

підготовки / Юлія Валеріанівна Локарева // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. Ф. Черкасов та ін. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – Вип. 147. – С. 162–166.

4. Міshedченко В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах вищого навчального закладу / В. Міshedченко. Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. – Випуск 6. – Частина 1. – С. 251–257.

5. Радецька І. А. Формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів трудового навчання / І. А. Радецька // Педагогічний дискурс. – 2009. – Вип.5. – С. 173–182.

REFERENCES

1. Dubaseniuk, O. A. (2008). *Kontseptualni modeli pedahohichnoyi osvity: naukovi poshuky ta zdobutky*. [Conceptual models of pedagogical education: scientific search and achievements]. Zhytomyr.

2. Karpova, L. H. (2002). *Sutnist profesiinoyi pidhotovky vykladacha*. [Essence of university teacher professional training]. Kyiv.

3. Lokareva, Yu. V. (2016). *Formuvannia tvorcho-proektyvnykh umin maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi muzychno-teoretychnoyi pidhotovky*. [Development of creative and

projective skills of future music teachers in the course of musical and theoretical training]. Kirovograd.

4. Mishedchenko, V. (2012). *Formuvannia profesiinoyi kompetentnosti maibutnioho vchytelia muzyky v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu*. [Development of future music teacher's professional competency in conditions of higher educational establishment]. Uman.

5. Radetska, I. A. (2009). *Formuvannia khudozhnio-proektyvnykh umin maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia*. [Development of artistic and projective skills of future labour teachers]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛІ Цзяці – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: теорія та методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LI Jiaqi – postgraduate student of the department of musical art and choreography of Southukrainian National Pedagogical university named after K. D. Ushynskyi.

Circle of scientific interests: theory and methods of training future musical art teachers.

Дата надходження рукопису 24. 12. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор О. М. Ткаченко.

УДК 371.134+781.1+781.68

ЧЕНЬ Цицизянь –

аспірант кафедри музикального мистецтва і хореографії Южноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського
e-mail: pednauk@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕЛОСТНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О МУЗЫКАЛЬНОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Постановка проблемы и обоснование ее актуальности. Для профессиональной деятельности учителя музыки большое значение имеет его умение исполнять музыкальное произведение на высоком художественном уровне. Поэтому в педагогических вузах уделяется особое внимание исполнительской – вокальной и инструментальной – подготовке будущего педагога. Естественно, что для музыканта-педагога, выступающего в роли исполнителя актуальны многие специфические проблемы искусства музыкальной интерпретации.

Одна из таких универсальных проблем – составление музыкантом-интерпретатором целостного представления об исполняемом

музыкальном произведении. Очевидно, что именно целостное представление служит главной предпосылкой успешного звукового воплощения произведения, то есть – основой конкретной исполнительской концепции.

Анализ последних исследований и публикаций. В формулировке, которая принята нами, проблема формирования у музыкантов целостного представления о музыкальном произведении ставится крайне редко. Обычно она рассматривается в контексте других актуальных для музыкальной педагогики проблем, как например: проблема сущности явления музыкальной интерпретации (Р. Ингарден, М. Каган, Н. Корыхалова, В. Москаленко, Г. Шаповалова

и др.); проблема пространственной и временной организации музыкальной формы, пути освоения музыкантом-исполнителем процесса музыкального интонирования (Б. Асафьев, Г. Харлап); выявление «механизмов» музыкального мышления и выявления педагогических возможностей развивающего влияния на данный феномен (И. Котляревский, Ю. Кудряшов, И. Пясковский, Г. Цыпин и др.); специфические свойства музыкального слуха и музыкальной памяти (Л. Бочкарев, Н. Гарбузов, А. Готсдинер, Н. Ветлугина, Е. Назайкинский, В. Петрушин, М. Старчеус, Б. Теплов и др.). В практическом отношении ближе всего к интересующей нас проблеме подходят регулярные или эпизодические высказывания выдающихся представителей музыкальной педагогики, в которых отражается требование единства и целостности интерпретации (И. Браудо, Б. Вальтер, Г. Коган, К. Кондрашин, К. Мартинсен, Г. Нейгауз, К. Птица, А. Рубинштейн, С. Савшинский).

В современной украинской музыкально-педагогической литературе проблема целостного образа произведения получила косвенное рассмотрение, главным образом в связи с художественными задачами музыкально-исполнительской подготовки будущего учителя музыки (В. Буцяк, Н. Гуральник, А. Козырь, О. Олексюк, Г. Падалки, А. Растрьгиной, Е. Ребровой А. Ростовского, О. Щелоковой).

