Власні імена та їх похідні в термінології хореографічного мистецтва. *Філологічні студії, 8,* 57.

Особливості перебігу та комплексна допомога особам з посттравматичним стресовим розладом. Харків: видавець Строков Д. В.

Підходи реабілітації військовослужбовців з зони АТО з наслідками бойового стресу за допомогою дельфінотерапії (2016). *Актуальні проблеми*

психологічної допомоги, соціальної та методико-психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції: матеріали VI Міжвідомчої науково-практичної конференції (26 травня 2016 року). Київ: Національний університет оборони України.

Проблематика комплексної допомоги особам з посттравматичним стресовим розладом (2016). *Спільні дії військових формувань і правоохоронних органів Держави: проблеми та перспективи*: збірник тез доповідей Третьої Всеукраїнської науково-практичної конференції (22-23 вересня, 2016 р.). Одеса: Військова академія, сс. 343-344.

Решетнікова, Т. (2018). Хореографія і всебічний розвиток особистості. *Мистецтво в школі*, *8*, 32-33.

Сердюк, Т. (2009). Хореографія у вихованні студентів. *Мистецтво та освіта*, *2*, 22-25

Шариков, Д. І. (2008). *Класифікація сучасної хореографії: напрями, стилі, види*. К.: Вид. Карпенко В. М.

Шариков, Д. І. (2013). *Мистецтвознавча наука хореологія як феномен художньої культури. Типологія хореографії*. К.: КиМУ, Частина ІІІ.

Якуба, Ю. В. (2017). До питання актуальних якостей майбутнього вчителя хореографії. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*: матеріали і тези ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених та студ. (13-14 жовт. 2017 р.). Т. 2. С. 109-111.

РЕЗЮМЕ

Дончак А. М. Психолого-педагогические, реабилитационные и методические аспекты функционирования социального танца в Украине.

В статье раскрывается сущность социального танца и уточняются его психолого-педагогические и реабилитационные аспекты. Результаты анализа научной литературы показали, что социальный танец относится к разряду танцевальных стилей разных народов мира. Они популярны в обществе, чаще всего исполняются парами и направлены на то, чтобы делиться положительными эмоциями между партнерами. В отличие от бальных танцев, у социального танца обычно нет сложных схем (последовательностей), вместо этого они импровизированы. При отсутствии четких схем большое значение имеет методика ведения партнера, основной задачей которой является чувствовать импульсы партнера и эстетически привлекательное выполнение его движений.

Сравнительный анализ научной литературы позволил нам выявить основные функции социального танца, в частности: коммуникативную, самоидентификационную, экспрессивную, катарсическую, гедонистическую, оздоровительную, рекреационную и реабилитационную. Сегодня в Украине, в связи с социально-политической напряженностью и враждебностью, реабилитационная функция социального танца набирает вес среди основных функций социального танца.

Пошаговая методика организации уроков хореографического социального танца (сальса, бачата и кизомба) состоит из трех этапов: изучение основных танцевальных движений в группе в танцевальном зале; практические занятия в танцевальном зале в паре со сменой партнеров; танцевать в социальных центрах, на вечеринках под открытым небом и т. д.

Направление для дальнейших исследований – корректировка учебных программ по количеству кредитов, аудиторных часов и уточнение содержания учебных дисциплин для внедрения социального танца с целью их гармонизации.

***Ключевые слова**: танец, социальный танец, психолого-педагогические и методологические аспекты.*

SUMMARY

Donchak A. M. Psychological-pedagogical, rehabilitation and methodological aspects of social dance functioning in Ukraine.

The article reveals the essence of social dance and clarifies its psychological-pedagogical and rehabilitation aspects. The results of scientific literature analysis have shown that social dance belongs to the category of dance styles of different peoples of the world. They are popular in society, most often performed in pairs and aimed at sharing positive emotions between partners. Unlike ballroom dance, social dance usually does not have complicated schemes (sequences), instead they are improvised. In the absence of clear schemes of great importance is the technique of leading a partner, whose main task is to feel the impulses of the partner, and aesthetically attractive performance of their movements.

Comparative analysis of the scientific literature has allowed us to identify the main functions of social dance, in particular: communicative, self-identifying, expressive, cathartic, hedonistic, wellness, recreational and rehabilitation. Today, in Ukraine, in connection with socio-political tensions and hostilities, the rehabilitation function of social dance is gaining weight among the main functions of social dance.

The step-by-step methodology for organizing choreographic social dance lessons (salsa, bachata, and kizomba) consists of three stages: studying the basic dance movements in the group in the dance hall; practical sessions in the dance hall in pairs with the change of partners; performing dance in social centers, at "open air" parties, etc.

The direction for further research is adjustment of curricula by the number of credits, classroom hours and clarification of the content of educational disciplines for introduction of social dance in order to harmonize them.

***Key words**: social dance, psychological-pedagogical, rehabilitation and methodological aspects*

УДК 378.094.016:78

О. В. Єременко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9328-1726
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/249-255

ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Актуалізовано проблему формування сценічно-виконавської компетентності магістрів музичного мистецтва. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс методів дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, що забезпечили висвітлення теоретичного аспекту означеної проблеми. Доведено, що підвищення якості підготовки магістрів музичного мистецтва передбачає орієнтацію навчального процесу на систематичне й послідовне їх залучення до самореалізації в мистецтві, зокрема у виконавській діяльності. Констатовано, що специфіка сценічно-виконавської діяльності полягає в художньо-творчому тлумаченні музики з урахуванням художньо-естетичних і соціально-культурних факторів. Встановлено, що процес формування сценічно-виконавської компетентності передбачає надбання художньої інформації як мотиваційного стимулу до художньо-практичних дій. Під таким кутом зору, формування сценічно-виконавської компетентності магістрів музичного мистецтва забезпечується спрямуванням освітнього процесу на взаємодію мистецько-фахових надбань та музично-естетичних і практично-художніх дій у процесі самореалізації студентів магістратури.

Ключові слова: *сценічно-виконавська компетентність, концертний виступ, магістри музичного мистецтва.*

Постановка проблеми. Актуалізація цілого комплексу питань, які стосуються підготовки фахівців магістерського рівня у сфері мистецтва, зумовлена модернізаційними процесами, розширенням та поглибленням міжнародних контактів, опорою на національні засади розвитку освіти. Провідну роль у з'ясуванні цих завдань відіграє процес підготовки магістра музичного мистецтва, формування його ціннісних установок, естетичних смаків, розвитку виконавських здібностей та сценічно-виконавських компетентностей. У зв'язку з цим, вирішального значення надається підготовці магістрів до сценічного виступу та виконавському втіленню як результату цієї підготовки.

Формування сценічно-виконавської компетентності магістрів музичного мистецтва є відображенням тих суперечностей, що виникають

між зростаючими вимогами до якості мистецької освіти й недостатнім їх теоретичним усвідомленням і методичним забезпеченням.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему підготовки майбутніх фахівців до діяльності у сфері музичного мистецтва розглядали Е. Абдуллін, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін. Слід зазначити, що процес розвитку національної освіти забезпечується здійсненням професійної підготовки, яка спрямована на формування духовного світу учасників навчання, реалізацією гуманістичних пріоритетів, національних основ опанування мистецтва, а також його культуровідповідності, естетичної та творчої спрямованості.

Мета статті – висвітлити теоретичний аспект формування сценічно-виконавської компетентності магістрів музичного мистецтва.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс **методів дослідження**: аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення, що забезпечили визначення та висвітлення теоретичного аспекту формування сценічно-виконавської компетентності магістрів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо за необхідне підкреслити, що в умовах сьогодення обгрунтування теоретико-методичних основ підготовки магістрів музичного мистецтва набуває вагомого значення. Термін «підготовка» в довідковій літературі розуміється як навчання, формування й запас необхідних знань і практичного досвіду. Опрацювання наукової літератури свідчить про те, що В. Орлов окреслює основні аспекти тлумачень «професійне становлення» та «професійна підготовка». На його думку, професійне становлення забезпечує рефлексію знань, умінь, навичок, досвіду з метою самопізнання, ідентифікації та самовдосконалення. А підготовка до професійної діяльності здійснюється під час набуття фахових знань, умінь, навичок, практичного досвіду (Орлов, 2003, с. 195).

У зазначеному контексті підготовка майбутніх фахівців у галузі музичної педагогіки розглядається як провідний компонент музичної освіти в педагогічних університетах. Означена підготовка ґрунтується на фундаментальному знаннєвому досвіді з гуманітарних, природознавчих, соціальних, загальнопрофесійних дисциплін, а також предметів спеціалізації в умовах упровадження модернізаційних методів до організації та здійснення процесу навчання.

Тематика статті вимагає визначення «підготовки магістрів», яка тлумачиться не просто як вищий ступінь підготовки фахівців, а як якісно новий її етап і передбачає єдність мистецько-фахового, науково-дослідницького та практично-педагогічного напрямів. Підвищення якості підготовки магістрів музичного мистецтва передбачає орієнтацію освітнього процесу на систематичне й послідовне залучення здобувачів освіти до самореалізації в мистецтві, зокрема у виконавській діяльності.

Опрацювання літератури свідчить про те, що питання виконавської діяльності у сфері мистецтва досліджено в науковому доробку Г. Гмиріної,

І. Єргієва, Ю. Цагареллі, Г. Ципіна та ін. Проблему підготовки до концертного виступу піаністів у своїх роботах висвітлювали Г. Нейгауз, Г. Коган, Л. Баренбойн та ін. Особливості підготовки до вокально-педагогічної діяльності розроблено Н. Овчаренко. У роботах Ю. Мережко, Ю. Юцевіча висвітлено методичні аспекти вокальної діяльності; в працях В. Антонюк, Л. Василенко, Н. Гребенюк, О. Стахевича показано специфіку вокально-виконавської практики.

Слід зазначити, що виокремлення виконавства в особливий вид музично-творчої діяльності вимагає з одного боку, адекватного осягнення художніх результатів творчості композитора як автора музичного твору, а з другого, – оптимізації процесу його втілення у виконавських діях. Отже, специфіка виконавської діяльності полягає в художньо-творчому тлумаченні музики, що виконується з урахуванням художньо-естетичних, історичних і соціально-культурних факторів.

Правомірним, на наш погляд, виступає твердження, що розкриття сценічно-виконавського втілення магістрів музичного мистецтва пов’язано з поняттям «компетентність» та проблемою її формування. Існують різні тлумачення категорії «компетентність», «компетентний», які визначають і підкреслюють різні аспекти цього поняття. Так, у Словнику української мови підкреслюється, що компетентний – це такий працівник, який має достатні знання в будь-якій галузі, який добре обізнаний із певної галузі, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний (Словник української мови, 1970-1980). У Словнику іншомовних слів означене поняття тлумачиться таким чином: «компетентний» (від лат. competent – належний, відповідний) – 1) обізнаний у певній галузі, якомусь питанні; 2) повноважний, повноправний у розв’язанні якоїсь справи; «компетенція» – (лат. competentia від competo – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи, коло питань, у яких дана особа має певні повноваження, знання, «компетентність» – поінформованість, обізнаність, авторитетність (Словник іншомовних слів, 1974).

На основі узагальнення сутності вищевикладених визначень компетентності вважаємо за доцільне охарактеризувати поняття «компетентний» як той, хто готовий вирішувати складні питання в умовах використання інновацій із метою формування власної обізнаності в певній мистецькій галузі. До того ж, компетентність розуміється як спроможність до суспільно-ціннісної діяльності на основі особистісного знаннєво-практичного досвіду.

Визначення інтелектуальної компетентності запропоновано І. Зязюном. Науковець тлумачить її як особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень, зокрема в екстремальних умовах. До елементів знань, якими характеризується компетентна людина, належать: різноманітність як множинність різних знань про різні аспекти; артикульованість як елементи знання, які чітко визначені та взаємопов’язані;

гнучкість як можливість швидкої зміни змісту окремих елементів знань і процесів між ними; ступінь актуалізації як оперативність і доступність знань та ін. (Зязюн, 2000, с. 277). Згідно з позицією Н. Кузьміної щодо професійно-педагогічної компетентності, педагог, якому притаманна розвинена компетентність, здатен перетворювати специфіку фахової діяльності й засоби формування особистості з урахуванням особливостей навчального процесу (Кузьмина, 1993, с. 24).

Отже, компетентність магістрів у системі мистецької освіти розуміється як широка обізнаність у галузі музичного мистецтва й викладання мистецьких дисциплін; володіння не тільки знаннями, але й фаховими вміннями; наявність досвіду художньо-виконавської роботи засобами мистецтва. Розвинена фахово-виконавська компетентність магістрів музичного мистецтва передбачає врахування їхніх естетико-художніх орієнтирів, рівень загальної культури, здатність до творчого самовираження та самовдосконалення.

Серйозної уваги в умовах сьогодення потребує активізація музично-фахової діяльності магістрантів, якість якої впливає на процес формування сценічно-виконавської компетентності як джерела художньої інформації, як мотиваційний стимул до художньо-практичних дій. Під таким кутом зору, формування сценічно-виконавської компетентності магістрів музичного мистецтва передбачає спрямування освітнього процесу на взаємодію мистецько-фахових надбань та музично-естетичних і практично-художніх дій у процесі самореалізації студентів магістратури.

Вважаємо за доцільне підкреслити, що специфічною ознакою виконавства є наявність художньої інтерпретації. М. Каган розглядає виконавство як вид художньої творчості, що робить його схожим із діяльністю композитора, драматурга. Втім, науковець вказує на його відмінності, зумовлені рівнем сформованості особистісних якостей музиканта як виконавця, а також специфічними рисами художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва (Каган, 1996, с. 125).

Зважаючи на той факт, що сценічно-виконавське втілення є підсумком і кульмінаційним моментом роботи над художнім твором, його мета полягає в доведенні до слухача змісту мистецького твору в умовах стресової ситуації. Науковці визначають засоби, які позитивно впливають на якість концертно-сценічного виступу, а саме: передконцертне самонастроювання виконавця; регуляція виконання з урахуванням акустичних особливостей заповненого залу; реакція слухачів на виконавця; особистісний психологічний стан у екстремальних умовах. До того ж, концертний виступ збільшує вимоги до професійно-важливих якостей музиканта, зокрема, емоційних, інтелектуальних і фізичних (Цагарелли, 2008, с. 88). Підвищення вимог до надійності виконавця під час концертної реалізації виступає важливою умовою якості формування сценічно-виконавської компетентності.

Як зазначає Ю. Цагареллі, психологічна готовність, підготовленість виконавця, сформованість його саморегуляції, стабільності та

завадостійкості має велике значення у виконавському процесі. Негативними якостями виконавця є підвищена тривожність і нейротизм (Цагарелли, 2008, с. 92). Низька надійність зумовлюється також типологічними особливостями музиканта, що здійснює небажаний вплив на сольну концертну діяльність виконавця. У даному контексті для формування сценічно-виконавської компетентності магістрів музичного мистецтва велике значення має здатність виконавця до сценічного перевтілення, що передбачає можливість музиканта діяти в єдності з логікою змісту художнього образу.

Означений процес пов'язаний із формуванням артистизму, який характеризується в загальному розумінні як сукупність якостей, необхідних артистові. Підготовка магістрів музичного мистецтва як майбутніх артистів-виконавців передбачає формування таких фахових компетенцій, як: здатність усвідомлювати художньо-естетичну природу музичного мистецтва; спроможність створювати й реалізовувати власні художні концепції у виконавській діяльності; здібність демонструвати достатньо-високий рівень виконавської майстерності; здатність усвідомлювати взаємозв'язки та взаємозалежності між теорією та практикою музичного мистецтва; здатність збирати, аналізувати, синтезувати, інтерпретувати художню інформацію та застосовувати її в процесі практичної діяльності. Означені компетентності сприяють досягненню таких результатів навчання, як здатності до прояву артистизму, виконавської культури та технічної майстерності на належному фаховому рівні під час сценічно-виконавської діяльності; можливості відтворювати драматургічну концепцію музичного твору, створювати його художню інтерпретацію; спроможність демонструвати володіння музично-аналітичними навичками в процесі створення концертно-виконавських інтерпретацій та ін.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Поданий у публікації матеріал дозволяє обґрунтувати такі узагальнення:

– стверджувати актуальність означеної проблеми та її значущість у підготовці музиканта-виконавця;

– розглянути низку специфічних ознак у формуванні сценічно-виконавської компетентності магістрів музичного мистецтва.

Перспективні наміри в контексті обраної тематики вбачаються нами в напрямі дослідження проблем сценічного хвилювання, виконавської стресостійкості майбутніх фахівців магістерського рівня в галузі мистецької освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії*. Київ: МАУП.

Каган, М. С. (1996). *Музыка в мире искусств*. Санкт-Петербург: Vt.

Кузьмина, Н. В. (1993). *Профессионализм педагогической деятельности*. Москва: Спб.

Орлов, В. Ф. (2003). *Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія*. Київ: Наукова думка.

Словник іншомовних слів (1974). О. С. Мельничук (ред.). Київ.

Словник української мови: в 11 тт. (1970-1980). І. К. Білодід (ред.). К.: Наукова думка.

Цагарелли, Ю. А. (2008). *Психология музыкально-исполнительской деятельности.* Санкт-Петербург: Композитор.

РЕЗЮМЕ

Еременко О. В. Формирование сценически-исполнительской компетентности магистров музыкального искусства: теоретический аспект.

В статье актуализирована проблема формирования сценически-исполнительской компетентности магистров музыкального искусства. Для достижения поставленной цели был использован комплекс методов исследования: анализ, синтез, обобщение, которые обеспечили освещение теоретического аспекта этой проблемы. Доказано, что повышение качества подготовки магистров музыкального искусства предполагает ориентацию учебного процесса на систематическое и последовательное их привлечение к самореализации в искусстве, в частности в исполнительской деятельности. Констатировано, что специфика сценически-исполнительской деятельности заключается в художественно-творческом толковании музыки с учетом художественно-эстетических и социально-культурных факторов. Установлено, что процесс формирования сценически-исполнительской компетентности предполагает приобретение художественной информации как мотивационного стимула к художественно-практическим действиям. Под таким углом зрения, формирование сценически-исполнительской компетентности магистров музыкального искусства обеспечивается направлением учебного процесса на взаимодействие художественно-профессиональных достижений и музыкально-эстетических и практически-художественных действий в процессе самореализации студентов магистратуры.

***Ключевые слова**: сценически-исполнительская компетентность, концертное выступление, магистры музыкального искусства.*

SUMMARY

Yeremenko O. V. Formation of musical art masters' stage-performing competence: theoretical aspect.

The problem of musical art masters' stage-performing competence formation is actualized. To achieve this goal, a complex of research methods has been used: analysis, synthesis, generalization, which provided coverage of the theoretical aspect of the specified problem. It is proved that improving the quality of preparation of musical art masters involves orientation of the educational process towards their systematic and consistent involvement in self-

realization in art, in particular in the performing activity. It is stated that the specificity of the stage-performing activity lies in the artistic-creative interpretation of music, taking into account artistic-aesthetic and socio-cultural factors. It is found out that the process of formation of stage-performing competence involves acquisition of artistic information as a motivational stimulus to artistic-practical actions. From this point of view, musical art masters' stage-performing competence formation is provided by orientation of the educational process towards interaction of artistic-professional heritage and musical-aesthetic and practical-artistic actions in the process of self-realization of master's students.

***Key words**: stage-performing competence, concert performance, musical art masters.*

lУДК 372:37(438)

Mirosław Kisiel
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Polska
ORCID ID 0000-003-2002-0116
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/256-268

„KOLOROWE MUZYKOWANIE” FORMĄ KONTAKTU DZIECKA W POLSKIEJ PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

Aktualnie młode pokolenie coraz częściej staje się biernym odbiorcą muzyki niż działa aktywnie w jej obszarze. Ze społeczeństwa muzykującego stajemy się cywilizacją konsumpcyjną, nastawioną jedynie na odbiór sztuki. W publikacji przedstawiono pomysł użycia kolorowych instrumentów jako rodzaju inspiracji dziecka do aktywnego muzykowania.

Zamysł „kolorowego muzykowania” dedykowany został dziecięcym grupom przedszkolnym i uczniom z młodszych klas szkoły podstawowej, nauczycielom edukacji elementarnej, wychowawcom świetlic oraz instruktorom rytmiki. Dzięki identycznemu schematowi kolorów nut, dzwonków, sztabek i tub dzieci oraz ich opiekunowie bez problemu mogą zagrać na kolorowych instrumentach ulubione melodie. Nauczyciele stosujący w swojej pracy tego typu instrumenty odnotowują u podopiecznych wzmożone zainteresowanie aktywnością muzyczną. Wysoki stopień zaciekawienia kolorem, dźwiękiem i sposobem jego wydobycia oraz możliwością gry indywidualnej i zespołowej sprawiają, że muzykowanie staje się dla dzieci źródłem szczerej radości. Prostota odczytu zapisu utworu, jak również atrakcyjność instrumentów i w pewnym stopniu spektakularność wykonania umiejscawia zaprezentowane instrumenty muzyczne z grupy „Boomwhackers” w gronie polecanych pomocy dydaktycznych do wykorzystania w procesie edukacji muzycznej.

Zmieniająca się rzeczywistość oraz postępująca przemiana społeczno-kulturowa wymusza poszukiwanie nowych rozwiązań w zakresie uprzystępniania muzyki najmłodszym. Aktywizacja muzyczna z udziałem dostępnych środków przekazu, poliestetycznego doznania, ograniczania barier w zakresie notacji muzycznej, jak również łatwości wykonania mogą zachęcić kolejne pokolenia ludzi młodych do radosnego muzykowania. Z czasem może ono przekształcić się w trwałe zainteresowanie muzyką lub rozwinąć się w pasję, dla której warto poświęcić czas wolny w życiu dorosłym. Pielęgnowane w środowisku rodzinnym, edukacyjnym i hobbistycznym muzykowanie bez wątpienia będzie aktywizować jednostki, jednocześnie sprzyjając ich harmonijnemu rozwojowi. Uświadomione korzyści osobiste, społeczne i przeciw nudzie sprawią, że życie muzykujących nabierze z czasem innego wymiaru, zostanie wzbogacone o trwałe wartości, wsparte przeżyciem emocjonalnym.

Zaprezentowany opis kolorowych instrumentów-zabawek może stanowić przyczynek do zainicjowania badań ukazujących skuteczność zastosowanej metody „Chroma-Notes" w edukacji muzycznej. Jest także zapowiedzią kontynuowania rozważań nad skutecznością wprowadzania młodych odbiorców w nurt aktywnego muzykowania z użyciem „kolorowych instrumentów".