Цель статьи – определение педагогических подходов к формированию целостных представлений о музыкальном произведении у будущих учителей музыки.

Изложение основного материала исследования. В установлении педагогических подходов, основополагающих для методики формирования целостных представлений о воспринимаемом или интерпретируемом музыкальном произведении, мы исходим из следующих теоретических положений:

1. Целостное представление о музыкальном произведении представляет собой, с одной стороны процесс, а с другой стороны – результат (продукт) музыкального мышления. В этот процесс вовлечены все уровни и механизмы психического мира индивида, начиная от чувственных реакций (слуховых, моторных и прочих ощущений), и завершая операциями абстрактного мышления (анализом и синтезом, установлением причинно-следственных отношений, исчислением, комбинированием и др.).

2. Целостное представление о музыкальном произведении – это гетерогенное образование, которое явлено сознанию в виде

слухового образа, а также (одновременно) психологического состояния, эстетического переживания, эмоции, оценки, ценности, знака, понятия, побуждения. В некоторых случаях представление о произведении является также мифом, навязчивой идеей, аллюзией, озарением.

3. Целостное представление о музыкальном произведении не является внутри себя абсолютно однородным единством, лишенным структуры. Напротив, оно имеет чрезвычайно сложную структуру, обусловленную природой звука, свойствами человеческого слуха, устройством музыкально-интонационного языка, закономерностями художественного мышления, содержанием духовного мира личности.

4. Целостное представление о музыкальном произведении представляет собой пластичный образ, более или менее заметно меняющий свои свойства под воздействием внешних факторов (новых чувственных впечатлений, новой информации, персональной суггестии, коллективных предпочтений и др.), а также внутренних причин (перемены физического и психологического состояния, накопления опыта, мыслительной деятельности).

5. Важным механизмом генерирования целостного представления о музыкальном произведении лежит способность психики к пространственно-временным трансформациям чувственных образов, например – к трансформации симультанных образов в сукцессивный ряд и к обратному процессу (спатIALIZации).

6. В проекции на исполнительскую деятельность музыканта-педагога целостное представление о конкретном музыкальном произведении служит фундаментом всего «многоходового» и «многоэтажного» процесса звукового воплощения последнего, начиная от зарождения «интонационной модели» (термин В. Москаленко [9]) и завершая акустическим воплощением виртуального интонационного образа формы. В проекции на герменевтическую деятельность учителя (преподавателя) музыки, целостное представление служит виртуальным предметом анализа и словесной интерпретации.

7. Целостное представление о произведении – результат, зависящий не только от объективных свойств самого художественного артефакта, но также и от свойств субъекта, представляющего себе данный артефакт, в частности от его способностей, навыков, умений и знаний. В первую очередь качество подобного представления зависит от музыкальности индивида – комплексного свойства, которое

включает в себя: способность дифференцированного слуха, ритмическое чувство и содержательную реакцию на музыкально-интонационную форму (Б. Теплов); развитую память (Л. Маккиннон, В. Муцмакер); б) чувство времени, определяемое способностью «биологических часов» (Б. Цуканов), способность к воображению (Л. Выготский), мыслительные способности (А. Леонтьев), культуру (А. Костюк) и др.

8. От целостного представления о музыкальном произведении в большой степени зависит впечатление, получаемое слушателями от озвученного или прокомментированного музыкального артефакта.

Приведенные положения отражают построенную в ходе исследования понятийную модель целостного представления о музыкальном произведении. Данная модель служит теоретическим фундаментом разработанной методики формирования данного свойства в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

Рассмотрим теперь педагогические подходы и принципы, реализованные в обсуждаемой методике. Оговорим, что рассмотренный ниже ряд педагогических подходов и принципов не ранжирован по значимости: все позиции равноценны. Данный ряд является также принципиально открытым. В нем охарактеризованы лишь необходимые и специфичные педагогические подходы и принципы.

Один из очевидных подходов, на котором должна основываться методика формирования целостного представления о музыкальном произведении – *деятельностный подход*. Ю. Кузнецов, обобщая взгляды Л. Выготского, С. Рубинштейна, А. Леонтьева, Д. Эльконина, В. Давыдова, П. Гальперина и др. создателей деятельностного подхода, определяет его как «такую организацию обучения и воспитания, при которой ученик действует с позиции активного субъекта познания, труда и общения, у которого целенаправленно формируются учебные умения по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельности, ее исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов своей деятельности» [5, с. 29]. Деятельностный подход органически присущ педагогике искусства. Это неопровержимо доказано многовековой практикой музыкальной педагогики. Если музыку не мыслить как математическую дисциплину (в духе средневекового представления о *musica mundana*), а понимать ее как «*mousike techne*» (то есть, как некое созидание, делание,

творчество), как обучение этому искусству возможно только в процессе деятельности. Как гласит предание, Сократ как-то заметил: «Научиться играть на флейте можно только, играя самому».

В применении к нашему предмету методической разработки, данный подход лучше всего выражается в использовании метода проблемного обучения, когда исполнение или объяснение музыкального произведения осмысливается учащимся как практическая проблема, которую нужно решать путем создания целостного представления о наличных предпосылках и необходимом результате, опираясь на восприятие, чувственные образы, память, интуицию, рациональный анализ, эмпирические и теоретические знания. Опираясь на методическую базу деятельностного подхода, преподаватель предлагает студенту формулировку музыкально-интерпретационного задания, выстраивает обоснование необходимости его решения, высказывает предположения о возможных способах решения проблемы, помогает оценить промежуточные и конечный результаты учебной работы. Важным элементом методического контента деятельностного подхода к формированию целостного представления о музыкальном произведении выступает анализ формы художественного артефакта и анализ учебных задач, в котором учащиеся принимают активное участие.

Системно-структурный подход (в педагогике используется также термин «структурно-системный подход», предложенный Т. Ильиной) представляется естественным и незаменимым при изучении целостных представлений о художественном феномене. По определению И. Блауберга и Э. Юдина, под системным подходом в современной научной литературе понимается «направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем. ... Специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих её механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину» [2, с. 612–613]. Центральное для данного подхода понятие системы (по дефиниции Л. фон Берталанфи – одного из основоположников системного подхода) как «...совокупность элементов, находящихся в определенных отношениях друг с другом и со средой» [1, с. 29]. Основными категориями системного подхода являются понятия *целостности*,

структури, елемента, отношения, связи, класса, типологии.

В нашем диссертационном проекте системный подход характеризует и связывает между собой три аспекта исследования. Во-первых, художественное произведение, в каком бы теоретическом ключе оно ни понималось, представляет собой объект высокой степени сложности, имеющий много уровней организации формы и, каждый из которых представлен огромным числом элементов и их системообразующих связей. Речь идет, в частности, о сонорном, интонационно-речевом, фактурном, синтаксическом и композиционном уровнях, элементами которых выступают шумы, тоны, интонемы, созвучия, мотивы, фразы, предложения, темы, партии и т. д. То же суждение справедливо и по отношению к содержательной стороне произведения, также имеющей свою нежесткую, но достаточно определенную структуру. Во-вторых, целостное представление о музыкальном произведении также рассматривается как условно выделенный системный объект, имеющий психологическую природу и представленный уровнями сенсомоторики, перцепции, воображения, эмоционально-оценочной активности, действиями эмпирического и абстрактного мышления. Каждый из этих планов-уровней психологической целостности представлен своими элементами (ощущения, восприятия, представления, эмоции, состояния, идеи и т. д.). В-третьих, методика формирования целостного представления о музыкальном произведении также разработана с учетом требования структурной определенности и системной целостности. Все три системных аспекта коррелируют между собой. Первая и вторая системы соотносятся как объект и его гомоморфная модель.

Холистический подход (термин образован от греческого слова *holos* – целый, весь, целиком) по своему происхождению связан с весьма старым объективно-идеалистический подход к объяснению явлений действительности. В начале XX были предприняты усилия к соединению его с естественнонаучными методами (например, в работе Яна Смэтса «Холизм и эволюция»). В настоящее время понятие *holistic approach*, независимое от определенной философской догматики, используется в философской, медицинской, психологической и социологической литературе.

Оно постепенно входит также в педагогический дискурс. Суть данного подхода – в самой краткой формулировке – состоит в признании приоритета целого над частями. Психологи *холистическим* называют

«любой подход, где акцент делается на целостной личности, а не на её составных частях. Примером холистического подхода служит гештальттерапия, когда пациента поощряют развивать чувство целостности и самосознание». Холистический подход не противоположен системно-структурному подходу, как может показаться на первый взгляд. После исследовательской оценки некоторого явления в целом может последовать «последующее изучение (в случае необходимости) ее частей».