Słowa kluczowe: *muzykowanie, dziecko, kolorowe instrumenty, metoda „Chroma-Notes", „Boomwhackers", twórczy nauczyciel, edukacja małego dziecka w Polsce.*

Wprowadzenie

Współcześnie żyjemy w świecie wypełnianym muzyką w szerszym stopniu, niż miało to miejsca w przeszłości. Jest to możliwe głównie za sprawą massmediów, popularnego środka przekazu informacji oraz ogólnej dostępności ośrodków popularyzujących sztukę. Muzyki słuchamy na koncertach, w radiu i telewizji, w supermarkecie, komunikacji miejskiej, na urządzeniach mobilnych oraz dzięki Internetowi. Postęp technologiczny, który umożliwił cyfryzację muzyki, spowodował także zmiany w charakterze muzyki i praktykach jej doświadczania, szczególnie w odniesieniu do dzieci. Obecnie obserwuje się tendencję młodych odbiorców do słuchania różnych gatunków muzyki, natomiast zanika spontaniczna aktywność działania w jej obszarze. Ze społeczeństwa muzykującego, aktywnego stajemy się cywilizacją konsumpcyjną, nastawioną jedynie na odbiór wybranych dziedzin sztuki. Zanika świadomość pozytywnego wpływu muzyki na życie jednostki polegającym między innymi na mobilizowaniu się do działania, wyciszaniu, przenoszeniu w przeszłość, co staje się istotne przy wspominaniu miłych i ważnych chwil z życia. Muzyka to również źródło wsparcia podczas nauki, pracy czy też odpoczynku. Dla wielu osób muzyka staje się także miejscem realnego spotkania z innymi ludźmi, źródłem informacji, sposobem na zdobycie nowych umiejętności, płaszczyzną wyrazu i kreatywności własnej osoby, upodobaniem, modą lub sposobem na zagospodarowanie czasu wolnego. Istotnym zadaniem współczesnych edukatorów i animatorów muzyki jest poszukiwanie atrakcyjnych metod, form, środków i inspiracji do zaangażowania młodego pokolenia w aktywny kontakt ze sztuką muzyczną. Ten zamiar przyświecał powstaniu niniejszej publikacji ukazującej „kolorowe instrumenty" jako inspirację do aktywnego muzykowania dziecka.

Muzykowanie formą kontaktu dziecka ze sztuką w polskiej przestrzeni edukacyjnej

Muzykowanie zaliczane jest do podstawowej formy aktywności w dziedzinie praktyki muzycznej. Na przełomie XX i XXI wieku w anglojęzycznej literaturze naukowej za sprawą takich badaczy jak Göran Folkestad, Phlill Campbell, Lucy Green i David Elliot odnotowano zainteresowanie muzykowaniem jako kategorią badawczą. Wiązało się ono z fascynacją naukowców problematyką edukacji nieformalnej, gdzie wszelkie formy muzycznego zaangażowania odgrywały rolę kluczową (Białkowski, Migut, Socha, Wyrzykowska, 2014). Przytoczeni autorzy skoncentrowali swoją uwagę

na dwóch obszarach muzycznej aktywności, do których zaliczyli śpiewanie i grę na instrumentach muzycznych. W opracowaniu badań zwrócono uwagę również na inne procedury związane z wykonaniem muzyki, a mianowicie te powiązane z technologią cyfrową oraz nowymi, innowacyjnymi praktykami muzycznymi (Uchyła-Zroski, 1999). W literaturze polskiej termin „muzykowanie" pojawia się na łamach *Słownika języka polskiego* i jako hasło wskazuje na amatorskie uprawianie muzyki, szczególnie instrumentalnej dla przyjemności w małym gronie osób (Sobol, 1997, s. 466). Na temat tego zjawiska najczęściej pisali polscy autorzy wywodzący się ze środowisk edukacji powszechnej tacy jak: Maria Przychodzińska, Eugeniusz Rogalski, Ewa Lipska, Krystyna Stasińska i Tadeusz Krystyniak. Od niedawna muzykowanie stało się polem badawczym niektórych artystycznych środowisk akademickich oraz źródłem artystycznych inicjatyw stowarzyszeń i fundacji takich jak *Grajmy w szkole* czy *Muzykujmy*. Obserwując współczesne praktyki muzyczne odnotować należy także renesans muzykowania regionalnego jako swoistej działalności zespołów folklorystycznych, kapel i grup muzyki dawnej. Dzięki rozmaitym lokalnym inicjatywom dzieci podejmują naukę gry u mistrzów, nauczycieli i folklorystów oraz realizują rozmaite projekty edukacyjne, animując życie artystyczne w swoim najbliższym środowisku (Fink, 2010, s.199). Nawiązując do rozważań na temat muzyki tradycyjnej Katarzyna Dadak-Kozicka akcentuje potrzebę jej ochrony poprzez żywą praktykę, osobiste jej uprawianie, ożywianie tam, gdzie dobiegła ona kresu (Dadak-Kozicka, 1998, s. 6). Autorka w swoich rozważaniach podkreśla, że muzykowanie w niezastąpiony sposób kształci harmonijną osobowość poprzez angażowanie zmysłów, uczuć, rozumu i woli. Istotne w jej opinii jest także poczucie wspólnoty widziane jako zbiorowe muzykowanie oraz symboliczne myślenie (Grozdew-Kołacińska, 2014, s. 10).

Granie na instrumentach muzycznych posiada ogromny walor edukacyjny o czym przekonują publikacje Wiesławy A. Sacher, Mirosława Kisiela, Wojciecha Motyki, Jadwigi Sochy czy Wojciecha Wietrzyńskiego. Stosowanie instrumentów muzycznych podczas zajęć uwrażliwia młodego człowieka na barwę, określoną wysokość granego dźwięku, a dodatkowo rozwija poczucie rytmu. Taka forma aktywności w trakcie zajęć umuzykalniających pozytywnie wpływa na usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej, sprawności manualnej, dostarcza pozytywnych przeżyć i jest źródłem radości dzieci. Wybór przez dziecko ulubionego i najbardziej interesującego instrumentu staje się dla „małego muzyka" czymś wyjątkowym, daje poczucie szczęścia i satysfakcji. Dziecko z reguły jest ciekawe świata i nowych, nieznanych mu dotąd rzeczy. Toteż w bezpośrednim kontakcie z instrumentem zastanawia się nad jego budową i możliwością wykorzystania danego instrumentu, próbuje na nim zagrać i sprawdzić jakie dźwięki wydaje. Zajmującym elementem zajęć umuzykalniających może być własnoręczne stworzenie zabawek-instrumentów muzycznych. Poprzez taką formę aktywności, dziecko ma możliwość samodzielnego lub z pomocą nauczyciela tworzenia z dowolnego materiału wymyślonego instrumentu. Gra na powstałych instrumentach jest okazją do

rozróżniania usłyszanych dźwięków, sprawnego ich naśladowanych oraz rozwijania poczucia tempa i rytmu, z jednoczesnym utrzymaniem harmonii granego utworu. W praktyce muzycznej istotne jest, aby odpowiednio do wieku ustalić kolejność wprowadzania różnych instrumentów muzycznych. Pierwszym instrumentem dziecka, jest jego ciało, głównie ręce i nogi. Mały „muzykant" może używać ich poprzez klaskanie, tupanie, uderzanie dłońmi o uda lub inne części ciała. W tym przypadku inspiracji warto poszukiwać z niekonwencjonalnych formach rytmicznego tworzenia dźwięku jakimi są *Beatbox* i *Body percussion*. Kolejnymi wprowadzanymi instrumentami będą instrumenty perkusyjne, najbardziej znane dziecku takie jak: bębenek, tamburyn, trójkąt, tarka, grzechotka, dzwonki, ksylofony i inne. Bez wątpienia gra na tego typu instrumentach jest dla „małego muzyka" okazją do rozwoju zdolności muzycznych, ale także źródłem radości i zadowolenia z siebie oraz stworzenia własnej muzyki. Gra na instrumencie wymaga stałego treningu oraz dostępu do dobrej jakości instrumentów muzycznych (Kisiel, 2015, s. 111).

Carl Orff uważany jest za głównego inspiratora idei muzykowania w powszechnej edukacji muzycznej. Poprzez improwizację połączoną ze słowem, ruchem i grą na instrumentach lansował nowy na współczesne mu czasy model wychowania muzycznego. Kompozytor-pedagog w swojej metodzie główną uwagę skoncentrował na grze na instrumentach, ze względu na możliwość aktywnego uczestnictwa w niej wszystkich dzieci. Taka forma wychowania muzycznego nie koncentrowała się na uzdolnieniach, jednakże stwarzała możliwości do ich ujawnienia i rozwinięcia. Autor stworzył zestaw instrumentów dostosowanych do możliwości wykonawczych dziecka, z zaleceniem użycia ich na zajęciach muzycznych łączących muzykę ze słowem, ruchem i grą na instrumentach. W zestawie tym znalazły się: instrumenty niemelodyczne (tj.: bębenki, talerze, trójkąty, janczary, marakasy, kołatki i inne) oraz melodyczne (tj.: dzwonki chromatyczne, metalofony, ksylofony i inne). Muzykowanie na podanym zestawie stanowiło w systemie C. Orffa podstawę do współtworzenia muzyki oraz wzbogacania wiedzy, umiejętności i wyobraźni dziecka (Stasińska, 1986).

Kontynuatorką idei wychowania muzycznego C. Orffa, jest Batii Strauss, która szczególnie interesowała się zagadnieniami umuzykalniania dzieci poprzez aktywne muzyczne współdziałanie. Aktywne słuchanie muzyki według izraelskiej pedagog stanowiło jedną z ciekawszych metod umuzykalnienia, często stosowanych w placówkach oświatowych. Metoda ta ukazywała najmłodszym piękno muzyki klasycznej, sprzyjała kształtowaniu wyobraźni, wrażliwości muzycznej, a także dostarczała wielu pozytywnych emocji. Pozwala muzykującym na aktywne uczestnictwo w czasie trwania zajęć (Frołowicz, 2008). Podczas jej wykorzystania dzieci mają możliwość zamiany ról, dzięki której są zarówno wykonawcami, jak i dyrygentem. Nie są tylko biernymi słuchaczami, ale i autorami własnych akompaniamentów. Aktywne słuchanie muzyki w świetle zaprezentowanej koncepcji może być wykorzystywane w każdej grupie wiekowej, bowiem nauczyciel dostosowując utwór do możliwości grupy, ma możliwość dodawania własnych pomysłów oraz

wybierania etapu o określonym stopniu trudności. Działania obejmujące metodę aktywnego słuchania muzyki nie opierają się głównie na jego odbiorze i słuchaniu, ale również na spontanicznym ruchu przy muzyce, improwizacji, tańcu oraz wykorzystaniu instrumentów perkusyjnych. Cechą wspólną metody C. Orffa i B. Strauss stało się użycie zestawu tzw. instrumentów szkolnych, jednakże metoda aktywnego słuchania muzyki oprócz podstawowego sprzętu, dodaje instrumenty wykonane przez dzieci, przedmioty codziennego użytku oraz zabawki emitujące dźwięk. Wspomniane propozycje rozwiązań pedagogiczno-artystycznego w zakresie muzykowania współcześnie poszerzane są przez tzw. instrumenty kolorowe z serii *Boomwhackers* (Frołowicz, 2008).

Dziecko i jego potrzeby artystycznego wyrażania się

Przebieg rozwoju zdolności muzycznych dziecka opiera się na charakterystycznych etapach, zależnych od doświadczeń zdobywanych w toku edukacji, kontaktu z osobami posługującymi się głosem wokalnym, kontaktu z instrumentem muzycznym oraz rodzaju wykorzystywanych form wychowania muzycznego i zachowaniem ciągłości edukacji (Frołowicz, 2012). Rozwój muzyczny dziecka opiera się na formach wychowania muzycznego i obejmuje dwa podstawowe etapy: małe i zaawansowane muzykowanie. Kontakty z muzyką mogą przybierać różnorodny charakter, od jej odtwarzania poprzez śpiew, grę na instrumentach, aż do samodzielnego tworzenia. Pierwszy etap rozwijania muzykalności u dzieci opiera się na formach wychowania muzycznego, do których zalicza się: śpiew, gra na instrumentach, ruch przy muzyce i twórczość muzyczna. W tym okresie edukacja muzyczna powinna prowadzić do osiągania przez dzieci umiejętności słuchania utworów muzycznych oraz aktywnego działania w oparciu o swoje potrzeby i zainteresowania (Sloboda, 2002).

Etap początkowego tzw. małego muzykowania powinien opierać się na zabawie przynoszącej radość, pozytywne emocje i przygotowanie do bardziej wymagających ćwiczeń opartych na dyscyplinie, pokonywaniu trudnościach muzycznych. Pierwsze kontakty z muzyką nie powinny wywoływać u dzieci poczucia obowiązku i przymusu wpływającego negatywnie na ich przeżycia estetyczne (Fink, 2010, s. 119-123). Dziecko w trakcie zabawy muzyką nie jest świadome rozwoju własnej muzykalności oraz wartości, jaką niesie ze sobą dana czynność. Dlatego też edukacja muzyczna w pierwszych etapach powinna przynieść przede wszystkim zadowolenie i radość. Spontaniczna aktywność muzyczna dzieci, związana z ich zainteresowaniem dźwiękami, opiera się na manipulowaniu przedmiotami tworzącymi hałas. Mały człowiek wydobywa dźwięk z wszystkiego co ma w rękach, dodatkowo powtarzając tylko ten, który sprawi mu więcej przyjemności i radości. Początkowo przypadkowe dobieranie przedmiotów, w późniejszym czasie przeradzają się w bardziej zróżnicowane i celowe. Pierwsze wytwory muzyczne dzieci związane są z aktywnością ruchową i chaotyczną gestykulacją. Podczas wysłuchania nagrań własnych utworów, najmłodsi powtarzają je z większym zapałem, efektywnością i energią. Dzięki czemu najmłodsi rozwijają swoją sprawność motoryczną a w późniejszym czasie koordynację ruchową, co przyczynia się do celowego eksperymentowania barwą,

dynamiką i wysokością dźwięków (Shuter-Dyson, Gabriel, 1986, s. 115-116). U małych dzieci kształtuje się wiele składników zdolności muzycznych obfitujących w różnorodność. Dodatkowo następuje rozwój i wyrównanie braków występujących w pewnych aspektach muzykalności. Recepcja muzyki nabiera emocjonalnego charakteru i w mniejszym stopniu bywa poparta konkretami i sytuacjami życiowymi. Zaawansowane muzykowanie związane jest z treningiem wykonawczym i współpracą poszczególnych członków zespołu pod kierunkiem dyrygenta. Oprócz radości wykonania istotna staje się odpowiedzialność za wspólne wykonanie utworu muzycznego, precyzja realizacji poszczególnych partii instrumentalnych, wrażliwość emocjonalna i oczywiści sprawność w posługiwaniu się instrumentem muzycznym. Nieodzowna będzie tutaj także umiejętność odczytywania utworu z zapisu nutowego oraz umiejętność słuchania siebie i innych. Ten etap jest znacznie wymagający, gdyż działalność zabawową muzykujących zastępuje trening i realizacja zadań muzycznych.

Jerzy Vetulani (Vetulani, 2015), Cornelia Nitsch i Gerard Hüther (Nitsch, Hüther, 2013) podkreślili korzyści jakie mózgowi przynosi muzykowanie. W swoich dociekaniach wskazali na wspieranie procesu mielinizacji, czyli tworzenia osłonki wokół włókien nerwowych w mózgu, co zwiększa efektywność przepływania impulsów mózgowych. Sprzyja to tym samym rozwijaniu istoty szarej mózgu, między innymi w rejonach odpowiedzialnych za spostrzeganie zmysłowe (np. widzenie i słyszenie) oraz kontrolę wykonywanych ruchów. Muzykowanie aktywizuje także struktury mózgu odpowiedzialne za emocje, przez co zwiększa się wrażliwość jednostki umożliwiająca jej trafne rozpoznanie emocji własnych i innych. Autorzy odnotowali także korzystny wpływ muzykowania na rozwój mowy, usprawnienie pamięci, kształtowanie się wyobraźni przestrzennej oraz zwiększenie kreatywności. Współdziałanie w grze korzystnie wpływa na uczenie się matematyki oraz innych przedmiotów ścisłych, rozwija tzw. uwagę poznawczą (koncentrację), dzięki której dziecko może skuteczniej i łatwiej wyłapywać i przetwarzać, rozumieć i zapamiętywać bodźce intelektualne – co oznacza w konsekwencji, że może lepiej i łatwiej się uczyć. U jednostek podejmujących aktywność muzyczną zwiększa tzw. plastyczność mózgu, czyli szybkość tworzenia się nowych połączeń neuronalnych, dzięki czemu mózg sprawniej działa i lepiej się regeneruje, poprawia samopoczucie i łagodzi stres, rozwija wytrwałość i cierpliwość, co daje długofalowe efekty np. zwiększa ochronę mózgu przed przedwczesnymi oznakami starzenia czy zmianami demencyjnymi. Z perspektywy przytoczonych korzyści nie do przecenienia są rozwijane umiejętności o charakterze społecznym (Nogaj, 2017, s. 9–29). Wspólna gra na instrumentach muzycznych sprzyja w nawiązywaniu kontaktów koleżeńskich, budowaniu wytrwałości w pracy, panowaniem nad emocjami i tremą oraz gospodarowaniem czasem wolnych.

Kolorowa muzyka, dźwięki i instrumenty inspiracją aktywnego kontaktu z muzyką

Potrzeba wejścia w bliski kontakt z muzyką u dzieci nie rodzi się sama, lecz powstaje dzięki właściwemu wychowaniu. Dużą rolę odgrywa w nim osoba dorosła,

gdyż dzięki niej oraz przy wykorzystywaniu różnorodnych form muzycznego oddziaływania mały człowiek nabiera chęci do obcowania z muzyką (Kisiel, 2013, s. 12). Ważne miejsce w tym przedsięwzięciu zajmują tzw. kolorowe instrumenty muzyczne. Poprzez swoją barwność, jakość konstrukcji oraz niestandardowe sposoby wydobycie dźwięku zwracają uwagę najmłodszych sprawiając, że nauka muzyki staje się nacechowana zaciekawieniem i radością z muzykowania. W polskiej edukacji coraz większą popularnością cieszą się kolorowe dzwonki diatoniczne, sztabki na tubach, bum-bum rurki, dzwonki naciskane czy maty dźwiękowe. Cechą wspólną wspomnianych instrumentów-zabawek jest kolor odpowiedni dla poszczególnej wysokości dźwięku i jednakowy ich szyfr właściwy dla całego zestawu. Nauka gry może być prowadzona za pomocą kolorów bądź specjalnie ubarwionego zapisu nutowego. Zaproponowana kodyfikacja zgodna jest z systemem „Chroma-Notes", który dopracowany został podczas projektowania „Boomwhackers". System ten funkcjonuje dzięki użyciu podstawowego koła barw, który jest tworzony z trzech pigmentów: czerwonego, żółtego i niebieskiego. Łącząc je otrzymano kolejne: pomarańczowy, zielony i fioletowy, a te z kolei dały początek następnym połączeniom. Wynik końcowy dwunastu kolorów odpowiada dokładnie liczbie nut w skali chromatycznej. I tak oto dźwięk C został związany z kolorem czerwonym, dźwięk D z pomarańczowym, E z żółtym, F z jasnozielonym, G z ciemnozielonym, A z granatowym, H (B) fioletowy itd. Dzięki temu dzieci nie muszą znać zapisu nutowego, by wspólnie zagrać wybraną melodię notowaną przy użyciu barwnego systemu „Chroma Notes". Dla potrzeb kolorowego muzykowania można korzystać także z tradycyjnych instrumentów takich jak: pianino, keyboardy, metalofony czy ksylofony, wystarczy użyć do oznakowania samoprzylepnych naklejek w kolorze przyjętego schematu. W tym miejscu warto przybliżyć krótki opis ciekawszych grających pomocy.

Kolorowe dzwonki diatoniczne to piętnastotonowe „cymbałki" w komplecie z dwiema drewnianymi pałeczkami. Zakres dźwiękowy instrumentu posiada rozpiętość od g do g^2, czyli liczy dwie oktawy. Metalowe sztabki w kolorach „Nota-Chromes" są strojone i przytwierdzone do solidnej, drewnianej podstawy za pomocą niewyciągalnych nitów. Drewniane elementy podstawy są klejone i szlifowane, a co najważniejsze nie są lakierowane. Instrument ten sprawdza się w pracy z małymi dziećmi i jest użytecznym środkiem dydaktycznym podczas realizowania ćwiczeń dźwiękowych, melodycznych i rytmicznych.

Sztabki na tubach sprawiają, że wykonawca może grać używając różnej liczby sztabek (jednej, pięciu czy ośmiu). Dzwonki posiadają donośny dźwięk z blisko pięciosekundowym wybrzmieniem. Każda sztabka została dokładnie nastrojona i została pomalowana w kolorze wskazanego dźwięku, zgodnie z systemem kolorów „Chroma-Notes". Osiem pałeczek pozwala grać jednocześnie wszystkim osobom, każdej na innym dzwonku lub jednej na całym zestawie ośmiu sztabek. W szerokie płytki łatwo trafić nawet małym dzieciom, a dzięki kolorom szybko nabywają one sprawności wykonawczej poznanej melodii.

Bum-bum rurki stanowią odpowiednik „Boomwhackers" nazwy amerykańskiej odnoszącej się do plastikowych kolorowych rurek pomysłu Craiga

Ramsella. Obecnie można korzystać z trzydziestu dwóch kolorowych tub różnej długości. Wykonane z bezpiecznego tworzywa rurki są łatwe w użyciu, lekkie i dokładnie nastrojone, a ich cechą charakterystyczną jest odpowiadająca określonym dźwiękom kolorystyka. Podstawowym zestawem „Bum Bum Rurek" wykorzystywanym w edukacji muzycznej jest zbiór diatoniczny w skali C-dur. Zawiera on osiem rurek o następujących wysokościach dźwięków: C' – D' – E' – F' – G' – A' – H' – C". W zabawach z najmłodszymi można odrzucić rurki o wysokości F' i H', zostawiając sześć tub muzycznych (C' – D' – E' – G' – A') tworzących zestaw pentatoniczny, w którym wszystkie dźwięki brzmią ze sobą dobrze. Zestaw ten jest wykorzystywany do zajęć rytmiki w przedszkolach. Poza wskazanymi istnieje także zestaw: chromatyczny sopranowy, basowy diatoniczny oraz basowy chromatyczny. Zestaw chromatyczny stanowi pięć rurek z dźwiękami podwyższonymi standardowej oktawy: C#' – D#' – F#' – G#' – A#'. Stanowią one uzupełnienie zestawu diatonicznego tworząc pełną chromatyczną oktawę dwunastu dźwięków (Rolewska, 2014, s. 195). W pracy z kolorowymi rurkami można dodatkowo użyć kart „Whacka Boom" z zapisanymi schematami rytmicznymi. Wstępem do zabawy jest nauka reakcji na określone komendy znajdujące się na kartach takich jak: whack (łomot) – uderzanie rurką o otwartą dłoń, tap (stuk) – uderzanie rurką o podłogę, boom (grzmot) – uderzanie rurką o udo, drum (bęben) – uderzanie ręką o rurkę przytrzymywaną przez drugą rękę na kolanach, back (plecy) – uderzanie rurką w plecy, roll (rolowanie) – szybkie odbijanie rurki o udo i rękę, znajdującą się kilkanaście centymetrów nad udem (lub rolowanie między butami czy ręką lub na podłodze), shh (cisza/pauza). Pozostałe komendy – whack-a, tap-a, boom-a, drum-a, back-a – wykonuje się jak te wyżej, lecz uderza się dwa razy w czasie jednego bitu. Wszystkie rytmy oznaczone na kartach trwają przez cztery bity. Po poznaniu komend, każde dziecko otrzymuje jedną kartę ze schematem rytmicznym. Zadaniem wykonawcy jest zaprezentowanie własnego zestawienia rytmów, a reszta klasy powtarza go trzy razy. Ćwiczeniu towarzyszy wybijany równo rytm „w tle". Do tego zadania użyta bywa zazwyczaj najdłuższa rurka z zatyczką „Octavator".