В контексте нашего исследования представлений о художественном произведении холистический подход находится в отношении дополнительности к системно-структурному подходу. Если системно-структурный подход объясняет представление о произведении как особое новое качество, зависящее от системных свойств и связей структурных компонентов данного феномена, то холистический подход предполагает возможность суждения о нем как о неструктурированном целостном явлении. Холистический подход наиболее явно себя обнаруживает в педагогической ситуации первоначального знакомства студента с музыкальным произведением, если оно репрезентируется в «готовом виде», то есть в реальной звуковой форме: в исполнении преподавателем или в фонозаписи. Другим его откровенным проявлением является разработанный нами метод биполярной апробации «подвижного инварианта» (термин В. Москаленко [8, с. 67]) интонационной формы музыкального произведения. Имеется в виду, что в процессе освоения (разучивания) конкретной звуковой формы произведения музыкант вынужден прибегать к аналитическим сенсомоторным и когнитивным действиям, опирающимся на системно-структурный подход. Ограничение этим подходом может негативно сказаться на целостном представлении о музыкальном произведении и воспрепятствовать достижению конечной цели – художественно совершенной целостной интерпретации. Методика «подвижного инварианта» предусматривает своеобразную перемену фокуса самооценки исполнительской версии: от холистической к структурно-системной и в обратном направлении. Такое ментальное движение в биполярном спектре позволяет максимально эффективно использовать достоинства обоих подходов.

Экспериментальный подход в нашем исследовании трактуется как обозначение класса учебных интонационно-исполнительских действий, назначение которых – проверить практически то или иное целостное интонационное представление.

Например – представление о том, как согласуются между собой на определенном участке хронотектоники произведения темпоритм, артикуляция и тембральное свойство звучания. Критерием в подобной экспериментальной работе является целостный образно-художественный эффект. Такого рода действия органически присущи процессу разучивания музыкального текста. В предлагаемой методике они получают систематический и сознательный характер, становятся регулярным приемом, позволяющим добиваться желаемого звукового эффекта путем рационально планируемых проб и исправления расхождений между целостным интонационным проектом и реальным звучанием.

Профессионально-ориентирующий подход обусловлен тем обстоятельством, что наша методика предназначена решать задачи подготовки учителей музыки и преподавателей музыкальных дисциплин в педагогических образовательных учреждениях. Из этого следует, что каждый методический прием, применяемый с целью формирования целостного представления о музыкальном произведении должен быть осознан студентом не только как художественно-технический прием, но и как педагогическая мера. Студент должен ясно понимать его учебную цель, условия, при которых он достигает наилучшего действия, возможные ошибки действия, объективные трудности и субъективные помехи индивидуального характера. Другими словами, студент должен видеть каждый элемент методики работы над художественной интерпретацией глазами педагога. Если у студента наличествует высокая профессиональная мотивация такого отношения к музыкально-исполнительской подготовке, то это укрепит данную мотивацию, придаст ей новое «измерение». Если педагогическая мотивация слаба (такие случаи, к сожалению, не являются редким исключением), то последовательное применение данного принципа работы создаст хорошие предпосылки для ее формирования. Правда, в таком случае следует специально позаботиться о средствах стимулирования педагогического подхода к работе. Эта забота должна обеспечить важное условие реализации методики.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. Педагогические подходы к формированию целостного представления о музыкальном произведении у будущих учителей музыки предопределены рядом теоретических положений о психологической природе, пространственно-временной диалектике, структурности, пластичности,

многоуровневости и других свойствах данного феномена. В качестве фундамента методики формирования целостного представления о музыкальном произведении приняты деятельностный, системно-структурный, холистический, экспериментальный и профессионально-ориентирующий педагогические подходы. Каждый из обозначенных подходов представлен присущими им принципами и методами педагогической работы. Дальнейшими шагами исследования должно стать углубленное изучение принципов, условий и методов решения конкретных учебных задач. К наиболее перспективным из них, как можно предположить на данном этапе, относятся принципы развивающего обучения и педагогики сотрудничества. В частности: принцип оптимальной эскалации уровня сложности учебной задачи, принцип осознания процесса учения, принцип самоконтроля учащегося, художественно-аксиологический принцип оценки результата.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Берталянфи Л. фон. История и статус общей теории систем / Л. фон Берталянфи // Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1973. – С. 20–37.
2. Блауберг И., Юдин Э. Системный подход / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин // Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 453 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк; Книга для учителя / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О. Г. Костюк. – К.: Наукова думка, 1965. – 123 с.
5. Кузнецов Ю. Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики / Кузнецов Юрий Федорович // Специальное образование. – 2006. – №6. – С. 29–38.