Dzwonki naciskane wykonane zostały zgodnie ze standardami dobrej jakości. Zarówno ich konstrukcja, jak i dokładna intonacja sprawiają, że wydobywane tony są dźwięczne i poprawne. Każdy dzwonek oznaczony został odpowiednim kolorem, nutą i numerem zgodnie z przyjętym kodem. Zestaw zawiera osiem dzwonków strojonych w skali diatonicznej (C-dur). Zastosowany mechanizm wyzwalania dźwięku pozwala małym dzieciom oraz osobom z niepełnosprawnością precyzyjnie trafić w przycisk. Będące na wyposażeniu trzy stopki pozwalają dopasować instrumentu do podłoża. Kowadełko zamontowane we wnętrzu dzwonka zrobione zostało z plastiku i po wyzwoleniu uderza w metal dając kryształowy, pełny dźwięk. Kremowa podstawa ułatwia wydobycie się dźwięku na zewnątrz, przez co dzwonki są bardzo dobrze słyszalne nawet z kilku metrów.

Mata dźwiękowa – pianino, znana jest również pod angielską nazwą Gigantic Keyboard Playmat. Przeznaczona została ona dla fanów dźwięków i

instrumentów, ale także aktywnych tancerzy. Mata-klawiatura keyboardu jest większych rozmiarów i uruchamiana stopami. Pomimo, że jest cienka i zwijana w rolkę, to od dywanu odróżnia ją możliwość interaktywnego współdziałania. Każdy narysowany na macie klawisz reaguje na dotyk stosownym brzmieniem ośmiu instrumentów takich jak: skrzypce, trąbka czy saksofon. Mata potrafi zapamiętywać całe sekwencje dźwięków, dzięki czemu mały wirtuoz może komponować i odtwarzać własne utwory. Omawiana zabawka-instrument dobrze sprawdza się zarówno w domu, jak i przedszkolu czy szkole, może być doskonałą rozrywką na wszelkich rodzajach dziecięcych imprezach. Niektóre maty zaopatrzone zostały jeszcze w specjalne nakładki na stopy (tzw. znaczki, figury geometryczne). Poprzez rozpoznawanie kolorów i kształtów oraz kojarzenia odległości pomiędzy poszczególnymi figurami (które są odpowiednikiem określonej wartości rytmicznej nuty z orientacyjnym czasem wybrzmienia) dzieci rozpoczynają swoją przygodę z muzyką. Kolory i kształty zachęcają dzieci do praktycznego muzykowania, a motywacją do nauki jest szybki efekt wykonawczy.

Zaprezentowane „kolorowe instrumenty muzyczne" dedykowane są dla dziecięcych grup przedszkolnych i uczniów młodszych klas szkolnych, nauczycieli edukacji elementarnej, wychowawców świetlic oraz instruktorów rytmiki. Do zestawu „kolorowych instrumentów" dołączony został śpiewnik pt. „Znane piosenki" zawierający 10 popularnych utworów zapisanych za pomocą kolorowych nut (Spychaj, 2014). Wśród nich nalazły się takie utwory jak: „Była sobie żabka mała", „Jedzie pociąg", „Panie Janie" i inne. Dzięki jednakowemu schematowi kolorów nut, dzwonków i tub dzieci oraz ich opiekunowie bez problemu mogą zagrać ulubione piosenki. Nauczyciele stosujący w swojej pracy tego typu instrumenty wskazują u podopiecznych wzmożone zainteresowanie aktywnością muzyczną. Wysoki stopień zaciekawienia kolorem, dźwiękiem i sposobem wydobycia dźwięku oraz możliwością gry indywidualnej i zespołowej sprawia, że muzykowanie staje się dla dzieci źródłem szczerej radości. Prostota odczytu zapisu utworu, jak również atrakcyjność i w pewnym stopniu spektakularność wykonania umiejscawia zaprezentowane instrumenty muzyczne z grupy „Boomwhackers" w gronie polecanych pomocy w procesie przybliżania muzyki młodemu odbiorcy.

Zaprezentowany opis „kolorowych instrumentów-zabawek" może stanowić przyczynek do zainicjowania badań ukazujących skuteczność zastosowanej metody „Chroma-Notes" w edukacji muzycznej. Jest także zapowiedzią kontynuowania rozważań nad skutecznością wprowadzania młodych odbiorców aktywnego muzykowania z użyciem „kolorowych instrumentów".

Zakończenie

Zmieniająca się rzeczywistość oraz postępująca przemiana społeczno-kulturowa wymusza poszukiwanie nowych rozwiązań w zakresie uprzystępniania i upowszechniania muzyki najmłodszym odbiorcom. Aktywizacja muzyczna z udziałem dostępnych środków przekazu, poliestetycznego doznania, ograniczania barier w zakresie notacji muzycznej, jak również łatwości wykonania mogą zachęcić kolejne pokolenia ludzi

młodych do radosnego muzykowania. Z czasem może ona przekształcić się w trwałe zainteresowanie muzyką lub rozwinąć pasję, dla której warto poświęcić czas wolny w życiu dorosłym. Pielęgnowane w środowisku rodzinnym, edukacyjnym i hobbistycznym muzykowanie bez wątpienia będzie aktywizować jednostki, jednocześnie sprzyjając ich harmonijnemu rozwojowi. Uświadomione korzyści osobiste, społeczne i przeciw eskapizmowi sprawią, że życie muzykujących nabierze z czasem innego wymiaru, zostanie wzbogacone o trwałe wartości, wsparte przeżyciem emocjonalnym.

LITERATURA

Białkowski, A. & Migut, M. & Socha, Z., Wyrzykowska, K. M. (2014). *Muzykowanie w Polsce. Badania podstawowych form muzycznej aktywności Polaków*. Warszawa.

Uchyła-Zroski, J. (1999). *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Katowice.

Sobol, E., red. (1997). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa.

Fink, K. (2010). *Muzykowanie a edukacja muzyczna*. „Moderato" nr 1.

Dadak-Kozicka, J.K. (1998). *Muzyka jako portret człowieka i narodu*. „Ruch Muzyczny" nr 17.

Grozdew-Kołacińska, W. (2014). *Cele raportu*. W: *Raport o stanie tradycyjnej kultury muzycznej*. Red., W. Grozdew-Kołacińska, Warszawa.

Kisiel, M. (2015). *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*. Katowice 2015.

Stasińska, K. (1986). *Instrumentarium Orffa w szkole*. Warszawa.

Frołowicz, E. (2008). *Aktywny uczeń w świecie muzyki: propozycje dla nauczycieli*. Gdańsk.

Frołowicz, E. (2012). *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka: studium z obszaru wczesnej edukacji muzycznej*. Gdańsk.

Sloboda, J. (2002). *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa.

Fink, K. (2010). *Muzykowanie a edukacja muzyczna*. „Moderato" nr 1.

Shuter-Dyson, R. & Gabriel, C. (1986). *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Tłum. E. Głowacka, K. Miklaszewski, Warszawa.

Vetulani, J. (2015). *Bez ograniczeń. Jak rządzi nami mózg*. Warszawa.

Nitsch, C. & Hüther, G. (2013). *Muzykowanie czyni mądrzejszym*. W: C. Nitsch, G. Huther (red.), *Wspieranie rozwoju dziecka*. Tłum. P. Hodyra, Ożarów Mazowiecki.

Nogaj, A. A. (2017). *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*. „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej" nr 4.

Kisiel, M. (2013). *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Katowice,

Rolewska, J. (2014). *„Bum Bum Rurki" – kolorowa nowość w edukacji muzycznej*. W: *Praktyka czyni mistrza, czyli jak unowocześniać praktyki studenckie i warsztaty pracy nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Red. M. Mnich, M. Kisiel, Katowice.

Spychaj, S. (2014). *Znane piosenki*. Radwanice.

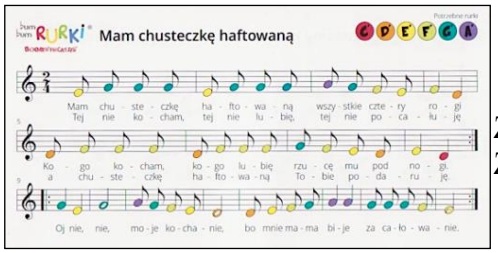
Materiał zdjęciowy

obrazujący zestaw „kolorowych instrumentów” użytecznych w edukacji muzycznej dziecka

Zdjęcie 1. Zabawa muzyczna z użyciem maty dźwiękowej

Źródło: https://kolorowedzwieki.pl [6.11.2019].

Zdjęcie 2. Muzykowanie z użyciem „Bum-Bum Rurek”
Źródło: J. Rolewska (2014). *„Bum Bum Rurki” – kolorowa nowość w edukacji muzycznej….,* s. 198.



Zdjęcie 3. Zapis piosenki z użyciem kolorowej notacji
Źródło: S. Spychaj (2014). *Znane piosenki* …., s. 5.

Zdjęcie 4. Dzwonki naciskane i kolorowe sztabki na tubach
Źródło: http://www.bumbumrurki.pl [6.11.2019].

Zdjęcie 5. Diatoniczne dzwonki edukacyjne „kolorowe ;cymbałki”
Źródło: instrument powszechnie dostępny w sprzedaży.

РЕЗЮМЕ

Кісєль М. «Кольорове музикування» як форма контакту дитини з мистецтвом у польському освітньому просторі.

Сьогодні молоде покоління щораз частіше стає пасивним реципієнтом музики. Із суспільства, що музикує, поступово перетворюємося на цивілізацію, що споживає й орієнтується лише на сприймання мистецтва. У публікації презентовано ідею використання кольорових інструментів як своєрідної інспірації дитини щодо активного музикування.

Замисел «кольорового музикування» може бути корисним дитячим дошкільним групам та учням молодших класів, учителям початкової школи, вихователям дитячих садків і вчителям ритміки. Завдяки однаковій кольоровій гамі клавіш ксилофону, запису нот, дудок тощо діти та їх вихователі можуть легко грати улюблені мелодії на кольорових інструментах. Учителі, які застовують у своїй роботі кольорове музикування, відзначають підвищення інтересу учнів до музичної діяльності. Високий ступінь зацікавленості кольором, звуком і способом його видобування, а також можливість індивідуальної та командної гри дозволяють музиці стати для дітей джерелом щирої радості. Простота читання запису пісні, а також привабливість інструментів та певною мірою ефектність виконання ставлять представлені музичні інструменти з групи «Boomwhackers» серед рекомендованих навчальних посібників для використання в процесі музичної освіти.

Змінюється реальність і прогресуючі соціокультурні зміни потребують пошуку нових рішень у сфері надання музики доступною для дітей. Музична активізація із застосуванням наявних носіїв, поліестетичним досвідом, зменшенням бар'єрів у галузі музичної нотації, а також простотою виконання можуть спонукати наступні покоління молоді робити радісну музику. З часом вона може перерости в постійний інтерес до музики або перерости в пристрасть, якій варто присвятити вільний час у дорослому віці. Виховання музики в сімейному, освітньому та хобі-середовищі, безсумнівно, активізує людей, одночасно сприяючи їх гармонійному розвитку. Усвідомлена особиста, соціальна та боротьба з нудьгою змусить життя музикантів набути іншого виміру з часом, збагатиться міцними цінностями, підкріпленими емоційним досвідом.

Представлений опис кольорових іграшкових інструментів може сприяти започаткуванню досліджень, що показують ефективність методу «Chroma-Notes», який використовується в музичній освіті. Він також оголошує про продовження роздумів про ефективність упровадження молодих аудиторій у потік активного музикування з використанням «кольорових інструментів».

Ключові слова: *музикування, дитина, кольорові інструменти, метод «Chroma-Notes», «Boomwhackers», творчий учитель, освіта маленької дитини в Польщі.*

SUMMARY

Kisiel M. "Colorful music making" as a form of a child's contact with art in Polish educational space.

Currently, the young generation is more and more often a passive recipient of music. We become a consumer civilization from a music society, focused only on the reception of art. The publication presents the idea of using colorful instruments as a kind of inspiration for the child to active music making.

The idea of "colorful music making" was dedicated to preschool children groups and pupils from younger primary school classes, elementary education teachers, day care room educators and rhythm instructors. Thanks to the identical color scheme of notes, bells, bars and tubes, children and their carers can easily play their favorite melodies on colorful instruments. Teachers using this type of instruments in their work note an increased interest in musical activity among pupils. The high degree of interest in color, sound and the way it is extracted, as well as the possibility of individual and team playing, make music making a source of sincere joy for children. The simplicity of reading the song record, as well as attractiveness of the instruments and, to some extent, spectacular performance place the presented musical instruments from the "Boomwhackers" group among the recommended teaching aids for use in the process of musical education.

The changing reality and progressing socio-cultural change necessitates the search for new solutions in the field of making music available to children. Musical activation with the use of available media, a polyaesthetic experience, reducing barriers in the field of musical notation, as well as ease of performance can encourage subsequent generations of young people to make joyful music. Over time, it can evolve into a permanent interest in music or develop into a passion for which it is worth devoting free time in adulthood. Nurturing music in a family, educational and hobby environment will undoubtedly activate individuals while at the same time fostering their harmonious development. Conscious personal, social and anti-boredom benefits will make the musicians' lives take on another dimension over time, will be enriched with lasting values, supported by an emotional experience.

The presented description of colorful toy instruments can contribute to the initiation of research showing the effectiveness of the "Chroma-Notes" method used in music education. It also announces the continuation of reflection on the effectiveness of introducing young audiences to the stream of active music making using "colorful instruments".

Key words: *music making, child, colourful instruments, "Chroma-Notes" method, "Boomwhackers", creative teacher, education of a small child in Poland.*

УДК 371.13:78

В. Г. Мельниченко
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0003-3059-3970
Н. Г. Кьон
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0002-8229-502X
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/269-276

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НАВИЧОК АРАНЖУВАННЯ ПІСЕННИХ МЕЛОДІЙ

У статті розкрито типову для сучасного вчителя музики творчу форму діяльності – упорядкування пісенних мелодій та наведено рекомендації щодо формування навичок аранжування пісенних мелодій. Стаття ґрунтується на досвіді авторів викладання факультативного курсу «Аранжування та імпровізація», який було впроваджено в освітній процес факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Розвиток цього курсу був обумовлений тим, що оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва навичок аранжувати твори шкільного пісенного репертуару стало одним із нагальних завдань музичної педагогіки. Зрештою, фахівець, який працює в сучасній освітянській системі, повинен навчати учнів музиці на основі врахування їхніх музичних інтересів та уподобань, тому він / вона повинен мати можливість зацікавити студентів музичним мистецтвом з урахуванням особливостей сучасної ситуації, зокрема – музичне мовлення, яке наповнене музично-розважальними творами, доступність музичної інформації для школярів завдяки поширенню Інтернету, наявності різноманітних інформаційно-пізнавальних можливостей, поширенню гаджетів та їх незалежності у визначенні власних музичних уподобань.

***Ключові слова**: майбутні вчителі музичного мистецтва, навички аранжування пісенних мелодій.*

Постановка проблеми. Проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності на засадах усебічного розвитку їхніх творчих потенцій, набуття навичок самостійної та творчої роботи з музичним матеріалом, його аранжування, зумовлена викликами часу, потребою відповідати особливостям шкільної дійсності в умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства, мінливості мистецького світу та музично-освітньої галузі, врахування музичних потреб та інтересів школярів нової генерації.

Аналіз актуальних досліджень. Питання творчого розвитку особистості завжди були предметом уваги – від стародавніх мислителів до

сучасних учених, які досліджували питання психології розвитку творчих здібностей (Г. Айзенк, Д. Богоявленська, А. Брушлінський, Л. Виготський, В. Петрушин, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн та ін.); особливості прояву творчої активності особистості в галузі музичної освіти досліджували Л. Бочкарьов, Цзян Лібін, Б. Теплов, В. Ражніков та ін.; шляхи й методи стимуляції музично-творчих проявів майбутніх фахівців-музикантів розглядали такі науковці, як Е. Абдуллін, Б. Брилін, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, В. Петрушин, О. Рудницька та ін.

Широко висвітлюються в сучасній літературі також проблеми застосування сучасних інформаційно-комунікативних, комп'ютерних технологій з метою формування музично-творчих навичок (В. Беличенко, І. Горбунова (Беличенко, Горбунова, 2012), Б. Зуєв (Зуев, 1999), М. Заливадний (Горбунова, Заливадный, 2014)); питання методики формування навичок самостійно-творчого характеру на заняттях музично-теоретичного циклу (Н. Кьон (Кьон, 2007), М. Новосадова (Новосадова, 2013), Г. Побережна, Т. Шириця (Побережна, Шириця, 2005)). Натомість проблема оволодіння студентами навичок аранжування на цей час належного висвітлення в науково-методичній літературі ще не знайшла.

Мета статті – аналіз типової для діяльності сучасного вчителя музики творчої форми діяльності – аранжування пісенної мелодії та виклад головних методичних рекомендацій щодо формування зазначених навичок.

Для досягнення означеної мети використано такі **методи дослідження**: аналіз і узагальнення для висвітлення досвіду формування в майбутніх учителів музичного мистецтва навичок аранжування пісенних мелодій; прогнозування для розроблення методичних рекомендацій щодо формування зазначених навичок.

Виклад основного матеріалу. В основу даної статті покладено багаторічний досвід авторів із викладання вибіркового курсу «Аранжування та імпровізація», що впроваджується в освітній процес факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Розробка даного курсу свого часу була зумовлена тим, що оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва здатністю до аранжування творів шкільного пісенного репертуару стало одним із нагальних завдань музичної педагогіки. Адже фахівець, працюючи в сучасній освітній системі, має навчити музики школярів на засадах урахування їхніх музичних інтересів і преференцій, тому має бути здатним зацікавлювати учнів музичним мистецтвом, ураховуючи особливості сьогоденної ситуації, зокрема – заполонений музично-розважальними творами музичний ефір, а також доступність для школярів музичної інформації завдяки поширенню Інтернету, доступності різноманітних інформаційно-пізнавальних можливостей, поширенню гаджетів та їх самостійність у визначенні власних музичних преференцій.

Отже, сучасний учитель музики має володіти не тільки сукупністю знань і навичок у галузі класичної «серйозної» музики, але й добре

орієнтуватися в особливостях сучасного розважального мистецтва, специфічних жанрах молодіжної субкультури, бути здатним для творчого спілкування зі школярами на матеріалі, який є цікавим для них. Досягнення взаємопорозуміння, у свою чергу, має сприяти знаходженню з ними спільної мови та здійсненню завдяки цьому педагогічного впливу на музичні переваги учнів, на їхню здатність вибірково ставитися до різноманіття творів у жанрах естрадної пісні, року, джазу, репу, різновидів молодіжної субкультури, а на цій основі – і вдосконалення музичного смаку й культури музичного сприйняття на кращих взірцях розважального музичного мистецтва, а через це – і більш активного прилучення до національної культурної спадщини та творів світової музичної скарбниці.

Ці обставини враховуються сучасною системою освіти України та реалізуються завдяки наданні вчителям можливості створення власних інваріантних програм, авторських методик, самостійного добору музичного матеріалу. Це дозволяє їм ураховувати музичні попити й преференції школярів, наближати зміст уроків до їхніх інтересів, використовувати злободенний пісенний матеріал та твори, на яких має формуватися їхнє музичне сприйняття. В результаті сьогодні досить типовою стала ситуація, коли пісні, які розучуються на уроках музичного мистецтва, або беруться в репертуар самодіяльних шкільних ансамблів, відсутні в нотному запису або викладені в Інтернеті у вигляді мелодії з «цифровкою», отже потребують відповідного аранжування, створення фактури акомпанементу, оформлення у вигляді композиції.

Крім того, перед музичною педагогікою постає завдання формування в майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі музично-теоретичної освіти перебудови змісту предмету гармонії в напрямі формування практичних навичок музикування та доповнення знань у галузі класичної гармонії формуванням у студентів уявлень щодо гармонічної мови, притаманній рок-музиці, джазу тощо. Не менш важливо, що осучаснення й урізноманітнення музичного, зокрема – пісенного матеріалу потребує від майбутніх учителів музичного мистецтва вміння, по-перше, «знімати», тобто записувати на кшталт музичного диктанту мелодію й хоча б ескізно – гармонічний супровід до неї, по-друге – створювати її власне аранжування.

Розвиток цифрової техніки та програмного забезпечення для неї дозволяє сьогодні таку роботу виконувати більш комфортно. Наприклад, шляхом уповільнення темпу музичного твору можна більш якісно зафіксувати особливості ритму мелодії; за допомогою еквалізації відсікти зайві частоти фонограми для детального прослуховування потрібного інструменту чи гармонічного комплексу; використання звукової компресії дозволяє виявити «приховані» деталі та ін.

Зауважимо, що, хоча подібні прийоми значно спрощують роботу над аналізом мелодії, гармонії та їх записом, проте користуватися ними рекомендується тільки в самих складних випадках, віддаючи перевагу традиційним прослуховуванню та фіксації музичної тканини твору; саме

останній спосіб дозволяє не тільки якісно виконати таке завдання, але й активно розвивати музичний слух, музичну пам'ять, гармонічне «чуття», розуміння тембрової драматургії – якості, необхідні музиканту.

Наступне завдання – це створення повноцінного й адекватного за стилем інструментального супроводу до пісні, при чому міра його складності має відповідати виконавським можливостям самого аранжувальника, враховуючи те, що він має розучувати дану пісню з учнями одноразово з виконанням акомпанементу.

Розглянемо, яким чином ці навички формуються у студентів. Насамперед, приступаючи до оволодіння навичками аранжування, студенти мають усвідомлювати, що йдеться про музичні твори – мініатюри масової музичної культури, в руслі якої здійснення обробки, аранжування є природним і доцільним: адже твори «легкого жанру» передбачають гнучкість, варіативність мелодичного мовлення та акомпанементу.

Крім того, маємо враховувати, що способи аранжування залежать від специфіки жанру. Так, для творів джазової культури традиційною та поширеною є практика імпровізації на певну мелодію різними музикантами, різноманітними ансамблевими складами, тому в джазовій імпровізації мелодія може змінюватися кардинально, а основою її ідентичності залишається, як правило, постійне дотримання гармонічної основи твору. В аранжуванні мелодії пісенно-естрадного твору, навпаки, потрібно зберігати її інтонаційно-ритмічний каркас, своєрідність мелодичної структури, щоб забезпечити її легке впізнання, однак гармонічний супровід може підлягати певному варіюванню, переважно – збагаченню шляхом урізноманітнення видів акордів однієї групи (додавання альтерацій, ускладнення їх різновидів, наприклад застосування септакордів, нонакордів, акордів із додатковими тонами замість простих тризвуків тощо).

Отже, важливо орієнтуватися на те, що в аранжуванні творів різних жанрів існують відповідні норми та традиції, а також те, шо на шляху оволодіння навичками створення супроводу до мелодій різних жанрів майбутній фахівець має оволодівати цілим комплексом навичок творчого музикування. У їх числі, зокрема, навички ритмової імпровізації, вміння «бачити» звуки акорду на всій клавіатурі та в їх різній послідовності, здатність застосовувати зручну аплікатуру у виконанні акордів і арпеджіо, надавати мелодико-ритмового варіювання виконуваній гармонічній послідовності тощо.

Таким чином, в цілому йдеться про оволодіння навичками ритмової та мелодичної імпровізації на певну гармонічну послідовність як передумови оволодіння навичками інструментального аранжування, здатності створювати акомпанемент до мелодії в різних фактурних викладах імпровізувати її варіанти.

З метою формування навичок імпровізаційного викладу фактури доцільно застосовувати підготовчі вправи, що ускладняються за такою послідовністю:

– гра акордових блоків у хоральному викладі;

– виконання того ж акордового блоку в фактурі: бас – акорд;

– додавання в попередній вправі ритмової фігурації (варіювання);

– ускладнення фактури «бас – акорд» з переміщенням останнього та його ритмовою фігурацією;

– виклад акордових звуків у арпеджованому вигляді – в елементарному, прямому русі та у варійованому, хвилеподібному русі в широкому діапазоні;

– додавання прохідних і допоміжних звуків у басовому голосі та в арпеджіо.

Засвоєння підготовчих вправ такого типу надає можливість використовувати їх у створенні акомпанементу до пісенних мелодій, гармонічний супровід яких будується на аналогічних гармонічних послідовностях, орієнтуючись на визначенні на засадах слухового аналізу гармонічні послідовності або користуючись (за наявності) так званою «цифровкою», тобто фіксацією гармонічної основи супроводу за допомогою спеціальних позначень.

Варто звернути увагу на те, що при цьому майбутній учитель обов'язково зіткнеться з проблемою недовершеності системи абетково-цифрового запису акордів. Це пов'язано з тим, що лише найпростіші елементи цієї системи набули остаточного вигляду (мажорні та мінорні тризвуки, малий мажорний, малий мінорний, зменшений септакорди тощо). Але застосування цих акордів вистачає тільки для виконання самої простої пісенної мелодії. Натомість, кращі твори масової культури ХХ сторіччя, наприклад, пісні Ісаака та Максима Дунаєвських, Олександра Єрмолова, Ігоря Чернавського, Кіма Брейтбуртга та інших авторів, будуються на більш складних мелодіях і гармонічних зворотах; їх художні достоїнства невід'ємно пов'язані з багатством гармонічного мовлення та різноманіттям і виразністю фактури акомпанементу, тому потребують їх осмислення та якомога більш адекватного відтворення.

Ускладнення гармонічного мовлення становить певну проблему щодо його фіксації, тому що запис акордів із відносно складною структурою ще не набув свого канонічного, остаточного вигляду: в широкій практиці застосовуються різні варіанти позначення одно й того ж акорду – залежно від автора твору, призначення акомпанементу для певного інструменту, часу та місця його створення.

На подолання цих складнощів спрямовується узагальнений виклад можливих транскрипцій запису складних акордів, метою якого є, по-перше, створення певного переліку найбільш часто вживаних співзвуч; по-друге – надання можливості студенту тримати уяву про їх націленість на певний склад музичного мислення, стиль, жанр мініатюри.

Набуття студентом цих знань і, головне, вміння розпізнавати позначення акордів та вміти грати їх у різноманітній фактурі, дозволить йому самостійно виконувати супровід до більшості творів, які є цікавими для школярів і можуть застосовуватись у музично-освітній практиці.

Слід позначити, що абетково-цифровий запис акомпанементу (так звана шифровка) прив'язаний до стилю твору. У мініатюрах масової музики, у поп-культурі звичайно використовуються акорди, що базуються на самих поширених різновидах тризвуків і септакордів (мажор, мінор, мала септима). У джазовій культурі та стилях навколо неї зустрічаються дуже складні співзвуччя. Тому студент повинен володіти алгоритмом, який дозволить йому однаково вірно прочитати як просту цифровку естрадної пісні, так і складні джазові комплекси. Для цього він повинен правильно слід оцінити звук (маючи на увагу тенденцію заміни запису звуку *H* на звук *B* у записі цифровок і водночас використання звуку *H* у старих нотних виданнях), від якого будується комплекс, потім тризвук і вже в останню чергу – за його наявності – інтервал.

Ще одна проблема, з якою зіткнеться студент, стосується виконання побудованого акорду. Наприклад, акорд *Am* можна розташувати та виконати великою кількістю способів. А співзвуччя *C13* потребує не тільки знання інтервалів, якими воно заповнюється, але й уміння розташувати звуки акорду для надання йому грамотних акустичних властивостей. За деякими виключеннями (наприклад, клас акордів *N7#9*) не існує правил, за якими слід розташовувати звуки у складних акордах. На допомогу тут приходять лише власний слуховий досвід студента й кількість часу, проведеного в пошуках найкращої акустичної якості акорду, винайденої шляхом спроб і помилок у процесі їх порівняння інструментом.

Визначимо кілька інших форм творчого опрацювання пісенного репертуару, які студенти опановують на заняттях з аранжування, а саме:

– гра з листа заданих цифровок у вигляді послідовності простих акордів;

– гра з листа заданих цифровок із використанням фактурного збагачення послідовності;

– складення невеликої за обсягом п'єси з різномаїттям акордів, витриманих на одному басі;

– складення невеликої за обсягом п'єси з різномаїттям акордів, витриманої на одній ноті в мелодичному положенні співзвуч (умовно в сопрано);

– ускладнення заданої викладачем послідовності шляхом включення додаткових інтервалів;

– ускладнення заданої викладачем послідовності в програмах автоаранжування шляхом включення додаткових інтервалів із метою надання їй певних стилістичних ознак;

– запис нотами пропонованого викладачем фрагменту музичного твору;

– відтворення фрагменту обраного твору в повній оркестровці за допомогою секвенцора.

Останнє завдання потребує від студента навичок роботи з апаратними та програмними контролерами *MIDI*, а також уміння працювати з програмними синтезаторами.

Формування навичок імпровізації невеликої п'єси – наприклад – у межах одного – двох періодів, із використанням різних способів викладу або розвитку тематичного матеріалу, зокрема – мотивного, секвентного, контрастного зіставлення тощо.

Висновки. Оволодіння представленим вище комплексом навичок обробки музичних прикладів складає підґрунтя здатності майбутнього фахівця оперувати популярним у шкільної молоді репертуаром, завойовувати в неї визнання, повагу й авторитет і досягати взаємопорозуміння, що складає передумови для здійснення педагогічного впливу на їхні музичні інтереси та здатність адекватно сприймати цінність музичного мистецтва в усьому розмаїтті й багатстві його художніх напрямів, жанрів і різновидів.

Натомість здійснення цього процесу потребує спеціального дослідження й відповідного методичного забезпечення.

ЛІТЕРАТУРА

Беличенко, В. В., Горбунова, И. Б. (2012). *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении информатике музыканта* (в условиях перехода на новые образовательные стандарты). СПб.

Горбунова, И. Б., Заливадный, М. С. (2014). Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания. *Научное мнение, 12 (1),* 113–120.

Зуев, Б. (1999). Секреты аранжировки МИДИ – композиций. *Мир ПК, 7,* 128.

Кьон, Н. Г. (2007). Інноваційні підходи до підготовки студентів на заняттях сольфеджіо. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 Теорія і методика мистецької освіти, 5 (10),* 38-43.

Новосадова, С. А. (2013). Музыкально-теоретическая подготовка в формировании творческой самостоятельности будущего учителя музыки. *Научные записки [Нежинского государственного университета им. Николая Гоголя. Сер.: Психолого-педагогические науки, 1,* 199-202.

Побережна, Г., Щириця, Т. (2005). Проблеми інтегрованого викладання музично-теоретичних дисциплін у педвузах. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка, 21,* 16–18.

Чернышов, А. В. *Рафинированная музыка или прогресс?* URL: http://vk.com/metodcenter?w=wall-89428783_7.

РЕЗЮМЕ

Мельниченко В. Г., Кен Н. Г. Формирование у будущих учителей музыкального искусства навыков аранжировки песенных мелодий.

В статье раскрывается типичная для современного учителя музыки творческая форма деятельности - аранжировка песенных мелодий и приводятся рекомендации по формированию навыков аранжировки песенных мелодий. Статья основана на опыте авторов в преподавании факультативного курса «Аранжировка и импровизация», который был

внедрен в учебный процесс факультета музикального и хореографического образования Южноукраинского национального педагогического университета им. К. Д. Ушинского. Развитие этого курса было связано с тем, что овладение будущими педагогами музыкального искусства навыками аранжировки произведений школьного песенного репертуара стало одной из актуальных задач музыкальной педагогики. Ведь специалист, работающий в современной образовательной системе, должен обучать студентов музыке на основе учета их музыкальных интересов и предпочтений, поэтому он должен уметь заинтересовать студентов музыкальным искусством с учетом особенностей существующей ситуации, в частности – музыкальная трансляция, которая наполнена музыкальными и развлекательными произведениями, доступность музыкальной информации для школьников благодаря распространению Интернета, доступность различной информации и познавательных возможностей, распространение гаджетов и их независимость в определении их собственных музыкальных предпочтений.

***Ключевые слова**: будущие учителя музыкального искусства, навыки аранжировки песенных мелодий.*

SUMMARY

Melnychenko V. H., Kion N. H. Formation of future musical art teachers' skills of arranging song melodies.

The article reveals typical for a modern music teacher creative form of activity – arranging song melodies and provides guidelines for the formation of arranging song melodies skills. The article is based on the authors' experience in teaching the optional course "Arranging and Improvisation", which was introduced into the educational process of the Department of Music and Choreographic Education of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Development of this course was due to the fact that mastering by future musical art teachers the skills to arrange the works of the school song repertoire had became one of the urgent tasks of music pedagogy. After all, a specialist, working in the modern educational system, must teach students music on the basis of taking into account their musical interests and preferences, so he/she should be able to interest students in musical art, taking into account the peculiarities of the current situation, in particular – music broadcast, which is filled with musical and entertainment works, accessibility of musical information for schoolchildren thanks to the spread of the Internet, availability of various information and cognitive opportunities, distribution of gadgets and their independence in determining their own musical preferences.

***Key words:** future musical art teachers, skills of arranging song melodies.*

UDC 371:378:78.03

H. Yu. Nikolai
South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
ORCID ID 0000-0001-6751-1209
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/277-285

THEORETICAL-METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE USE OF SONG "SCHLAGER" IN VOCAL TRAINING OF FUTURE MUSICAL ART TEACHERS

Methodological approaches and theoretical ideas of scientists in order to substantiate the peculiarities of the use of song schlager in vocal training of future musical art teachers are revealed in the article. The article outlines the features of the variety song: its leading role in the system of show business; professionalism of creators and performers of song schlager; version nature of the genre; its stage representation. The author argues that of great importance for future musical art teachers is the children's schlager, the search of which should be added to the tasks for students for the period of pedagogical practice.

Key words: *theoretical-methodological foundations, vocal training, song schlager, future musical art teachers, song hit, pop vocals, comprehensive school.*

Introdictions. The use of pop vocal music in future music teachers training until recently has been considered *mauvais ton*. However, the processes of democratization and liberalization of the national system of education at all its stages have led to inclusion of the best examples of pop vocals in the preparation of musical art teachers with the aim of their further use in work with school youth. In particular, the problem of using popular music in the educational process of a comprehensive school focuses on the song *schlager*, as it is the best musical material for realizing the interests and vocal-performing abilities of students. At the same time, new trends in music education need serious theoretical and methodological substantiation.

Analysis of relevant research. The theoretical-methodological support of the educational process requires careful analysis of scientific approaches, conceptual-terminological apparatus and a considerable array of dissertation research. In particular, the issues of popular music and pop vocals have recently become the subject of a number of fundamental studies in the field of art. Among domestic researchers, first of all, we will name the following: A. M. Boiko (Бойко, 2019), O. V. Voropaieva (Воропаєва, 2009), N. V. Drozhzhyna (Дрожжина, 2008), M. P. Mozhovyi (Мозговий, 2007), T. M. Riabukha (Рябуха, 2017), T. V. Samaia (Самая, 2017), H. M. Shekhtman (Шехтман, 2011) and others. Methodological foundations for solving the specified problem should be sought in the works of such philosophers and

culturologists as T. Adorno (Адорно, 1998), G. A. Burns (Burns, 1987), M. M. Muratov (Муратов, 2005), E. L. Rybakova (Рыбакова, 2007) and others. However, extrapolation of theoretical-methodological provisions from the fields of philosophy, sociology and art studies into the music-pedagogical plane needs careful attention of researchers.

The aim of the article is to reveal methodological approaches and theoretical ideas of scientists in order to substantiate the peculiarities of the use of song *schlager* in vocal training of future musical art teachers.

The methodology of the research was based on the positions of philosophy of music, culturology, aesthetics, theory of education and musicology with reliance on scientific tools of psychology, marketing and socio-communicative approach. Interdisciplinary scientific discourse was carried out with reliance on such analytical methods as terminological, comparative and music-intonational analysis of song *schlagers*, as well as systematization of scientific thought (philosophical, culturological, psychological, musical-pedagogical, etc.). The method of theoretical generalization made it possible to formulate conclusions of the search-analytical work and to determine the prospects of introducing a song *schlager* in future music teachers training and school practice.

Research results. Actualization of the problem of scientific substantiation of peculiarities of the use of song *schlager* in future musical art teachers vocal training and school practice requires, first of all, a detailed consideration of the corresponding thesaurus.

The term *song schlager* was actively used in the Soviet Union to identify popular samples of pop vocal music in the second half of the XX century. The term is of German origin (*der Schlag* – stroke) and was first used by traders to refer to the product that has been sold successfully, the "event of the season", the "sales leader". Analogues in English include such terms as *bestseller* (well-sold product) and *hit* (well-sold musical composition).

Although nowadays the term *hit* displaces the notion of *schlager* from the post-Soviet space of mass culture, the article deals with the phenomenon of the *schlager* of the last century, as its best samples have proved their viability, remain popular today, and their excellent musical characteristics make them the best material for use both in future musical art teachers training and in the work of the school vocal circle.

The choice of the term *song schlager* in the article is based on a grounded theoretical-methodological base, which was laid in the last century by the famous German philosopher, sociologist and musicologist Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno. His original philosophical system came into being at the intersection of neo- Hegelianism, avant-gardism, philosophy of culture, aesthetics, sociology of music, etc. The scientist denied the gnostic potential of the technocratic rationality and totalitarian worldview, warned against the negative influence on the personality of stereotypes of mass culture, which began to be actively spread in the middle of the XX century by means of mass communication.

T. Adorno believed that all-powerful entertaining programs that attracted attention of the audience with easy, accessible and relevant content in everyday life played the main role in the formation of mass consciousness. In the works of leading representatives of the Frankfurt Institute for Social Research – Max Horkheimer, Theodor Adorno and Herbert Marcuse, was made an attempt to study the role of sociology of mass communications and was offered a perspective of analysis, which combined: features of the "industrial" production of mass culture products with the specificity of its texts content and perception of mass culture materials by the audience (Адорно, 1998).

In the late 1930s, during his emigration to the United States, T. Adorno was invited by one of the leading sociologists in the field of functionalism, Paul Lazarsfeld, to participate in the study of music radio programs. Theodor Adorno suggested expanding the scope of the project, insisting on a more holistic consideration of the role of the media, seeking answers to the questions: who, why and how communicates in society.

In Max Horkheimer's and Theodore Adorno's "Dialectics of Enlightenment" (1947), the authors point out that, under capitalism, the laws of the market are decisive for all spheres of society, including the sphere of culture. Culture materials thus take the form of a commodity designed for sale and profit. Their value is determined not by artistic merit, but by the logic of commodity production and exchange.

Just as the definition of a competitive commodity, the term *schlager* was picked up by a growing industry of music entertainment, first in the activities of music publishers, distributing notebooks with tunes and texts of household songs and popular operetta arias. Later the phonographic firms became schlagers' producers.

In the second meaning, the concept of "schlager" is closely connected with the concept of "star" – a performer who is endowed with a particularly competitive image and whose repertoire is marked with one or more schlagers at each stage of his/her creativity (release of a new record).

The genesis of the *schlager* as a special type of entertainment song is related to unification and standardization of many genres and traditions of vocal music – the urban song of the early and mid XX century, operetta arias, vaudeville couplets, as well as romantic vocal miniature.

From the beginning of the XX century jazz was imprinted on the schlager, and since 1950s – rock music.

Among the definitions of the *schlager*, special attention deserves characteristic given by the famous composer I. Dunaievskyi. The author of the famous Soviet-era *song schlagers* had to "disown the notion, saying that "it is applied to the musical design of American films, when easy-to-remember chorus is endlessly repeated in different types and tonalities for better learning. Soviet cinema does not use such methods" (Дунаевский, 1961, с. 34).

At the end of the XX century, the most developed can be considered the definition of the schlager, proposed by T. Cherednychenko in the "Music Encyclopedic Dictionary". The scientist believes that the schlager is:

- an entertaining dance song, usually on a love-lyric text. One of the main forms of pop music, the characteristic product of the "mass culture". It differs in both musical and poetic patterns;
- a very popular song that has noticeable, easy-to-remember details of melody, harmony, arrangement that fit the latest fashion, and more often generates fashion for a dance formula, arranged effect, etc.;
- in a figurative sense, a *schlager* is any piece of music, as well as a work of other kinds of art that is particularly popular but frivolous in content, in line with the moods of the public (Музыкальный энциклопедический словарь, 1990, с. 639).

The contemporary domestic researcher T. Riabukha considers the *schlager* in the context of the national pop song, emphasizing: "1) "titularity" of this genre in the system of commercial mass culture; 2) professionalism of creators and performers of schlagers; 3) version nature of the pop song genre; 4) stage representativeness of the genre, which evolved from the concert show to the "song theater" and the corresponding audio and video production" (Рябуха, 2017).

Systematization of the thesaurus of our article requires a more detailed consideration of the term "pop music", which, unlike the generic term "popular music", is rather negative, which is reflected in the synonym "pops". The typological certainty of pop music is created by four factors: entertainment function, special role of the artistic standard, similar to the *canon* in folk and traditional professional art, close connection with the mass media and technical means of circulation and distribution of artistic production, commercial promotion strategy – increasing popularity of performers and works (Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века, 2003, с.344).

Among modern Russian researchers of the music pop art first should be named E. Rybakova. In her fundamental culturological study, carrying out terminological discourse, the scientist, in line with the ideological stamps of her country, identifies variety music with mass culture. E. Rybakova emphasizes that nowadays the terms "variety", "variety music" are beginning to be relegated to some extent. Instead, the terminology of Western European and American humanities is becoming widespread, among which the researcher calls pop music, *schlager* (our italics – H.N.), rock music, and defines them as "mass genres of music, mass culture, and something that fills radio and television, sounds at discos, is distributed on cassettes and CDs, is designated as a pop hit (Рыбакова, 2007, с. 17–18).

It should be noted that, according to T. Riabukha, the signs of the song schlager have all the works of V. Ivasiuk, "who created a fundamentally new direction in this genre, focused on the synthesis of traditions and national vocabulary". T. Riabukha suggests considering stylistics of the composer's song

schlagers (80 samples, presented in the collection "V. Ivasyuk. Musical works for the 60th anniversary of the composer's birthday" (2009)) by two criteria.

1. The ratio of words and music, realized in the songs on his own texts; in the songs on texts of other poets (B. Stelmakh, Yu. Rybchynskyi, O. Pushkin, A. Dementiev, V. Vozniuk, R. Kudlyk, M. Petrenko and others); in the songs on folk lyrics ("Oh rose bloomed").

2. Genre features (song-romance, song-dance, ballad, elegy, lullaby, nocturne) that are available in definite schlagers.

The analysis of V. Ivasiuk's song creativity by the specified criteria allowed T. Riabukha to distinguish the characteristic features of the composer's song style:

- orientation towards the couplet-variant form, in which the recitation chant alternates with the cantilenne-song chorus (all songs of the collection);
- synthetic musical-linguistic vocabulary that reflects ethno-auditory mental "codes" in synthesis with non-national elements ("Chervona Ruta", "Day with you", "My uncalled love" and others);
- use of a set of typical intonations characteristic of pop music;
- autonomy of accompaniment in the spirit of a variety song-romance;
- openness of songs to different interpretative versions.

A bright illustration of the latter position can be interpretations of "Ballad of Mallows" by the duet of S. Vakarchuk and N. Matviienko, "Vodograi" by R. Lyzhychko; "Chervona Ruta" by S. Rotaru with the band "TNMK" or Turetskyi Choir and so on.

The proposed criteria may be useful for the selection of song schlagers in vocal training of future musical art teachers and in school music-pedagogical practice.

A serious theoretical basis for the study of the problem of the use of song schlager in vocal training of future musical art teachers may be I. Shnur's research (Шнур, 2018).

The author defines the song schlager as "a socio-cultural music product, represented by a pop song of predominantly love-lyrical content, which – thanks to ease of remembering, reliance on the genre-intonational vocabulary of the era, focus on emotional response, presence of extraordinary performing image and balanced correlation of standardized and unique musical material – has acquired such property as recognition of large audience" (Шнур, 2018, с. 202).

Of particular interest are the provisions on the immanent socio-communicative nature of the song schlager, "which is realized at all levels: from verbal-intonational to individual-performing. Very important in this process is presence in this phenomenon of hook and viral-memetic components and its active marketing spread" (Шнур, 2018, с. 200). The researcher has given such an important characteristic of the song schlager as its recognition by wide audience due to "reliance on current genre-intonational patterns and attraction of lexemes of the intonation vocabulary of a certain era" (Шнур, 2018, с. 200).

Nowadays, the communicative nature of the song schlager as a hit is of particular importance, as it "causes an immediate modification of its elements in accordance with current listeners' needs" (Шнур, 2018, с. 201). So, at the beginning of the XXI century it has been gradually replaced by the term hit. We suggest referring to the latter as a one-day song, while the schlager is marked by its viability in socio-cultural chronotope.

Future musical art teachers should master the technique of selecting and learning the song schlager, be able to create their own versions, and adapt the musical text to the vocal abilities of students. We believe that we can also talk about children's schlagers, the search of which should be added to the tasks for students for the period of pedagogical practice. We remember the hits of the last century – "Song about Captain" by I. Dunaievskyi, "Two Colors" by O. Bilash, "Island of the Unlucky" and "Song about Bears" by O. Zatsepin or the modern schlager by Tina Karol "Ukraine is you".

Thus, having analyzed methodological approaches and theoretical ideas of the scientists on the song schlagers in vocal training of future musical art teachers, we came to the following **conclusions**.

It is shown, that the term *schlager* has German origin and was popular in the countries of the socialist camp in the second half of the last century. At the beginning of the XXI century it has been gradually replaced by the term *hit*. The viability of schlagers in socio-cultural chronotope is proved.

The article outlines the features of the variety song, in particular schlager: its leading role in the system of show business; professionalism of creators and performers of song schlager; openness for new interpretations; its stage representation.

Of great importance for professional growth of future musical art teachers we consider the children's schlager, the search of the best samples of which should be added to the tasks for students for the period of pedagogical practice.

In further studies, we plan to find out the methodological bases of the use of pop vocals in extracurricular education, to expand scientific substantiation of the concept of a children's schlager and to clarify the possibility of its use in the theory and practice of future musical art teachers training.