REFERENCES

1. Bertalanfi, L. von. (1973). *Ystoryya y status obshchey teoryy system*. [History and status of the general theory of systems]. Moscow.
2. Blauber, I., Yudin, E. *Systemnyy podkhod*. [System approach]. Moscow.
3. Vygotsky, L. S. (1991). *Voobrazhenye y tvorchestvo v det-skom vozraste: Psykhol. ocherk; Knyha dlya uchyltelya*. [Imagination and creativity in childhood: Psychology. essay; The book for the teacher]. Moscow.
4. Kostiuk, O. G. (1965). *Sprymannya muzyky i khudozhnya kul'tura slukhacha*. [Perception of music and the artistic culture of the listener]. Kyiv.
5. Kuznetsov, Yu. F. (2006). *Deyatel'nostnyy podkhod k uchenyyu y osnovnye katehoryy pedahohyky*.

[Activity approach to the doctrine and the main categories of pedagogy]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕН Цзіцзян – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: теорія музичного мислення та музичної інтерпретації, методика викладання гри на фортепіано.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHENG Jijiang – a post-graduate student of the musical art and choreography department of the Yuzhnoukrainsky National Pedagogical University named after. K. D. Ushinsky.

Circle of research interests: theory of musical thinking and musical interpretation, the methodics in teaching piano.

Дата надходження рукопису 12. 12. 2017 р.

Рецензент – д.п.н. професор А. М. Растрюгіна.

УДК 378(09):78

ЛО Чао –

аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
e-mail 630725921@qq.com

ДІАГНОСТИКА СТАНУ ПЕРСОНІФІКОВАНОЇ ПРОЕКЦІЇ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Наше дослідження присвячено проблемі застосування технології персоніфікації у вокальній підготовці майбутніх учителів музики. Актуалізувавши технологію персоніфікацію як засіб підвищення її якості та відповідності сучасним мистецько-освітнім парадигмам, зокрема гуманістичній, культурологічній, компетентній, комунікативній, було введено поняття «персоніфікована проекція вокальної підготовки майбутніх учителів музики». Воно позначає узагальнену якість вокальної підготовки, що характеризує спрямованість особистості майбутнього вчителя на засвоєння зовнішніх культурних процесів, зв'язаних з вокальними творами та мистецтвом у цілому через їх відображення в образах героїв (персоналіях) та внутрішніх творчо-психологічних процесів вокального виконавства та вокально-педагогічної діяльності через осягнення власних персоніфікованих можливостей. Ці напрямки й визначають смисл поняття «персоніфікована проекція вокальної підготовки майбутніх учителів музики». Така проекція спрямована на підвищення якості вокальної підготовки студентів, в її координатах функціонують три компоненти: *культурно-орієнтаційний компонент:* орієнтації в історичних аспектах розвитку вокального мистецтва крізь призму динаміки еволюції образів, типів, амплуа тощо як відображення різноманітних культурних традицій; *індивідуально-ціннісний компонент,* який складається з уявлень, сформованих на основі оцінювання та усвідомлення типології

ціннісних орієнтацій у життєтворчості, що відбито у вокальних творах; *творчо-рефлексивний компонент,* що складається з елементів усвідомлення власних (персональних) можливостей у вокальному мистецтві, та володіння технологією персоніфікації у навчанні співу школярів. Саме вони ставали орієнтиром для розробки методики вокальної підготовки на засадах технології персоніфікації. Стан їх сформованості має бути досліджений експериментальним шляхом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Будь яка методика з проблем музичного навчання має бути перевірена експериментальним шляхом. Отже, усі дослідники проводять констатувальний та формувальний експерименти. Якщо констатувальний дозволяє визначити стан сформованості досліджуваного феномену за умов традиційної методики, то констатувальний перевіряє ефективність запропонованої авторської методики. Експериментальні дослідження у галузі вокальної підготовки майбутніх учителів музики останнім часом перевіряли стан сформованості фахових якостей інтегрованого характеру, методичних аспектів виконавської вокальної підготовки та різноманітні проблеми столичної компетентності вчителя музики-вокаліста. Звертаємо увагу на дослідження щодо вокальної культури майбутнього вчителя музики (Вей Лімін, Пан На, Чжу Цзюньцяо), художньо-виконавських та творчих аспектів вокальної підготовки (Бу Гуолінг, Ю. Єлісовенко, Г. Панченко, Р. Сладкопелев