REFERENCES

Адорно, Т. (1998). *Избранное: социология музыки*. Москва – Санкт-Петербург: Университетская книга.

Бойко, А. М. (2019). *Естрадно-вокальне мистецтво Китаю в контексті історико-культурних та жанрово-стильових процесів* (дис. … канд. мистецтвознавства (доктора філософії) за спеціальністю 17.00.03: «Музичне мистецтво» (02: Культура та мистецтво). Харків.

Воропаєва, О. В. (2009). *Джаззінг як форма взаємодії академічного та «третього» пластів у джазі* (автореф. дис. … канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво»). Харків.

Дрожжина, Н. В. (2008). *Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради* (автореф. дис. … канд. мистецтвознавства: спец.: 17.00.03 «Музичне мистецтво»). Харків.

Дунаевский, И. О. (1961). *Выступления. Статьи. Письма. Воспоминания.* Москва: Советский композитор.

Лексикон нонклассики. *Художественно-эстетическая культура XX века* (2003). В. В. Бычков (ред.).

Мозговий, М. П. (2007). *Становлення і тенденції розвитку української естрадної пісні* (автореф. дис. … канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури»). Київ.

Музыкальный энциклопедический словарь (1990). Г. В. Келдыш (ред.). Москва: Советская энциклопедия.

Муратов, М. М. (2005). *Эстрада как феномен массовой культуры* (автореф. дис. … канд. философских наук: спец. 24.00.01 «Теория и история культуры»). Казань.

Рыбакова, Е. Л. (2007). *Развитие музыкального искусства эстрады в художественной культуре России* (автореф. дис. … доктора культурологии: спец. 24.00.01 «Теория и история культуры»). Санкт-Петербург.

Рябуха, Т. М. (2017). *Витоки та інтонаційні складові української пісенної естради* (дис. … канд. мистецтвознавства: 17.00.03). Харків.

Самая, Т. В. (2017). *Вокальне мистецтво естради як чинник культурного життя України другої половини XX – початку XXI століття* (дис. … канд. мистецтвознавства: 26.00.01). Київ.

Шехтман, Г. М. (2011). *Ретроспектива естрадно-вокального виконавства XX століття (на матеріалі українсько-російської та німецької традицій)* (автореф. дис. … канд. мистецтвознавства: спец.: 17.00.03 «Музичне мистецтво»). Харків.

Шнур, І. В. (2018). *Пісенний шлягер як феномен популярної музики другої половини XX – початку XXI століть (на матеріалі радянської та пострадянської естради)* (дис. … кандидата мистецтвознавства: спец.: 17.00.03 «Музичне мистецтво»). Київ.

Чередниченко, Т. В. Шлягер. *Энциклопедия культурологии*. Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/1148/Шлягер.

Burns, G. A (1987). Typology of “Hooks” in Popular Records. *Popular music, 6 (1),* 1– 20.

АНОТАЦІЯ

Ніколаї Г. Ю. Теоретико-методологічні основи використання пісенного шлягеру у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

У статті висвітлено проблему актуалізації естрадної вокальної музики у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва з метою подальшого її використання у роботі зі шкільною молоддю. Показано, що

проблема використання популярної музики у виховному процесі загальноосвітньої школи фокусується на пісенному шлягері, оскільки саме він служать найкращім музичним матеріалом для реалізації інтересів і вокально-виконавських можливостей учнів. Доведено, що нові віяння в музичній освіті потребують серйозного теоретико-методологічного обґрунтування. Визначено мету статті, яка полягає у висвітленні методологічних підходів і теоретичних ідей науковців задля обґрунтування особливостей використання пісенного шлягеру у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва.

Охарактеризовано методологію дослідження, що базувалась на положеннях філософії музики, культурології, естетики, теорії виховання та музикознавства з опорою на науковий інструментарій психології, маркетингу та соціокомунікативного підходу. Інтердисциплінарний науковий дискурс здійснювався з опорою на такі аналітичні методи, як термінологічний, порівняльно-зіставний, компаративний аналіз і музично-інтонаційний аналіз пісенних шлягерів, а також систематизацію наукової думки (філософської, культурологічної, психологічної, музично-педагогічної тощо). Метод теоретичного узагальнення дозволив сформулювати висновки пошуково-аналітичної роботи й визначити перспективи впровадження пісенного шлягеру в підготовку майбутніх учителів музики та шкільну практику.

Показано, що термін «шлягер» має німецьке походження і був популярний у країнах соціалістичного табору у другій половині минулого століття. На початку XXI ст. його поступово витісняє термін «хіт». Доведено життєздатність шлягерів у соціокультурному хронотопі. Окреслено особливості функціонування естрадної пісні, зокрема шлягера: провідне значення в системі шоу-бізнесу; професіоналізм композиторів і виконавців; відкритість на нові інтерпретації, сценічна репрезентативність. Стверджується, що для професійного зростання майбутніх учителів музичного мистецтва важливими стають пошуки найкращих зразків дитячого шлягера.

Ключові слова: *теоретико-методологічні основи, вокальна підготовка, пісенний шлягер, майбутні учителі музичного мистецтва, пісенний хіт, естрадний вокал, загальноосвітня школа*

РЕЗЮМЕ

Николаи Г. Ю. Теоретические основы использования песенного шлягера в вокальной подготовке будущих учителей музыкального искусства.

В статье освещена проблема актуализации эстрадной вокальной музыки в подготовке будущих учителей музыкального искусства с целью дальнейшего ее использования в работе со школьной молодежью. Показано, что проблема использования популярной музыки в воспитательном процессе общеобразовательной школы фокусируется на

песенном шлягере, поскольку именно он служит превосходным музыкальным материалом для реализации интересов и вокально-исполнительских возможностей учащихся. Доказано, что новые веяния в музыкальном образовании требуют серьезного теоретико-методологического обоснования. Цель статьи заключается в освещении методологических подходов и теоретических идей ученых для обоснования особенностей использования песенного шлягера в вокальной подготовке будущих учителей музыкального искусства.

Охарактеризована методология исследования, которая основывается на положениях философии музыки, культурологии, эстетики, теории воспитания и музыкознания с опорой на научный инструментарий психологии, маркетинга и социокоммуникативный подход. Интердисциплинарный научный дискурс осуществлялся с опорой на такие аналитические методы, как терминологический, сравнительно-сопоставительный, компаративный анализы и музыкально-интонационный анализ песенных шлягеров, а также систематизацию научной мысли (философской, культурологической, психологической, музыкально-педагогической и т.п.). Метод теоретического обобщения позволил сформулировать выводы поисково-аналитической работы и определить перспективы внедрения песенного шлягера в подготовку будущих учителей музыкального искусства и школьную практику.

Показано, что термин «шлягер» имеет немецкое происхождение и был популярен в странах социалистического лагеря во второй половине прошлого века. В начале XXI в. его постепенно вытесняет термин «хит». Доказано жизнеспособность шлягеров в социокультурном хронотопе. Определены особенности функционирования эстрадной песни, в частности шлягера: ведущее значение в системе шоу-бизнеса; профессионализм композиторов и исполнителей; открытость на новые интерпретации, сценическая репрезентативность. Утверждается, что для профессионального роста будущих учителей музыкального искусства важным становится поиск лучших образцов детского шлягера.

***Ключевые слова**: теоретико-методологические основы, вокальная подготовка, песенный шлягер, будущие учителя музыкального искусства, песенный хит, эстрадный вокал, общеобразовательная школа.*

УДК 378: [37.011.3-051:784.9]

Н. А. Овчаренко
Криворізький державний педагогічний університет
ORCID ID 0000-0003-4874-1716
К. О. Богяну
Криворізький державний педагогічний університет
ORCID ID 0000-0001-7251-704X
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/286-293

ІНКЛЮЗИВНА МУЗИЧНА ОСВІТА: ТЕОРЕТИКО-АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто актуальну проблему вітчизняної мистецької освіти – теоретико-аналітичний аспект інклюзивної музичної освіти. Здійснено ретроспективний аналіз означеного питання та з'ясовано етапи розвитку інклюзивної освіти в Україні. Визначено сутність понять «інклюзія», «інклюзивне навчання», «інклюзивна музична освіта». Виявлено специфіку інклюзивної музичної освіти й окреслено її загальні принципи, як: недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення і включення до освітнього процесу (середовища) всіх його учасників та специфічні принципи, а саме: культуровідповідності, аксіологічності, мистецько-особистісної толерантності, гармонізації.

***Ключові слова**: інклюзія, інклюзивне навчання, інклюзивна музична освіта, культуровідповідність, особи з особливими освітніми потребами, музичне навчання, толерантність.*

Постановка проблеми. Вирішення питання інклюзії для осіб з особливими освітніми потребами є однією з нагальних проблем української мистецької освіти. Важливість означеної проблеми засвідчують державні документи, як: Закон України «Про загальну середню освіту» (2010), на основі якого заклади середньої освіти мають створювати інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами; Закон України «Про освіту», у якому акцентується увага на можливості отримання освітніх послуг на засадах рівності особами, які мають особливі потреби; «Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки», у якій визначено мету й цілі, етапи, механізми й інструменти, прогнозування результатів реалізації стратегії впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Відомо, що люди з особливостями розвитку мають надзвичайно вразливу почуттєву сферу. Тому, для пізнання себе, відчуття рівності й упевненості в суспільстві, гармонізації свого внутрішнього світу особливу роль відіграє музичне мистецтво. Доцільно згадати слова В. Сухомлинського, що збагачення світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї; без музики важко переконати людину, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури (Сухомлинський, 1997). У такому контексті зростає гуманістичне значення музичної освіти та

музичного мистецтво для осіб, які мають особливі освітні потреби, що потребує аналітичного й теоретичного осмислення.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальні основи освітньої інклюзії широко представлено в наукових працях А. Колупаєвої, І. Кузави, М. Швед. Психотерапевтичні аспекти впливу музики на людину досліджували Л. Виготський, В. Петрушин, В. Синьов, С. Федоренко. Питання інклюзії у вітчизняній музичній освіті розглянуто в дослідженнях О. Олексюк. Специфіку інклюзивної музичної освіти розкрито в доробках зарубіжних авторів: О. Воронова, А. Говорової, О. Клюєва, Ю. Криводдонова О. Овсяннікова, О. Смірнова. Корекційний вплив музичного мистецтва обґрунтовано в роботах Ю. Бондаренко, Т. Добровольської, М. Зикова, Н. Квітки, М. Янушевської-Варих. Разом із тим, необхідно відмітити недостатню розробку проблеми інклюзивної музичної освіти в педагогічній і мистецькій теорії.

Тому **метою** нашої статті є висвітлення результатів теоретичного дослідження специфіки вітчизняної інклюзивної музичної освіти. Відповідно до мети визначено такі завдання: здійснити ретроспективний аналіз і окреслити етапи розвитку інклюзивної освіти; розкрити сутність понять «інклюзія», «інклюзивне навчання», «інклюзивна музична освіта»; виявити специфіку та основні принципи інклюзивної музичної освіти.

Для розв’язання завдань дослідження нами застосовано такі **методи дослідження:** теоретичного аналізу для вивчення нормативних документів, наукових праць з означеної проблеми; конкретизації для визначення базових понять дослідження; ретроспективного аналізу для з’ясування етапів розвитку інклюзивної освіти в Україні; узагальнення для виявлення специфічних рис і принципів вітчизняної інклюзивної музичної освіти

Виклад основного матеріалу. Ідея інклюзивної освіти виникла у світовому суспільному просторі в другій половині ХХ століття як спосіб розвитку демократичного громадянства. Перше глобальне вираження прерогатив, на які всі люди (і люди з обмеженими можливостями) мають невід’ємне право на освіту й не тільки, представляє загальна декларація прав людини прийнята Генеральною Асамблеєю ООН у 1948 р. (Декларація прав людини, 1948). Особливо вагомі результати дала Конвенція ООН про права дитини в 1991 р., згідно з якою «усі діти мають право на освіту, і, як наслідок цього, право на прогрес» (Конвенція ООН, 1991).

Уперше інноваційну модель навчання було представлено на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами: доступ і якість, у 1994 році у місті Саламанка (Іспанія). Прийняття Саламанської декларації стало поштовхом для затвердження на міжнародному законодавчому рівні принципу інклюзивної освіти, яка прийшла на зміну моделі нормалізації (інтеграції), що передбачала залучення дитини до наявної системи навчання, пристосування до неї (Саламанська декларація, 1994).

На міжнародному саміті з питань інклюзивної освіти, який відбувся в університеті Вікторія (Victoria University), в місті Мельбурн, Австралія, в

2015 році, представлено дослідження, проведені в Австралії, Новій Зеландії, Індонезії, Бангладеші, Іспанії та Великобританії, на якій науковці пропонували транснаціональні інтереси й різноманітні підходи до практичного застосування інклюзивної освіти.

У кінці ХХ століття і в Україні розпочалося включення дітей з особливими потребами до системи загальної середньої освіти. У 2010 р. була представлена Концепція розвитку інклюзивної освіти, де було визначено мету, завдання для вирішення важливих питань щодо забезпечення права на якісну освіту осіб з особливими освітніми потребами (Концепція розвитку, 2010). На її основі було адаптоване законодавство й перші реформи почали впроваджуватися на всіх освітніх рівнях і були спрямовані на розширення доступності вищої освіти, укріплення поваги до прав людини, гармонійний розвиток особистості, талантів і творчості студентів, надання їм можливості брати активну участь у суспільному житті.

Досліджуючи історичні аспекти розвитку освіти осіб з особливими потребами А. Колупаєва визначає три етапи такого розвитку (Колупаєва, 2009, с. 31): І етап (1991 – 2000 рр.) – інституалізація та жорстка регламентація освітнього процесу в спеціальних закладах освіти; ІІ етап (2001–2010) – активізація стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до закладів загальної середньої освіти на тлі ствердження інклюзивної освіти; ІІІ етап (2011 р. – донині) – впровадженні інклюзивної освіти.

Термін «інклюзія» (з англ. – «inclusion») у словниковій літературі визначається як включення, приєднання (Келдыш, 1990, с. 360). Включення (інклюзія) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі; процес реального залучення осіб з особливими освітніми потребами, з вадами здоров'я, до активного суспільного життя, який передбачає адаптацію соціального середовища до потреб людини (Байда, 2012). Поняття «інклюзія» означає, що дитині з обмеженими можливостями надається право відвідувати загальноосвітній заклад і для цього створюється необхідне адаптоване освітнє середовище та наддаються відповідні додаткові послуги, які приносять користь від спільного їх навчання зі здоровими однолітками (Кузава, 2012, с. 151). Це вимагає фундаментальної зміни парадигми, оскільки це міжнародний соціальний рух проти структурного, культурного та освітнього включення осіб, які є маргіналізованими та «різними».

У Законі України «Про освіту» (2017) вказано, що особа з особливими освітніми проблемами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту. До переліку осіб входять (Закон України «Про освіту», 2017): діти з інвалідністю; переселенці, діти-біженці; діти які потребують додаткового й тимчасового захисту; особи які здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів.

Інклюзія за визначенням науковців (Е. Даніелс, М. Сварник, К. Статффорд, Н. Софій, П. Троханіс) складається з таких компонентів, (Даніелс, 2000; Софій, 2006):

1) залучення всіх дітей, студентів, з особливими потребами до тих закладів освіти, які вони б відвідували, якби не мали вад;

2) кількість дітей, студентів з особливими потребами в школах і закладах вищої освіти природно пропорційна їхній загальній кількості в населеному пункті;

3) прийняття всіх дітей, студентів, без винятку та об'єднання в змішані групи;

4) зарахування дітей, студентів, з особливими потребами в класи, на курси, відповідно до їхньої вікової категорії та року навчання;

5) координація, що здійснюється на місцях, управління освітнім процесом та розподілом ресурсів;

6) децентралізований підхід до навчання, принцип ефективності як провідний у роботі школи та закладах вищої освіти.

У визначенні поняття «інклюзивне навчання» ми дотримуємося думки А. Колупаєвої, що це є комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей (осіб – уточнення наше) з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в закладах загальної середньої освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності (Колупаєва, 2011).

Розглядаючи поняття «інклюзивна музична освіта» керуємося тлумаченням поняття «музична освіта», яка в словниковій літературі представлена як така, що є процесом і результатом засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, необхідних для музичної діяльності (Келдыш, 1990, с. 361). На наш погляд, поняття «інклюзивна музична освіта» – це результат засвоєння систематизованих музичних знань, умінь і навичок через отримання системи освітніх послуг гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу (середовища) всіх його учасників.

Інклюзивна музична освіта має специфічні риси як і вітчизняна інклюзивна освіта, у цілому, порівняно з іншими країнами. Специфічність її полягає в наявності значної кількості груп осіб, які потребують освітньої інклюзії, а саме тих, які: за станом здоров'я не можуть відвідувати заклад освіти; проживають у селах і селищах (коли кількість учнів у класі становить менше 5 осіб); проживають у зоні збройного конфлікту, на тимчасово окупованій території України або в населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють або здійснюють не в повному обсязі свої повноваження; знаходяться в надзвичайних ситуаціях природного або техногенного характеру; мають високий навчальний потенціал і можуть прискорено закінчити школу; є іноземцями або особами без громадянства.

До специфічних мистецьких рис інклюзивної мистецької освіти слід віднести широке використання, у якості навчального матеріалу, українського

музичного мистецтва – вокальної та інструментальної музики, зокрема фольклорних надбань. Так, наприклад, вивчення української народної пісні, якій притаманна багатожанровість, надзвичайна краса й мелодійність, смислова й інтонаційна ясність, сприяє формуванню загальної та музичної культури людини, її світоглядних і гуманістичних поглядів, естетичного смаку; гармонізує внутрішній світ особистості й узгоджує його із зовнішнім, розкриваючи Красу, Любов, Добро. Навчання грі на українських народних музичних інструментах, особливо – у процесі колективного музикування, дає можливість відчути єднання з традиціями свого народу, позитивність спільного музичного виконання.

Для розвитку інклюзивної музичної освіти важливим є визначення характерних для неї принципів. До таких принципів слід віднести принципи вітчизняної інклюзивної освіти, як: недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу (середовища) всіх його учасників і специфічні принципи інклюзивної музичної освіти – культуровідповідності, аксіологічності, мистецько-особистісної толерантності, гармонізації.

Так, принцип *культуровідповідності* є вимогою щодо використання в процесі музичної освіти традицій та інновацій різних культур світу й культури своєї країни. Здобуття музичних знань, умінь, навичок неможливо здійснити без розуміння учнем історії музичного мистецтва, музичних стилів і жанрів. У процесі музичного навчання учні повинні засвоїти мистецький досвід композиторів різних епох, різних народів.

Принцип *аксіологічності* – це вимога до засвоєння основних музично-мистецьких цінностей учнями, які мають особливі освітні потреби. До таких цінностей належать: цінність музики, краса музичного твору, досконалість музичного виконання, естетичний смак, естетичні емоції, музична майстерність тощо. Привласнення цінностей музичного мистецтва надає особливого смислу життя людині, що надзвичайно важливо саме для осіб, які потребують освітньої інклюзії.

Принцип *мистецько-особистісної толерантності* передбачає терпиме й позитивне ставлення оточуючих, які беруть участь у музичному навчанні осіб з особливими освітніми потребами, а також, взаємного терпимого ставлення самих осіб, які потребують освітньої інклюзії до учителів, своїх однолітків, з якими навчаються.

Принцип *гармонізації* є вимогою застосовувати в процесі освітньої музичної інклюзії навчальний музичний матеріал, який буде сприяти гармонізуючому світосприйняттю осіб з особливими освітніми потребами та узгодженню самої людини з оточуючим суспільством, емоційного й інтелектуального в ній самій.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проведене теоретико-аналітичне дослідження дало змогу виявити три етапи розвитку вітчизняної інклюзивної освіти, як: І етап (1991 – 2000 рр.) – інституалізація та жорстка регламентація освітнього процесу в спеціальних

закладах освіти; ІІ етап (2001 – 2010) – активізація стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до закладів загальної середньої освіти на тлі ствердження інклюзивної освіти; ІІІ етап (2011 р. – донині) – впровадженні інклюзивної освіти (за А. Колупаєвою). За результатами розгляду ключових понять дослідження окреслено поняття «інклюзивна музична освіта», що є результатом засвоєння систематизованих музичних знань, умінь і навичок через отримання системи освітніх послуг гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу (середовища) всіх його учасників. Виявлення специфіки інклюзивної музичної освіти сприяло окресленню її специфічних принципів, до яких віднесено принципи: культуровідповідності, аксіологічності, мистецько-особистісної толерантності, гармонізації.

Здійснений розгляд проблеми не вичерпує всіх аспектів теоретичного дослідження інклюзивної музичної освіти. Потребують додаткового вивчення питання її завдань, обґрунтування теоретичних основ, що буде розкрито нами в подальших публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

Байда, Л., Красюкова-Енс, О., Буров, С., Азін, В., Грибальський, Я., Найда, Ю. (2012). Інвалідність та суспільство. *Серія навчальних матеріалів українськоканадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»*. Канадський центр вивчення неповносправності.

Даніелс, Е. (2000). *Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів.* Львів.

Загальна Декларація Прав Людини (1948). Режим доступу : http://kr-admin.gov.ua/mol/molod/2.pdf.

Закон України «Про освіту». (2017). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

Колупаєва, А. А. (2011). Інклюзивна освіта в теорії і практиці діяльності школи. *Директор школи. 7. 15–21*.

Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Київ.

Конвенція ООН про права дитини (1991). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021.

Кузава, І. Б. (2012). Порівняльна характеристика термінів «інклюзія» та «інтеграція». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Збірник наукових праць.19. 148–152*.

Музыкальный энциклопедический словарь. (1990). Г. В. Келдыш (ред.). (сс. 360–361). Москва: Советская энциклопедия.

Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання (2010). Режим доступу : https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya.

Саламанська декларація та рамки дій щодо осіб з особливими освітніми потребами (1994). Режим доступу : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94.

Софій, Н. (2006). *Права дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти*. Київ.

Сухомлинський, В. (1977). *Вибрані твори: В. 5-ти т. Т. 3*. Київ: Радянська школа.

РЕЗЮМЕ

Овчаренко Н. А., Богяну Е. А. Инклюзивное музыкальное образование: теоретико-аналитический аспект.

В статье рассмотрена актуальная проблема украинского образования в сфере искусства – теоретико-аналитический аспект инклюзивного музыкального образования. Важность решения этой проблемы заключается в необходимости практического воплощения принципа равенства в получении музыкального образования человеком, который имеет особые образовательные потребности. Целью статьи есть освещение результатов теоретического исследования специфики украинского музыкального образования. Соответственно цели определены следующие задания: на основе ретроспективного анализа определить этапы развития инклюзивного образования; раскрыть сущность понятий «инклюзия», «инклюзивное обучение», «инклюзивное музыкальное образование»; выявить специфику и основные принципы инклюзивного музыкального образования. В процессе решения проблемы применялись методы исследования, как: метод теоретического анализа для изучения нормативных документов, научных трудов; метод конкретизации для определения базовых понятий; метод ретроспективного анализа для выявления этапов развития инклюзивного образования Украины; обобщения для обоснования специфических черт и принципов украинского инклюзивного музыкального образования.

Результаты анализа педагогической теории дали возможность выявить три этапа в развитии инклюзивного образования. К первому этапу (19991 – 2000 г.) отнесены институализация и жесткая регламентация образовательного процесса в специальных музыкальных учреждениях. Ко второму этапу (2001 – 20100 – активизация стихийной интеграции людей с особенными образовательными потребностями в общеобразовательные учебные заведения. Третьему этапу (с 2011 г. – и до нынешнего времени) – характерно внедрение инклюзивного образования (А. Колупаева). В статье раскрыто понятие «инклюзивное музыкальное образование», которое рассматривается как результат овладения систематизированными знаниями, умениями, навыками на основе получения образовательных услуг, которые гарантирует держава, и которые базируются на принципах недискриминации, многомерности человека, эффективного включения в образовательный процесс всех его участников. Определение специфики инклюзивного музыкального образования способствовало обоснованию ее

специфических принципов, как: культуросоответствия, аксиологичности, толерантности личностной и в искусстве, гармонизации.

***Ключевые слова**: аксиологичность, инклюзия, инклюзивное обучение, инклюзивное музыкальное образование, культуросоответствие, личность с особенными образовательными потребностями, музыкальное обучение, толерантность.*

SUMMARY

Ovcharenko N. A., Bogyanu E. A. Inclusive music education: theoretical-analytical aspect.

The article considers important problem of Ukrainian art education – the theoretical-analytical aspect of inclusive music education. The importance of solving this problem lies in the need for practical implementation of the principle of equality in obtaining music education by a person who has special educational needs. The aim of the article is to highlight the results of a theoretical study of the specifics of Ukrainian music education. According to the purpose the following tasks have been identified: on the basis of a retrospective analysis to determine the stages of development of inclusive education; to reveal the essence of the concepts of "inclusion", "inclusive education", "inclusive music education"; to highlight the specifics and basic principles of inclusive music education. In the process of solving this problem, a number of research methods have been used, namely: theoretical analysis method for studying regulatory documents and research papers; concretization method for defining basic concepts; retrospective analysis method to identify the stages of development of inclusive education in Ukraine; generalization to substantiate the specific features and principles of Ukrainian inclusive music education.

The results of analysis of the pedagogical theory made it possible to identify three stages in the development of inclusive education. The first stage (1991–2000) includes institutionalization and strict regulation of the educational process in special music institutions. Ehe second stage (2001–2010) is marked by intensification of the spontaneous integration of people with special educational needs in general education institutions. The third stage (from 2011 – until now) is characterized by introduction of inclusive education (A. Kolupaiev). The article describes the concept of "inclusive music education", which is considered as the result of mastering systematic knowledge and skills on the basis of getting educational services that the state guarantees and which are based on the principles of non-discrimination, multidimensionality of the individual, effective inclusion in the educational process of all its members. Determination of the specificity of inclusive music education contributed to justification of its specific principles: cultural correspondence, axiological nature, personal and art tolerance, harmonization.

***Key words:** axiological nature, inclusion, inclusive education, inclusive music education, cultural correspondence, person with special educational needs, music education, tolerance.*

УДК 378+37.035.6:78

Чен Хань
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0002-6056-9413
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/294-305

ПОНЯТТЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто дослідження, які присвячено розкриттю феномену «культура». Здійснено аналіз методологічних підходів щодо осмислення світу культури в площині таких наук, як філософія, культурологія, соціологія кроскультурної психології та педагогіка. Узагальнено погляди науковців щодо розкриття поняття «національна культура». Висвітлено взаємовплив національної культури на особистість та внеску творчої особистості на розвиток національної культури. Визначено національний аспект музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Розглянуто поняття національної культури особистості через призму основних завдань музично-педагогічної освіти та сучасних тенденцій підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

***Ключові слова**: музично-педагогічна освіта, національна культура особистості, майбутній учитель, музичне мистецтво.*

Постановка проблеми. Сучасні геополітичні процеси у світі актуалізують проблему збереження національної культури народів. Кожна нація свої культурні надбання, життєві цінності намагається передати підростаючому поколінню через родинні традиції, суспільний уклад та освіту. В Україні за останні роки спостерігається активний процес реформування середньої освіти, що відображено в новому базовому законі «Про освіту», в новому державному стандарті початкової освіти «Нова українська школа». Варто відзначити, що серед основних напрямів державної політики у сфері освіти, вагоме місце надається вихованню патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, збереження історико-культурних надбань і традицій. Відповідно, виникає потреба у кваліфікованих педагогах, які знають особливості становлення національної культури, обізнані з творами народної творчості, вміють виявити зв’язок фольклорних творів із філософією, літературою, музикою, образотворчим мистецтвом, як нерозривний процес творення національної культури, концептуально осмислюють базові принципи та основні напрями формування національної культури школярів. Ознайомлення майбутніх педагогів, зокрема майбутніх учителів музичного мистецтва, зі здобутками національної культури відбувається на різних гуманітарних, історичних,

культурологічних і мистецтвознавчих курсах. Знання про розвиток та становлення національної культури, отримані на вищезазначених курсах, по-перше, розпорошені, тому не передають цілісної картини культурної спадщини, по-друге, не розкривають особливостей народного світосприйняття, яке є основою, своєрідним фундаментом для розвитку національної культури. В основному, педагогічна підготовка майбутнього вчителя спрямована на вирішення професійних завдань, на основі здобутих фахових компетентностей, у змісті яких прилучення до багатства національної культури здійснюється досить опосередковано.

Обґрунтування доцільності визначення сутності поняття «національна культура особистості» в контексті сучасних завдань підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, пов'язано з багатофункціональністю впливів, які здійснює вчитель у процесі педагогічної діяльності. Майбутній учитель музичного мистецтва окрім перетворюючої функції, яка спрямована на всебічний розвиток дитини, становлення її як особистості, повинен уміти здійснювати й більш глобальну світоглядно спрямовуючу функцію, пов'язану з впливом на життєві ціннісні орієнтації, моральні якості та національну культуру учнів. Як відомо, тільки той учитель, який любить, знає і поважає національну культуру свого народу, здатний виховувати ці почуття в учнів. Саме тому, актуальності набуває проблема виявлення сутнісного змісту поняття «національна культура особистості» в контексті завдань музично-педагогічної освіти, як галузі, спрямованої на підготовку вчителя з високим рівнем національної культури.

Аналіз актуальних досліджень. З'ясування сутності такого комплексного поняття як «Національна культура особистості» пов'язано з розглядом досліджень, присвячених поняттям «культура», «культура особистості», «нація», «національна культура». Дослідження, що розкривають дані поняття лежать у площині багатьох галузей наукового пізнання: філософії, історії, культурології, етнографії, соціології, психології, педагогіки, мистецтвознавства тощо. У філософії розкриття феномену «культура» почалося ще з античних часів та відображено в роботах давньогрецьких, китайських, давньоіндійських філософів Аристотеля, Платона, Протагора, Полібія, Сима Цянь, Цицерона. З подальшим розвитком людства кожна епоха мала своїх представників, які присвятили свої дослідження розкриттю даного поняття, серед них Фома Аквинський, І. Кант, І. Гердер, Г. Гегель, М. І. Костомаров, М. С. Грушевський, М. С. Коган, П. О. Куліш, І. І. Огієнко. Серед сучасних досліджень проблеми становлення культури особистості, закономірності розвитку національної культури, людське буття в культурі розкриваються в працях Л. С. Бекірова, І. О. Карізської, Р. В. Кобець В. С. Пустотіна, О. В. Стовпець та ін.

У культурології існує велика кількість визначень поняття «культура», кожне з яких спирається на певний напрям її дослідження та змінюється залежно від змісту, що в нього вкладається. Серед основних

підходів щодо визначення цього феномену можна назвати антропологічний (Е. Б. Тайлор), філософсько-історичний (М. Я. Данилевський, О. Шпенглер), соціологічний (М. Вебер, Е. С. Маркарян, П. А. Сорокін, В. С. Стьопін), галузевий і гуманітарний (аксіологічний) напрям, що оцінює ступінь «цивілізованості» особи чи групи людей, або народів (В. С. Библер, Л. І. Сидоренко, В. М. Межуєв). Серед сучасних науковців варті уваги дослідження Д. О. Коновалова, в якому розглянуто основний механізм створення національного суб'єкта, та Ж. З. Денисюк, яка дослідила вплив масової культури на національно-культурну ідентичність особистості.

Серед яскравих представників, які здійснили дослідження в області крос-культурної психології та вивчали поведінку людини та соціальних груп у контексті їхніх культурних особливостей, варто виділити роботи Дж. В. Берри, А. Х. Пуртинга, М. Х. Сигалла, П. Р. Дасена, Девіда Мацумото; національні особливості культури різних народів, національні характери, національний образ світу народів висвітлювали В. А. Сухарев, М. В. Сухарев, Г. Д. Гачев, Л. М. Дяченко, І. К. Моїсеєв; етнопсихологічний аспект проблеми вивчення особистості в культурі, особистісного зростання студентської молоді виявлено в дослідженні М. Б. Боднар, І. В. Данилюк, Г. А. Ставицького.

Висвітлення проблеми виховання культурної особистості бачимо у творчій спадщині багатьох європейський, українських і російських учених-педагогів Л. С. Виготського, Я. А. Коменського, Н. І. Пирогова, Ж.-Ж. Руссо, В. О. Сухомлинського та ін. Про необхідність ураховувати особливості народного виховання в процесі формування національної культури підростаючого покоління писали видатні українські педагоги Г. Н. Волков, К. Д. Ушинський, С. Ф. Русова, М. Г. Стельмахович, Серед сучасних учених – це А. М. Богуш, О. Вишневський, Н. В. Лисенко, О. О. Любар.

У музично-педагогічній освіті проблему розвитку національної культури, її відродження, специфіку формування досліджували В. М. Верховинець, М. К. Стеценко, Б. Л. Яворський, М. Д. Леонтович. Серед сучасних дослідників – це З. С. Батюк, С. О. Дєніжна, О. А. Марченко, О. Є. Реброва, Сюй Цзяюй, О. В. Хоружа.

Мета статті – розкрити зміст поняття «національна культура особистості» крізь призму культурно-освітніх завдань сучасної музично-педагогічної освіти.

Мету конкретизовано в таких завданнях:

– з'ясувати наявні наукові підходи щодо змісту поняття «культура» в його філософському, культурологічному та педагогічному аспектах;

– висвітлити різноманітність поглядів учених на тлумачення поняття «національна культура», «національна культура особистості»;

– обґрунтувати сутнісний зміст поняття «національна культура особистості» в контексті культурно-просвітницького впливу музично-педагогічної освіти.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, категоріальне визначення, судження, порівняння.

Виклад основного матеріалу. Для виявлення змістового наповнення сутності поняття «національна культура особистості», насамперед, з'ясувати, які методологічні підходи застосовують під час дослідження процесів розвитку людства, зокрема феномену культури.

Розкриття сутнісного змісту поняття «культура» досить складне й багатогранне. Історія формування даного терміну налічує більше як тисячу років. Окрім того, спостерігається певна еволюція сучасного уявлення культури в її різноманітних проявах. Варто звернути увагу на те, що сам термін «культура» походить від латинського cultura і має досить багато значень: обробляти, вирощувати, опікуватися, доглядати, проживати, розводити, виховувати, тощо (Хоменко, 2002, с. 5).

У процесі з'ясування науковцями змістового наповнення даного поняття, склалася велика кількість його дефініцій. На теперішній час, для більш повного розуміння такого розмаїтого явища як культура, науковцями застосовуються різноманітні підходи: дескриптивний, функціональний, символічний, семіотичний, соціологічний, філософсько-культурологічний та ін.

Окрім вищеназваних підходів, існує принаймні ще три аспекти з'ясування змісту поняття «культура», а саме: «антропологічний», коли під культурою мають на увазі спосіб життя суспільства, народу чи групи народів (первісна культура, східна культура, європейська культура); «галузевий» – досліджує аспект суспільного життя (економіка, наука, культура тощо); «гуманітарний» – (аксіологічний), коли оцінюють ступінь «цивілізованості» особи чи групи людей, народів («культурна людина, «культурні народи», «масова культура» тощо) (Безклубенко, 2006, с. 5).

Історія філософської думки щодо осмислення світу культури надає також різні визначення даного явища залежно від вибраного підходу. Наведемо основні з них. Філософсько-антропологічний підхід розглядає культуру як вияв людської природи, коли риси культурного процесу визначаються особливостями притаманними людині як виду. Філософсько-історичний підхід доповнює перший і розглядає культуру як процес переходу від природи до історії, від «тваринності» до людського, до соціуму. Головна роль у такому перетворенні належить людській діяльності (Сидоренко). Соціологічний підхід пояснює функціонування культури в суспільстві, її соціальні функції та особливості реалізації соціальної пам'яті суспільства, трансляції соціального досвіду тощо. Поняття «культура» із соціологічної точки зору характеризує образ життя суспільства в цілому, його культуротворчі можливості.

У зв'язку з багатовекторністю досліджень, присвячених розкриттю сутності поняття «культура», спостерігається дві основі тенденції її розгляду: перша, полягає у вивченні цього поняття в межах окремих галузей знання – філософії, соціології, аксіології, культурології, мистецтвознавства, психології, тощо; друга – застосовує міждисциплінарний тип дослідження даного феномена.

Так, наприклад А. Б. Агаркова, у своєму дисертаційному дослідженні, обґрунтувала доцільність діяльнісно-аксіологічного розуміння поняття «культура», який базується на міждисциплінарному підході до вивчення проблем культурогенеза. Розглядаючи аксіологічну складову визначень, можна виявити, що основний акцент робиться на відображенні цінностей окремих народів як елементів певної культури. В той самий час, у цих культурних елементах проявляється соціалізація людини як виду. Таким чином, будь-яка цінність може бути втілена у формі як матеріальної культури, так і духовної. Отже, світ «артефактів» і світ «смислів» створюються людиною в результаті діяльності та є цінністю для певної спільноти людей (Агаркова, 2004). Тому, некоректно, на думку авторки, досліджувати явище культури з умовною лінією розмежування на матеріальну та духовну, оскільки культура – це не статичне явище, вона постійно розвивається, змінюється, перебуває в постійному русі. Діяльність людини формує риси соціуму, тобто певну культуру, в різноманітних її проявах, які, у свою чергу, перетворюючись, знову впливають на якість і форми подальшої діяльності. Підтвердженням цього є слова П. С. Гуревича «…культура виражає глибину й незмірність людського буття. У тій мірі, в якій невичерпною і багатоманітною є людина, багатогранна й багатоаспектна є і культура…» (Гуревич, 2003, с. 28).

З огляду на мету нашого дослідження, ми вважали доцільним висвітлити педагогічний аспект сутності поняття «культура» з характерними даній науці науковими підходами. Так, С. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» дає визначення поняття культури (від лат. Cultura – виховання, освіта, розвиток) – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. У вужчому розумінні «культура» – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, університети, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо). Водночас, під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності (Гончаренко, 1997, с. 182). Як бачимо, в педагогічній науці поняття «культура» невід'ємне від процесів інтелектуального, творчого й духовного розвитку суспільства в цілому та особистості зокрема; від виховання та освіти; від засвоєння здобутків людства особистістю та перетворення їх на новий, якісно вищий рівень як

матеріальної, так і духовної культури. Все це відбувається в діалектичній залежності, в тісному взаємозв'язку всіх проявів культури та спрямовує розвиток майбутнього суспільства.

У стародавньому Китаї поняття «культура» мало «культурно-виховний» сенс, антонім цього поняття – «виховання (завоювання) насильством». У новому китайському словнику пояснюється значення ієрогліфів, які використовуються для позначення цих понять і стверджується, що поняття «культура» є похідним від «культурне управління освітою» (Ждао Хонъэнь, Ли Баощи, 2009).

Здійснюючи огляд наукової та навчальної літератури, присвяченої розкриттю поняття «національна культура», варто зауважити, що дослідники звертають увагу на певний взаємозв'язок національної та релігійної культур. Оскільки дані культури мають суспільну цінність і домінують у суспільстві, то це сприяє формуванню певних народно-релігійних традицій, у змісті яких спостерігається своєрідний сплав народного й релігійного світосприйняття, мислення, моралі тощо. Це відображається на всіх етапах розвитку нації. Саме тому І. І. Тюрменко зазначає, що національно-релігійні традиції будь-якого народу є важливим елементом національної культури, оскільки охоплюють символічні й чуттєво-наочні форми, а їх регуляторна функція впливає на формування ціннісної орієнтації, вироблення художнього смаку, норм і правил поведінки (Культурологія: теорія та історія культури, 2010, с. 75). Окрім того, автор звертає увагу на те, що передумовою національного об'єднання людей було створення держави, розвиток писемності та поява такого соціокультурного співтовариства, як інтелігенція.

Часто, коли йдеться про національну культуру, вона асоціюється з таким поняттям, як етнічна культура. У цьому контексті варто зазначити, що нація, на відміну від етносу, це об'єднання людей, в основі якого кровноспоріднений зв'язок відіграє опосередковане значення, в основі окрім економічних і політичних факторів, закладений національний характер, національний менталітет, світогляд і національна психологія, національні ідеали й мораль. Розглядаючи сутність національної культури, потрібно звернути увагу на визначення поняття «нація», яке лежить у його основі. У філософському енциклопедичному словнику надається характеристика поняття «нація» – як спільнота людей, об'єднаних низкою чинників, серед яких найважливішими є етнокультурні та політико-правові. За визначенням Сміта, нація – це колектив людей, «що має власну назву, свою історичну територію, спільні міфи та історичну пам'ять, спільну масову громадянську культуру, спільну економіку та єдині юридичні права та обов'язки для всіх членів» (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 414).

Варто зауважити, що існують як об'єктивні, так і суб'єктивні ознаки національного. Перші піддаються спостереженню та вимірюванню, це особливості поведінки, мови, політичний уклад, правові відносини, тощо, а

другі – стосуються національної самоідентифікації особистості, яка усвідомлює свою приналежність до певної нації.

Як зазначає Н. В. Лисенко у своєму навчально-методичному посібнику з етнопедагогіки, нація – це історично складена спільнота людей, якій притаманні всі ознаки народу. Нація – це розвинутий у економічному й культурному сенсі народ, який вирізняється з-поміж інших мовою, країною проживання, організацією державно-політичного життя, національною свідомістю й особливостями менталітету (Лисенко, 2011, с. 687).

Здійснивши огляд різних трактувань поняття «нація», можна зауважити, що кожне з них відображає як зовнішні атрибути цього феномену, так і внутрішні (особистісні), які характеризують представників тієї чи іншої нації. Отже, якщо розглядати характеристику поняття «національна культура», то необхідно також ураховувати цих два аспекти. Більшість дослідників дотримувалися висновків, що національна культура є основою життя соціальної спільноти, оскільки поєднання всіх її складових і є тією єдиною системою координат, яка регулює національну свідомість, національну самоідентифікацію кожного члена спільноти.

У науковій літературі Китаю національна культура розглядається не тільки як історична спадщина, що передається з покоління в покоління однієї нації, а як дуже дороге духовне багатство, яке має активну життєздатність (Цзя Хуеймінь, 2015). Хун Цзоу зазначає, що Національна культура є тим найважливішим генетичним ядром нації, яке визначає її життєздатність у сучасному швидко змінюваному світі, створює духовну спільність народу і дає людям упевненість у своєму майбутньому (Хун Цзоу, 2009).

Для визначення сутнісного змісту поняття «національна культура особистості» потрібно виявити взаємозв’язок національної культури з культурою особистості. Відповісти на питання: Чи може бути людина культурною поза національного впливу на культурне становлення її як особистості?

Як відомо, особистість формується та виявляє себе в конкретних соціокультурних умовах і саме через вивчення цих умов, з урахуванням історичної специфіки відповідного культурного середовища, його норм, цінностей, ідей, зразків поведінки тощо, може підлягати вивченню, як у аспекті її внутрішнього світу, так і в аспекті свого поведінкового вираження (Швецова). Як зазначає В. В. Мельник, людина є продуктом культури свого суспільства, вона формується в середовищі своєї культури, і доки культура несформована, людина не може ідентифікувати себе з певною культурою (субкультурою) чи групою, щоб функціонувати як повноцінний суб’єкт культурного процесу (Мельник, 2009).

Культура особистості – це багатогранне поняття, пов’язане духовно-творчою діяльністю окремої людини, основаної на розумінні духовної цінності життя, самопізнанні, саморозвитку на прагненні діяти на засадах моральності, мудрості й освіченості. Культура, як писав Г. Сковорода, це друге, духовне, народження людини. Якщо ж говорити про національну культуру особистості, то це «друге народження» відбувається в ореолі

цінностей і культурних надбань народу, це пробудження національної самосвідомості представників народу, здатність до взаємодії та взаємодопомоги між собою і, як результат, народження з аморфної етнографічної спільноти морально зрілої національно-культурної спільноти. Разом із філософією, освітою, наукою, суспільство об'єднане національною ідеєю творить спільну мету: підвищення духовно-інтелектуальної якості цілого суспільства. У японській культурі існує дуже влучне прислів'я, яке характеризує феномен появи національних держав: «Душа народу створює державу» (Шокало).

Отже, національна культура особистості визначається як система цінностей і культурних норм, їх творення, відбору та ретрансляції, що лежить в основі єдиної національно-культурної ідентичності та служить об'єднавчим чинником суспільства в умовах поліетнічних, полікультурних держав сучасності (Швецова).

Один із головних напрямів творення національної культури є мистецтво. Саме творчий потенціал музикантів, режисерів, художників, архітекторів збагачує та формує національну культуру. Від того, в якому культурному середовищі формується людина, якими творами мистецтва захоплюється, можна судити про її культурний рівень. У процесі навчання дітей у загальноосвітніх школах закладається їх світогляд, моральні якості, громадянська позиція та національна культура. Серед переліку ключових компетентностей, зазначених у концепції «Нової української школи», важливе місце надається обізнаності та самовираженню учнів у сфері культури. Дана компетентність передбачає формування такої якості учнів як глибоке розуміння власної національної ідентичності, що стане підґрунтям поваги й відкритого ставлення до розмаїття інших культур. Зазначимо, що провідниками культури в закладах загальної середньої освіти є учителі гуманітарних і художньо-естетичних предметів, зокрема вчителі музичного мистецтва.

Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва для роботи в загальноосвітній школі має багато напрямів, оскільки це спеціаліст широкого профілю, який має вміти виконувати музичні твори, акомпанувати, бути режисером для організації концертів і музичних вистав, створювати хорові колективи та ансамблі, бути обізнаним музикознавцем і педагогом-просвітником тощо. Нами наведені лише самі основні професійні функції, якими має володіти майбутній учитель музичного мистецтва. Тож, яке місце серед такої різноманітності напрямів музично-педагогічної підготовки вчителя займає процес його особистісного становлення як суб'єкта національної культури?

Розглянемо основні завдання музично-педагогічної освіти через призму національно-зорієнтованої культурно-просвітницької діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Як відомо, провідними напрямами музично-педагогічної освіти є: музично-теоретична, музично-історична, музично-виконавська та методична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва. Кожен із названих напрямів має свою мету

й завдання, реалізація яких відображається у формуванні фахових компетентностей студентів.

Музично-теоретична підготовка спрямована на активізацію критичного мислення в процесі осмислення студентами нових тенденцій викладання музичного мистецтва, здійснення аналізу соціокультурних викликів та актуальних проблем, що постають перед мистецькою освітою; на знання сучасних методологічних засад теорії та історії музичного мистецтва; оперування художньо-педагогічним і мистецтвознавчим тезаурусом. Проаналізуємо, яке національно-культурне змістове наповнення може бути в процесі опанування студентами даного матеріалу. Це ознайомлення з педагогічними ідеями видатних українських музикантів-педагогів, виявлення особливостей вітчизняної музичної педагогіки порівняно із зарубіжним досвідом викладання музичного мистецтва в школах, обізнаність з історією становлення й розвитку вітчизняної музично-педагогічної освіти, ознайомлення з передовим музично-педагогічним досвідом вітчизняних педагогів-новаторів.

Національний аспект музично-історичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва проявляється в освоєнні студентами української музичної культури, з її провідними напрямами, стилями, творчістю українських композиторів, усвідомленні взаємозв’язків української та світової музичної культури, історії розвитку українського музичного фольклору, космогонічних поглядів і світоглядного підґрунтя творів. Стосовно музикознавчої підготовки, то це розуміння образного підтексту в мові та звукоінтонаціях фольклорних творів, уміння розшифровувати художньо-символічний зміст творів різних жанрів народно-пісенної творчості, знання про походження календарно-обрядових пісень, особливостей їх виконання тощо.

У процесі виконання студентами завдань із музично-виконавської підготовки велике значення для формування національної культури має вдало підібраний музичний матеріал. Адже усвідомлення інтонаційно-стильових елементів національних музичних творів, художньо-образних особливостей їх виконання, знаходження українських народних мелодій у творах композиторів, ознайомлення з обробками народних пісень у процесі навчання в хоровому й вокальному класах, сприятимуть професійному та культурному становленню студентів.

Особливу увагу під час залучення студентів до національної культури потрібно приділити завданням, які виконуються в процесі методичної підготовки. Готуючись до педагогічної практики, опрацьовуючи мету, завдання та підсумкові результати уроків, студенти розробляючи навчальний матеріал «пропускають» його через своє сприйняття, культурні установки та світогляд, і тільки тоді знайомлять із ним учнів, такими засобом, який для них є прийнятним. Вибір студентом того чи іншого засобу залежить від його ставлення до народної творчості, до традицій та обрядів, до національного мистецтва в цілому.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Виявлено, що змістове наповнення поняття «національна культура особистості», доцільно розглядати через діяльнісно-аксіологічне розуміння феномену культури спираючись на соціологічний і міждисциплінарний підходи, як такі, що більш повно висвітлюють його сутність.

У контексті сучасних завдань музично-педагогічної освіти здійснено аналіз сутнісного змісту поняття «національна культура особистості», який дозволив визначити характерні ознаки прояву національної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, а саме: сформованість системи національних ціннісних орієнтацій; національної самосвідомості; усвідомлення своєї національно-культурної ідентичності; вияв прагнення до збереження та ретрансляції кращих здобутків національної культури, музичної зокрема; застосування творчого підходу в процесі ознайомлення з фольклорним матеріалом; естетико-ціннісна спрямованість у вивченні національних творів інших культур.

Перспектива подальших наукових розвідок полягає у виявленні та обґрунтуванні структурних компонентів процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до формування національної культури школярів.

ЛІТЕРАТУРА

Агаркова, А. Б. (2004). *Филогенез культуры: теоретические основания и реконструкция процесса* (автореф. дисс. … кандидата культурологи: 24.00.01 «Теория и история культуры»). Нижневартовск.

Безклубенко, С. Д. (2006). *Українська культура: погляд крізь віки. Історико-теоретичні нариси.* Ужгрод: Карпати.

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

Гуревич, П. С. (2003). *Культурология*. М.: Проект.

Енциклопедія освіти (2008). В. Г. Кремень (гол. ред.). Київ: Юрінком Інтер.

Ждао, Хонъэнь, Ли, Баощи (2009). *Общая теория китайской традиционной культуры*. Народное изд-во.

Культурологія: теорія та історія культури (2010). І. І. Тюрменко (ред.). Київ: Центр учбової літератури.

Лисенко, Н. В. (2011). *Етнопедагогіка дитинства.* К.: Видавничий дім «Слово».

Мельник, В. В. (2016). Антропологічні засади культури як основи багатовимірності людини в умовах реконфігурації глобального соціального простору. *Гуманітарний вісник: ЗДІА, 65,* 186-201.

Сидоренко, Л. І. *Філософське осмислення культури і цивілізаційних процесів (навчальні матеріали для студентів та аспірантів).* URL: http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/sid-phil-human.htm

Філософський енциклопедичний словник (2002). Київ: Абрис.

Хоменко, В. Я. (2002). *Українська і світова культура*. К.: Україна.

Хун, Цзоу (2009). Вплив традиційної культури Китаю на сучасне суспільство. *Гуманітарний вектор. Серія: Педагогіка, психологія, 4*, 92-96.

Цзя, Хуеймінь (2015). Загальне поняття китайської традиційної культури в китайському соціогуманітарному пізнанні. *Історичні, філософські, політичні та юридичні науки, культурологія та мистецтвознавство. Питання теорії і практики*, *10 (60), Ч. I*, 198-203.

Швецова, А. В. Проблема особистості в культурі: світоглядно-антропологічний аспект. *Вопросы духовной культуры – философские науки*, 190-193.

Шокало, О. А. *Культура особистості й культура нації*. URL: http://4hvylia.com/ukraina/kultura-osobystosti-j-kultura-natsii.html 13

РЕЗЮМЕ

Чен Хань. Понятие национальной культуры личности в контексте современного музыкально-педагогического образования.

В статье рассматриваются исследования, посвященные феномену культуры. Проведен анализ методологических подходов к пониманию мира культуры в плоскости таких наук, как философия, культурология, социология, межкультурная психология и педагогіка. Обобщены взгляды ученых на понятие «национальная культура». Выделено влияние национальной культуры на личность и вклад творческой личности в развитие национальной культуры. Определен национальный аспект музыкально-педагогической подготовки будущих учителей музыкального искусства. Рассматривается представление о национальной культуре личности сквозь призму основных задач музыкально-педагогического образования и современных тенденций подготовки будущих учителей музыкального искусства.

Выяснено, что значение понятия «личностная национальная культура» следует рассматривать через аксиологическое понимание феномена культуры, основанное на социологическом и междисциплинарном подходах. Описаны характерные черты национальной культуры будущего учителя музыкального искусства, а именно: формирование системы национальных ценностных ориентаций; национальное самосознание; осознание своей национальной и культурной самобытности; стремление сохранить и передать лучшие достижения национальной культуры, особенно музыки; применение творческого подхода в процессе знакомства с фольклорным материалом; эстетическая и ценностная ориентация в изучении национальных произведений других культур.

Перспективой дальнейших исследований является выявление и обоснование структурных компонентов процесса подготовки будущих учителей музыкального искусства к формированию национальной культуры учащегося.

Ключевые слова: *музыкально-педагогическое образование, национальная культура личности, будущий учитель, музыкальное искусство.*

SUMMARY

Cheng Han. The notion of the personality national culture in the context of modern music-pedagogical education.

The article considers the studies that are devoted to the phenomenon of culture. The analysis of methodological approaches to understanding the world of culture in the plane of such sciences as philosophy, culturology, sociology, cross-cultural psychology and pedagogy, is conducted. Scientists' views on the concept of "national culture" are generalized. The influence of national culture on personality and the contribution of creative personality to development of the national culture are highlighted. The national aspect of music-pedagogical training of future musical art teachers has been determined. The notion of the personality national culture is considered through the prism of the main tasks of music-pedagogical education and modern trends of future musical art teachers training.

It has been found out that the meaning of the concept of "personality national culture" should be considered through an activity-axiological understanding of the phenomenon of culture based on sociological and interdisciplinary approaches. The characteristic features of the national culture of the future musical art teacher are described, namely: formation of the system of national value orientations; national consciousness; awareness of one's national and cultural identity; desire to preserve and transfer the best achievements of national culture, especially music; application of creative approach in the process of acquaintance with folklore material; aesthetic and value orientation in the study of national works of other cultures.

The prospect of further research is to identify and substantiate the structural components of the process of preparing future musical art teachers to form a student's national culture.

Key words*: music-pedagogical education, national personality culture, future teacher, musical art.*

УДК 7.01:316

О. І. Шрамко
Криворізький державний педагогічний університет
ORCID ID 0000-0001-6475-9663
DOI 10.24139/978-617-7487-53-0/2019-01-02/306-315

РОЛЬ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ДУХОВНОГО ОНОВЛЕННЯ СУСПІЛЬСТВА

У статті розглядаються актуальні питання ролі та призначення мистецької освіти в процесі розбудови сучасного суспільства. Використовуючи культурфілософські й культурологічні методологічні принципи, автор акцентує увагу на тих функціях мистецької освіти, які окреслюють сьогодні стратегічні напрями осмислення вирішального значення залучення особистості до мистецтва як визначального чинника впливу на духовний світ людини й ефективності педагогіки мистецтва в процесі духовного оновлення суспільства.

Ключові слова: *мистецтво, мистецька освіта, педагогіка мистецтва, функції мистецької освіти, духовні цінності, духовність.*

Постановка проблеми. Проблема духовного оновлення суспільства – наріжна вісь проблемних досліджень гуманітарного пізнання, орієнтованих на осмислення кризових явищ сучасної культури. Це комплексна, міждисциплінарна проблема, від вирішення якої залежить практична здійсненність актуального завдання духовного зростання кожної людини й суспільства в цілому. Актуальність наукового аналізу духовності як суб'єктивного чинника соціального розвитку підкреслюється тим незаперечним фактом, що цей феномен при всій нематеріальності своїх субстанційних характеристик цілком реально впливає на матеріальний світ культури та є одним із найвищих ціннісних орієнтирів людського життя.

У контексті європейського концепту культури як утворення духовного глобальна проблема культурної кризи невідривно пов'язується з ціннісною дезорієнтацією, моральною деградацією, обмеженістю світогляду соціально-ринковим мережевим і шоу-контентом, що створює ситуацію бездуховності, дегуманізації людини та, відповідно, детермінує пошуки шляхів духовного оновлення суспільства.

Сьогодні ці пошуки все частіше пов'язуються із завданнями аксіологічної перебудови всіх сфер нашого життя, і, насамперед, системи освіти. І це не випадково, адже в сучасному світі освіта – це напружений, багатовекторний фронт боротьби за молоде покоління в різних аспектах – демографічно-міграційному, ідеологічному, професійному, моральному тощо, і, зрештою, духовно-ціннісному, який найчастіше й визначає всі попередні. З огляду на невтішні реалії вітчизняного сьогодення, проблема формування світоглядно-ціннісної культури не лише кожної людини, а й

суспільства в цілому постає дійсно актуальною та невідкладною. Зростаючий інтерес до проблем духовності й освіти на вітчизняній науковій ниві – яскраве підтвердження важливості цих тверджень.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему освіти й духовного виховання людини розглядає Г. Шевченко, питання духовних цінностей у змісті освіти акцентують Г. Герасимов, Л. Зоріна, І. Лернер, І. Осмоловська, на засадниче значення поняття духовності для формування концепту освіти звертає увагу Ю. Сватко та ін. Значно активізувалися останнім часом і дослідження проблем розвитку духовного потенціалу особистості в системі мистецької освіти, що закономірно, адже саме на мистецьку освіту покладаються завдання духовно-естетичного розвитку людини. Над проблемою духовності особистості в системі мистецької освіти працює наукова школа О. Олексюк, питанням духовного розвитку особистості засобами мистецтва присвячені роботи В. Бутенка, С. Горбенка, Л. Коваль, Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Ніколаї, О. Отич, Г. Падалки, О. Щолокової та ін. Між тим, низка питань засадничого характеру щодо ролі та призначення мистецької освіти в процесі розбудови сучасного суспільства не отримали ще достатнього обґрунтування. Одним із них є питання виокремлення й аналізу тих функцій мистецької освіти, які визначають її ефективність у процесі духовного оновлення суспільства, що й стало **метою статті.**

Методологія та методи дослідження. В основі дослідження – культурфілософські й культурологічні методологічні принципи й методи.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні необхідність і доцільність мистецької освіти для успішного поступу суспільства не піддається сумнівам у жодній із розвинених країн, що підтверджується «Дорожньою картою мистецької освіти», прийнятою Всесвітньою конференцією з освіти в галузі мистецтв (Лісабон, 2006 р.); результатами Другої Всесвітньої конференції з мистецької освіти («Сеульська повістка дня: цілі мистецької освіти», Сеул, 2010 р.); Всесвітнім самітом з мистецької освіти під егідою ЮНЕСКО (м. Мюнхен – м. Вільдбад-Кройт, 2013 р.), який визнав мистецьку освіту обов'язковою складовою загальної середньої освіти тощо.

Така увага до мистецької освіти в сучасному світі пояснюється її багатогранним і до кінця ще не розкритим потенціалом – як шлях формування світоглядної культури особистості вона комплексно впливає на духовний розвиток людини через її залучення до духовного досвіду людства. І на цій основі можлива реалізація актуального завдання сьогодення – виховання духовності як найвищого ціннісно-ієрархічного рівня суспільної та особистісної свідомості.

Розглядаючи духовність як «гармонійне узгодження внутрішнього світу людини, душі й духу, інтегровану властивість особистості, яка дозволяє робити вільний вибір смислу життя на основі духовно-морального ідеалу» (Шевченко, 2014), як «специфічно людську здатність до самовизначення, самотворчості, самотрансцендування до Іншого»

(І. Степаненко), слід відзначити, що саме мистецтво спроможне стати базовим підґрунтям духовного відродження особистості й суспільства. Мистецтво володіє беззаперечно ефективними освітньо-виховними складовими, притаманними йому іманентно, серед яких першочерговими є емотивність, моральність, свобода смислоутворення й самовираження.

Отже, логічно виокремити ті соціально й особистісно значущі функції мистецької освіти, які окреслюють сьогодні стратегічні напрями осмислення вирішального значення залучення особистості до мистецтва як визначального чинника впливу на духовний світ людини й ефективності педагогіки мистецтва в процесі духовного оновлення суспільства.

Першою слід назвати виховну функцію мистецької освіти із завданням різнопланових аспектів виховання засобами мистецтва – естетичного, художнього, морального.

Розвиток естетичної та художньої культури особистості – традиційна й завжди актуальна задача мистецької освіти будь-якого рівня й напряму. Художньо-естетичному вихованню приділяється велика увага в дошкільному вихованні дитини, предмети художньо-естетичного циклу – обов’язкова складова шкільних навчальних планів, а художньо-естетичні завдання спеціалізованої мистецької освіти чітко прописані в Законі України «Про освіту»: «Мистецька освіта передбачає здобуття спеціальних здібностей, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності, набуття особою комплексу професійних, у тому числі виконавських, компетентностей та спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості і отримання кваліфікацій у різних видах мистецтва» (Про освіту, 2017).

Розвиваючи естетичні почуття, виховуючи естетичний смак, мистецька освіта формує естетичну мотивацію особистості як суб’єкта творчості. Розмаїта палітра мотивації естетичної діяльності обіймає цілу низку причинних факторів, що спрямовують процес самореалізації особистості, обумовлюючи динаміку соціокультурних явищ. У цій низці важливе місце займають такі детермінанти творчого самоздійснення, як естетичні потреби та інтереси, цінності та установки, цілі та ідеали. Причому ці поняття являють собою діалектично взаємозумовлений категоріальний ряд, у якому кожна наступна категорія органічно пов’язана з попередньою.

Так, звертаючи увагу на зв’язок естетичних потреб та інтересів особистості, слід відмітити, що потреби – вихідний момент і реальний ґрунт формування інтересів. Виникаючи на певному рівні соціально-естетичного розвитку, інтереси відображають відношення між об’єктивною дійсністю та естетичними потребами особистості, міру залежності задоволення потреб від соціальних умов життя. Тому відносно потреб естетичні інтереси становлять вищий рівень естетичного розвитку, бо виявлення невідповідності навколишньої соціальної дійсності своїм естетичним інтересам призводить до виникнення оцінного відношення до останньої й бажання змінити її.

Багатогранність естетичних інтересів надає людині можливості вільного вибору найбільш значущого для неї, тобто детермінує процес формування системи естетичних цінностей особистості, адже кожний такий вибір обумовлюється спонукальною силою інтересу лише через усвідомлення останнього, а адекватність усвідомлення потреб та інтересів пов'язана із системою ціннісних орієнтацій особистості, яка є детермінантою подальшого розвитку естетичної мотивації суб'єкта культури. Доповнюючи та збагачуючи естетичну мотивацію, засновану на потребах та інтересах, ціннісне ставлення до дійсності підносить усю мотиваційну сферу до того вищого рівня, на якому набуває своєї повної сили суб'єктивний фактор людської діяльності. Ціннісні орієнтації регулюють і спрямовують естетичний саморозвиток людини як найважливіші структурні елементи естетичного досвіду.

Основою ціннісних орієнтацій виступає система естетичних цінностей, яка відіграє вирішальну роль у процесі естетичного розвитку особистості. Орієнтуючись на естетичні цінності, сформовані соціокультурним досвідом, людина в процесі власної життєдіяльності виробляє свою, оригінальну, усталену систему естетичних цінностей, що домінує в структурі особистісної мотивації у якості внутрішніх компонентів свідомості й самосвідомості як суб'єктивне надбання особистості. Тільки в цьому випадку можливий самоконтроль над своїми естетичними потребами та інтересами, їх підпорядкування ціннісній мотивації, а отже, вироблення власного естетичного, й відповідно, художнього смаку.

Орієнтації на ті чи інші естетичні цінності закріплюються в особистісно-смислових установках людини, які входять у зміст естетичного досвіду в якості мотиваційних факторів, що визначають естетичні цілі особистості й готовність їх досягнення. Розвиток та ускладнення мотиваційної сфери естетичної діяльності призводить до появи специфічної установки, спрямованої на узгодження особистісних естетичних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій з цілепокладанням як певною інтенційністю естетичної суб'єктної активності, її орієнтацією на передбачений результат реалізації особистісного творчого потенціалу. Спрямованість цілі на досягнення конкретного результату є сутнісною характеристикою цілепокладання, в категорії цілі концентрується прагнення перетворити бажане на дійсне. І оскільки мета естетичної діяльності безпосередньо визначає її напрям, спосіб і характер, то очевидно, що цілепокладання, детерміноване потребами, інтересами, цінностями та установками, неначе увінчує собою всю систему естетичної мотивації особистості.

На рівні світоглядних регулятивів, що акумулюють естетичний досвід суб'єкта, цілепокладання формує ідеали – граничні духовні цілі естетичної діяльності. Ідеали є одними з найважливіших компонентів внутрішнього світу людини і духовного життя суспільства. В них концентруються уявлення про бажане цільове перетворення дійсності, про майбутні форми діяльності. Як образ майбутнього, «картина великої цілі» (А. Лой), ідеали відображають

перспективу особистісної самореалізації, пов'язуючи теперішнє й майбутнє, реальне та ідеальне. Ідеали постають кінцевими цілями самоздійснення і у цій якості доповнюють, інтегрують та узагальнюють всю систему мотиваційних факторів, детермінант естетичної самореалізації особистості. Отже, вони завершують розглянутий категоріальний ряд «потреби – інтереси – цінності – установки – цілі», у якому кожна наступна категорія відбиває в собі всі попередні й розширює коло потенційно-інтенціональної сфери суб'єкта естетичної діяльності, підносячи його до рівня духовності – вищого рівня людської діяльності та людського буття.

Розвиваючи цілеспрямовуючу сферу особистості в процесі естетичного пізнання, мистецька освіта формує її креативно-діяльнісні характеристики, від яких у подальшому будуть залежати і ефективність її самореалізації в будь-якій сфері культури, і значущість її особистісного внеску в процес духовного оновлення суспільства.

Не менш важливим аспектом виховної функції мистецької освіти є моральне виховання, що базується на моральнісній складовій мистецтва – від античності до сьогодення мистецтво завжди розглядалось як найважливіший чинник впливу на моральний світ людини. Відштовхуючись від поняття калокагатії (поєднання старогрецьких слів kalos – прекрасний та agathos – добрий, хороший, морально досконалий), давні греки ідеалом виховання вважали гармонію зовнішнього і внутрішнього, єдність краси й добра, прекрасного й морального досконалого. При цьому педагогічні системи античності обов'язково включали мистецтво як найефективніший засіб становлення та виправлення характеру, створення певної психологічної установки – етосу. Виховання прекрасної й доброї людини – морально-естетичний ідеал досконалості античної особистості, досягнення якого вважалося неможливим без залучення комплексу поезії, музики, танцю як необхідної складової формування морально стійкого громадянина античного полісу.

Подальша історія гуманістики свідчить про надзвичайну увагу до проблеми морального виховання засобами мистецтва. Особливо впевнено про це заявили мислителі Нового часу – від Р. Декарта й І. Канта до Гегеля, Ф. Шиллера, просвітників і романтиків мистецтво проголошується з одного боку, найтоншим і найбагатшим виразником внутрішнього світу людини, її почуттів, мрій та ідеалів, а з іншого, – вихователем найвищих моральних якостей людини – патріотизму, почуття обов'язку, подолання егоїстичних пристрастей, героїзму. Так, теорія культури Ф. Шиллера будувалася за моделлю мистецтва – «естетичної держави», у якій повною мірою можуть бути здійсненними суспільна свобода та рівність, адже лише краса, естетична культура спроможна надати людині громадські якості. Д. Дідро ж взагалі вважав моральну функцію мистецтва основною його функцією.

Історія вітчизняної філософсько-культурологічної та педагогічної думки також наголошує на етичному призначенні мистецтва й моральної

відповідальності митця й визнає мистецтво сферою усвідомлення найвищих духовних потреб української людини й української нації. Від Г. Сковороди, романтиків XIX століття, через трагедію «розстріляного відродження» до сьогодення ідея духовного переображення України є невідривною від усвідомлення високих моральних ідеалів мистецької практики і ефективності морального виховання у процесі художнього пізнання.

Слід зазначити, що жодна із функцій мистецької освіти не працює сама по собі, мистецька освіта – явище принципово поліфункціональне й чинить комплексний вплив на становлення духовності особистості у взаємозв'язку й взаємодоповнюваності. Тому ніколи не можна бути впевненим у перевазі однієї функції – поруч із виховною свої завдання вирішують і інші, серед яких, з огляду на мету даної статті, слід виокремити інформаційно-пізнавальну, комунікативну, а також функцію соціалізації.

Інформаційно-пізнавальна функція забезпечує процес художньої спадковості й виявляється у закріпленні результатів художньої діяльності поколінь, накопиченні, зберіганні та систематизації інформації, що передається кожному наступному поколінню в процесі художнього пізнання, навчання й виховання.

Комунікативна функція виражається в тому, що спілкування в процесі художнього пізнання, через мистецтво, засобами мистецтва створює безмежний комунікативний простір інтерактивного, живого спілкування на різних рівнях – від міжособистісного до міжкультурного, включаючи як вербальні, так і невербальні шляхи комунікації. Крім того, мистецька освіта надає можливість опановувати створені самим мистецтвом художні знакові системи – власну мову мистецтва, фіксувати («опредметнювати») в них свій духовний світ і розуміти, засвоювати («розпредметнювати») зафіксований у них духовний світ митця, суспільства, певної культури й епохи.

Функція соціалізації – одна з найвагоміших функцій мистецької освіти, адже забезпечує засвоєння індивідом соціального досвіду, знань, цінностей, національних традицій, норм поведінки, що відповідають даному суспільству й даній культурі. Силою обставин ми опиняємося заглибленими в певний культурний контекст, з якого художнє пізнання допомагає дістати власні уявлення, цінності й ідеали, правила життя, способи дій.

Найважливіше ж місце слід відвести людинотворчій або гуманізуючій функції, яка збирає всі попередні під єдиним кутом зору – мистецька освіта постає як засіб і культурний простір розвитку людських якостей, властивостей, притаманних духовно сформованій особистості. Критерієм тут буде слугувати основоположний для сучасного суспільства морально-ціннісний компонент як об'єднувальний інтеграл найсуттєвіших складових поняття духовності, який визначає ступінь індивідуальної відповідальності суб'єкта культури за вибір шляхів та зміст особистісного самоздійснення.

І насамкінець, маємо зазначити, що жодна з перелічених функцій не працює, якщо в роботу не включається емотивна функція – іманентна функція мистецтва й освіти засобами мистецтва, яка розкриває природу художньої діяльності та пояснює причину ефективності педагогіки мистецтва.

Емотивність мистецької освіти ґрунтується на емоційному залученні до мистецтва через художній образ, який здатний пробуджувати наші почуття, створювати емоції, що змушують нас хвилюватися – радіти, сумувати, співпереживати, співчувати тощо і у той же час вчити контролювати ці емоції. Розвиваючи почуттєву сферу особистості, мистецтво робить нас небайдужими до життя, до природи, до Іншого. Отже, мистецька освіта володіє найпотужнішим засобом впливу на процес духовного формування особистості – емотивною силою художньо-образного осмислення дійсності. Пробуджуючи й поглиблюючи людські почуття, мистецтво спонукає працювати думку, формує моральні принципи, розширює світогляд, породжує ідеали і, в кінцевому рахунку, не лише збагачує почуттєву сферу людини, але й значно розширює горизонти її свідомості, безпосередньо впливаючи на становлення духовності особистості.

Процес художнього переживання завжди надає можливість оцінки й кореляції власної ціннісно-ієрархічної системи у її співставленні із змістовним камертоном загальнолюдських духовних вимірів. «Художній образ не існує поза вираженням оцінного ставлення до тих чи інших явищ. Більше того, він веде нас за собою» (Падалка, 2008, с. 10). Мистецтво постає своєрідним дзеркалом, у якому ми бачимо власну недосконалість і маємо змогу гостріше відчути те, що необхідно виправити. «Оцінна сутність мистецьких образів спонукає того, хто сприймає художні твори, вільно чи невільно, усвідомлено чи підсвідомо стати на певну точку зору у вирішенні складних питань особистісного і соціального самовизначення, самооцінки, вибору шляхів самовдосконалення і саморозвитку» (Падалка, 2008, с. 10 – 11). Звертаючись до наших почуттів і переживань, мистецтво змінює нашу свідомість, пояснюючи природу й визначаючи мету художнього катарсису – пробуджуючи співчуття й співпереживання очищувати й ушляхетнювати душу, коригувати особистісні системи духовних цінностей.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, розглянувши основні функції мистецької освіти, слід зазначити, що ефективність її впливу на становлення духовності особистості, а відповідно, й на духовний розвиток суспільства знаходиться у безпосередній залежності від емотивного наповнення освітнього процесу, що має стати предметом більш глибокого дослідження у подальшому. Погоджуючись з Г. Гессе в тому, що істина має бути пережита, а не піднесена, слід зазначити, що в нашій пам’яті і в нашому досвіді дійсно найповніше зберігається те, що пройшло крізь почуттєву хвилю переживань, співчувань, уболівань, потерпань. Емотивний контекст – умова успішної реалізації усіх функцій мистецької освіти, а особливо тих, які були нами виокремлені як такі, що

окреслюють сьогодні стратегічні напрями осмислення вирішального значення залучення особистості до мистецтва як визначального чинника впливу на духовний світ людини й ефективності педагогіки мистецтва у процесі духовного оновлення суспільства.

Гуманістично-особистісна орієнтація сучасної освіти з необхідністю повертає нас до проблем осмислення функціональних можливостей і різновекторних перспектив мистецтва як засобу ефективного навчання й виховання людини та людства, адже феномен мистецтва надає особливого сенсу культурі загалом. Слід, мабуть, погодитися з думкою З. Журавльової, що «саме мистецтво-як-живий-організм мало б підвищити самоповагу людства» у сучасному світі. «З того часу, – продовжує авторка, – як шимпанзе Уошо, вихованка подружжя Гарднерів, заговорила на амслені, мові американських глухонімих, образами, міф нашої мовної переваги над іншим світом зруйновано. Мова, це вже ясно, не тільки наш на Землі привілей <...> Можливо, наша велич, якщо вона усе ж є, криється саме в Мистецтві, й лише Людина в доступному для огляду просторі досягла таких вершин еволюції, що в змозі продукувати іншу, вічну й непередбачувану форму Життя» (Журавльова, 2001).

Така висока оцінка ролі мистецтва в цивілізаційно-культурному просторі надихає й безмежно стимулює майбутні дослідження перспектив мистецької освіти у сучасному процесі духовного оновлення суспільства та ставить нові завдання і перед мистецькою елітою, і перед освітянами.

ЛІТЕРАТУРА

Журавлева, З. (2001). Искусство как феномен Жизни. *Экология и жизнь, 3*. Режим доступу: http://www.ecolife.ru/jornal/echo/2001-3-1.shtml (Zhuravleva, Z. (2001). Art as a phenomenon of Life. Ecology and life, 3. Retrieved from: http://www.ecolife.ru/jornal/echo/2001-3-1.shtml).

Закон України “Про освіту”. (2017). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#n319 *(Law of Ukraine “On Education”)* (2017). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/ed20170905#n319

Падалка, Г. М. (2008). Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін), Київ: Освіта України. (Padalka, G.M. (2008). Art Pedagogy (Theory and Methods of Teaching Arts). Kiev: Education of Ukraine).

Шевченко, Г. (2014). Освіта та духовне виховання людини. Витоки педагогічної майстерності, 13. Режим доступу: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2885/1/Schevchenko.pdf (Shevchenko, G. Education and spiritual education of man. The origins of pedagogical skill, 13. Retrieved from: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2885/1/Schevchenko.pdf).

РЕЗЮМЕ

Шрамко О. И. Роль художественного образования в процессе духовного обновления общества.

В статье рассматриваются актуальные вопросы роли и назначения художественного образования в процессе развития современного общества. Используя культурфилософские и культурологические методологические принципы, автор выделяет и анализирует функции художественного образования, которые определяют его эффективность в процессе духовного обновления общества, что и стало целью статьи. Акцентируется внимание на тех функциях художественного образования, которые очерчивают сегодня стратегические направления осмысления решающего значения привлечения личности к искусству как определяющего фактора влияния на духовный мир человека и эффективности педагогики искусства в процессе духовного обновления общества.

В частности, подробно анализируется воспитательная функция искусства в единстве разноплановых аспектов воспитания средствами искусства – эстетического, художественного, морального. Обращая внимание на принципиальную полифункциональность художественного образования, взаимосвязанность и комплексность его влияния на становление духовности личности, автор выделяет также информационно-познавательную, коммуникативную функции художественного образования, а также функцию социализации. Главное же место отводится человекотворческой или гуманизирующей функции, которая собирает все предыдущие под единым углом зрения – художественное образование выступает как средство и культурное пространство развития человеческих качеств, присущих духовно сформированной личности.

В работе подчеркивается, что ни одна из перечисленных функций не работает без подключения эмотивной функции как имманентной для искусства и образования средствами искусства. Именно эта функция раскрывает природу художественной деятельности и объясняет причину эффективности педагогики искусства. Поэтому автор делает выводы о том, что эффективность влияния художественного образования на становление духовности личности, а соответственно, и на духовное развитие общества находится в непосредственной зависимости от эмотивного наполнения образовательного процесса, что должно стать предметом более углубленного исследования в дальнейшем.

Ключевые слова: *искусство, художественное образование, педагогика искусства, функции художественного образования, духовные ценности, духовность.*

SUMMARY

Shramko O. The role of art education in the process of spiritual renewal of society.

The article discusses current issues of the role and purpose of art education in development of modern society. Using cultural-philosophical and cultural-

methodological principles, the author outlines and analyzes the functions of art education, which determine its effectiveness in the process of spiritual renewal of the society, which became the purpose of the article. Attention is focused on the functions of art education, which today outline strategic directions for understanding the crucial importance of attracting a person to art as a determining factor in influencing the spiritual world of a person and effectiveness of art pedagogy in the process of spiritual renewal of society.

In particular, the educational function of art is analyzed in detail in the unity of the diverse aspects of education by means of art – aesthetic, artistic, moral. Paying attention to the fundamental multifunctionality of art education, the interconnection and complexity of its influence on the formation of a person's spirituality, the author also highlights the information-cognitive and communicative functions of art education, as well as the function of socialization. The main place is given to the human-creating or humanizing function, which collects all the previous ones from a single angle – art education acts as a means and cultural space for the development of human qualities inherent in a spiritually formed personality.

The work emphasizes that none of the listed functions works without connecting the emotive function as immanent for art and education by means of art. Just this function reveals the nature of artistic activity and explains the reason for the effectiveness of art pedagogy. Therefore, the author concludes that effectiveness of the influence of art education on the formation of spirituality of a person, and, accordingly, on the spiritual development of society is directly dependent on the emotive content of the educational process, which should become the subject of more in-depth research in the future.

Key words: *art, art education, art pedagogy, functions of art education, spiritual values, spirituality.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНІ ОСНОВИ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ХОРЕОГРАФІЇ

Благова Т. О. Етапи професіоналізації бальної хореографії в історико-культурній динаміці 3
Мікулінська О. С. Рекреаційний потенціал танцю 14
Новська О. Р. Методологічні засади формування проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва 23
Стахевич Г. О., Зав'ялова О. К. Фортепіанний концерт А. Гензельта в мистецько-освітньому просторі доби 32
Тарапата-Більченко Л. Г. «Базис» і «надбудова» китайської фортепіанної педагогіки 43
Чжан Юй. Національні традиції танцювального мистецтва як предмет хореографічної освіти 53

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Гао Юань. Діагностика рівнів емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва 66
Ден Шенцзе, Корольова Т. П. Актуальність рольових позицій майбутнього педагога-музиканта в навчанні гри на інструменті 76
Кожбахтеєва Н. Ф., Турбала А. Ю. Формування пізнавального інтересу в майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки 92
Корчевна С. О. Формування виконавської культури баяніста на основі методико-педагогічного досвіду 102
Михалюк А. М. Методика формування виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва 111
Мозгальова Н. Г., Барановська І. Г. Емоційно-інтелектуальний потенціал у розвитку творчої особистості вчителя музики 119
Хмелевська І. О. Методика формування інтегральної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін 128
Чень Чень. Методичні шляхи вдосконалення вербальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті музично-презентаційної діяльності 138
Чжу Юньжуй. Сутність поняття «пізнавальна активність майбутнього викладача вокалу» та його структура 148

РОЗДІЛ ІІІ. ВОКАЛЬНА ТА ХОРМЕЙСТЕРСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Бітько Н. Г. Педагогічні принципи розвитку вокального мислення майбутніх учителів музичного мистецтва 157

Іригіна С. О. Шляхи оптимізації процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до хормейстерської роботи з дітьми 168
Клубкова С. А. Артистизм майбутнього вчителя музичного мистецтва як компонент готовності до хормейстерської діяльності..... 178
Лесник О. С. Сутність та структура художньо-мовленнєвих умінь у хормейстерській підготовці майбутнього вчителя музики 189
Мамикіна О. А. Наукові підходи до формування виконавської майстерності майбутніх учителів музики в процесі навчання естрадного співу 201

РОЗДІЛ IV. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Андрощук Л. М. Інновації у практичній підготовці майбутнього вчителя хореографії в системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні 211
Бойченко М. А., Чистякова І. А. Педагогічна підтримка артистично обдарованої учнівської молоді: досвід європейських країн..... 221
Го Яньжань. Методичні засоби оптимізації соціокультурної адаптації китайських студентів – майбутніх викладачів музичного мистецтва 231
Дончак А. М. Психолого-педагогічні, реабілітаційні та методичні аспекти функціонування соціального танцю в Україні..... 240
Єременко О. В. Формування сценічно-виконавської компетентності магістрів музичного мистецтва: теоретичний аспект 249
Кісєль М. «Кольорове музикування» як форма контакту дитини з мистецтвом в польському освітньому просторі..... 256
Мельниченко В. Г., Кьон Н. Г. Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва навичок аранжування пісенних мелодій..... 269
Ніколаї Г. Ю. Теоретико-методологічні основи використання пісенного шлягеру у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва 277
Овчаренко Н. А., Богяну К. О. Інклюзивна музична освіта: теоретико-аналітичний аспект..... 286
Чен Хань. Поняття національної культури особистості в контексті сучасної музично-педагогічної освіти..... 294
Шрамко О. І. Роль мистецької освіти у процесі духовного оновлення суспільства..... 306
АВТОРИ НОМЕРУ 322

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ХОРЕОГРАФИИ

Благова Т. А. Этапы профессионализации бальной хореографии в историко-культурной динамике 3
Микулинская О. С. Рекреационный потенциал танца 14
Новская Е. Р. Методологические основы формирования проектного мышления будущих учителей музыкального искусства 23
Стахевич Г. А., Завьялова О. К. Фортепианный концерт А. Гензельта в художественно-образовательном пространстве эпохи 32
Тарапата-Бильченко Л. Г. «Базис» и «надстройка» китайской фортепианной педагогики 43
Чжан Юй. Национальные традиции танцевального искусства как предмет хореографического образования 53

РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Гао Юань. Диагностика уровней эмоционального интеллекта будущих учителей музыкального искусства 66
Дэн Шэнцзэ, Королева Таисия. Актуальность ролевых позиций будущего педагога-музыканта в обучении игре на инструменте 76
Кожбахтеева Н. Ф., Турбала А. Ю. Формирование познавательного интереса у будущих учителей музыкального искусства в процессе инструментальной подготовки 94
Корчевная С. А. Формирование исполнительской культуры баяниста на основе методико-педагогического опыта 102
Михалюк А. М. Методика формирования исполнительской культуры будущих учителей музыкального искусства 111
Мозгалева Н. Г., Барановская И. Г. Эмоционально-интеллектуальный потенциал в развитии творческой личности учителя музыки 119
Хмелевская И. А. Методика формирования интегральной компетентности будущих преподавателей художественных дисциплин 128
Чень Чень. Методические пути совершенствования вербальных умений будущих учителей музыкального искусства в контексте музыкально-презентационной деятельности 138
Чжу Юньжуй. Суть понятия «познавательная активность будущего преподавателя вокала» и его структура 148

РАЗДЕЛ III. ВОКАЛЬНАЯ И ХОРМЕЙСТЕРСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Битько Н. Г. Педагогические принципы развития вокального мышления будущих учителей музыкального искусства 157
Иригина С. А. Пути оптимизации процесса подготовки будущих учителей музыкального искусства к хормейстерской работе с детьми 168
Клубкова С. А. Артистизм будущего учителя музыкального искусства как компонент готовности к хормейстерской деятельности..... 178
Лесник Е. С. Сущность и структура художественно-речевых умений в хормейстерской подготовке будущего учителя музыки. 189
Мамыкина Е. А. Научные подходы к формированию исполнительского мастерства будущих учителей музыкального искусства в процессе обучения эстрадному пению..... 201

РОЗДІЛ IV. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андрощук Л. М. Инновации в практической подготовке будущих учителей хореографии в системе хореографически-педагогического образования в Украине..... 211
Бойченко М. А., Чистякова И. А. Педагогическая поддержка артистически одаренной обучающейся молодежи: опыт европейских стран 221
Го Яньжань. Методические инструменты оптимизации социокультурной адаптации китайских студентов – будущих преподавателей музыкального искусства 231
Дончак А. М. Психолого-педагогические, реабилитационные и методические аспекты функционирования социального танца в Украине 240
Еременко О. В. Формирование сценически-исполнительской компетентности магистров музыкального искусства: теоретический аспект..... 249
Кисель М. «Цветное музыцирование» как форма контакта ребенка с искусством в польском образовательном пространстве..... 256
Мельниченко В. Г., Кен Н. Г. Формирование у будущих учителей музыкального искусства навыков аранжировки песенных мелодий 269
Николаи Г. Ю. Теоретические основы использования песенного шлягера в вокальной подготовке будущих учителей музыкального искусства 277
Овчаренко Н. А., Богяну Е. А. Инклюзивное образование: теоретико-аналитический аспект 286
Чен Хань. Понятие национальной культуры личности в контексте современного музыкально-педагогического образования 294
Шрамко О. И. Роль художественного образования в процессе духовного обновления общества..... 306

CONTENTS

SECTION I. THEORETICAL-METHODOLOGICAL AND HISTORICAL-CULTURAL FOUNDATIONS OF ART PEDAGOGY AND CHOREOGRAPHY

Blahova T. O. Stages of professionalization of ballroom dance choreography in historical-cultural dynamics 3
Mikulinska O. S. Recreational potential of dance 14
Novska O. R. Methodological foundations of formation of future musical art teachers' project thinking 23
Stakhevych H. A., Zavialova O. K. Piano concert of A. Henselt in the artistic-educational space of the era 32
Tarapata-Bilchenko L. G. «Basis» and «add-on» of the Chinese piano pedagogics 43
Zhang Yu. National traditions of dance art as a subject of choreographic education 53

SECTION II. ACTUAL ISSUES OF FUTURE MUSICAL ART SPECIALISTS TRAINING

Gao Yuan. Diagnostics of the levels of future musical art teachers' emotional intelligence 66
Deng Shengze, Koroleva T. P. The relevance of the role positions of the future teacher-musician in learning to play the instrument 76
Kozhbakhteieva N. F., Turbala A. Yu. Formation of cognitive interest in future musical art teachers in the process of instrumental training 92
Korchevna S. O. Forming bayanist performance culture on the basis of methodological and pedagogical practices 102
Mikhalyuk A. M. Methods of forming future musical art teachers' performing culture 111
Mozgalova N. G., Baranovskaya I. G. Emotional-intellectual potential in development of the creative personality of a music teacher 119
Khmelevska I. O. Methodology for the formation of the integral competence of future teachers of arts disciplines. 128
Chen Chen. Methodological ways of improving future musical art teachers' verbal skills in the context of music presentation activities 138
Zhu Yunrui. The essence of the notion "cognitive activity of the future vocal teacher" and its structure 148

SECTION III. VOCAL AND CHOIRMASTER TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS

Bitko N. G. Pedagogical principles of future musical art teachers' vocal thinking development 157
Irigina S. A. Ways of optimizing the process of training future musical art teachers for choirmaster work with children 168

Klubkova S. A. Artistry of the future musical art teacher as a component of readiness for choirmaster activity 178
Lesnik E. S. The essence and structure of artistic-speech skills in the choirmaster training of a future music teacher 189
Mamykina O. A. Scientific approaches to the formation of the future musical art teachers' performing skills in the process of teaching pop singing 201

SECTION IV. MODERN TENDENCIES OF ART EDUCATION DEVELOPMENT

Androshchuk L. M. Innovations in practical training of the future choreography teacher in the system of choreographic-pedagogical education in Ukraine 211
Boichenko M. A., Chystiakova I. A. Educational support of artistically gifted student youth: European experience 221
Guo Yanran. Methodological tools of socio-cultural adaptation optimization of Chinese students – future musical art teachers 231
Donchak A. M. Psychological-pedagogical, rehabilitation and methodological aspects of social dance functioning in Ukraine 240
Yeremenko O. V. Formation of musical art masters' stage-performing competence: theoretical aspect 249
Kisiel M. "Colorful music making" as a form of a child's contact with art in Polish educational space 256
Melnychenko V. H., Kion N. H. Formation of future musical art teachers' skills of arranging song melodies 269
Nikolai H. Yu. Theoretical-methodological foundations of the use of song "schlager" in vocal training of future musical art teachers 277
Ovcharenko N. A., Bogyanu E. A. Inclusive music education: theoretical-analytical aspect 286
Cheng Han. The notion of the personality national culture in the context of modern music-pedagogical education 294
Shramko O. The role of art education in the process of spiritual renewal of society 306

АВТОРИ НОМЕРУ

Андрощук Людмила Михайлівна – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри хореографії та художньої культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Барановська Ірина Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Бітько Наталія Георгіївна – викладач кафедри теорії музики і вокалу ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Благова Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Богяну Катерина Олександрівна – аспірант кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького державного педагогічного університету

Бойченко Марина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Гао Юань – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Го Яньжань – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Ден Шенцзе – аспірант Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка (Республіка Білорусь)

Дончак Андрій Михайлович – кандидат психологічних наук, магістрант, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Єременко Ольга Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Зав'ялова Ольга Костянтинівна – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Іригіна Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри диригентсько-хорової підготовки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Кісєль Мірослав – доктор хабілітований, відділ суспільних наук, Інститут педагогіки Сілезького університету в Катовицях (Польща)
Kisiel Mirosław – dr hab. Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytet Śląski w Katowicach (Polska)

Клубкова Світлана Анатоліївна – старший викладач кафедри диригентсько-хорової підготовки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Кожбахтєєва Ніна Федорівна – старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Корольова Таісія Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії та методики викладання музики Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка (Республіка Білорусь)

Корчевна Світлана Олександрівна – старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Кьон Наталія Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії музики і вокалу ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Лесник Олена Степанівна – старший викладач кафедри диригентсько-хорової підготовки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Мамикіна Олена Адольфівна – старший викладач кафедри теорії музики і вокалу ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Мельниченко Віталій Григорович – старший викладач кафедри теорії музики і вокалу ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Михалюк Алла Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Мікулінська Ольга Сергіївна – кандидат філософських наук, доцент кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Мозгальова Наталія Георгіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Ніколаї Галина Юріївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Новська Олена Рудольфівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-інструментальної підготовки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Овчаренко Наталія Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького державного педагогічного університету

Стахевич Галина Олександрівна – кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Тарапата-Більченко Лідія Григорівна – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри хореографії та музично-інструментального виконавства Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Турбала Анна Юріївна – магістр факультету музичної та хореографічної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Хмелевська Інга Олексіївна – концертмейстер кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Чень Хань – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Чень Чень – аспірантка ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Чжан Юй – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Чжу Юньжуй – аспірант ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Чистякова Ірина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Шрамко Оксана Іллівна – кандидат філософських наук, доцент, декан факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

(Current issues of art education)

Наукове видання

Випуск 1–2 (13–14)

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 02.12.2019.
Формат 60х84/16. Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний.
Друк цифровий.Ум. друк. арк. 18,94. Ум. фарб.-відб. 18,94.
Обл.-вид. арк. 20,86. Вид. № 107.
Тираж 100 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.