

застосовуються методи імпровізації, які дозволяють на основі набутого досвіду створювати акомпанемент до мелодії або варіації на задану тему, підбирати на слух знайому мелодію, відтворювати мелодію за допомогою рухів.

**Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку.** Таким чином, навчання на уроках музичного мистецтва, яке передбачає поетапність розвитку емоційно-чуттєвого досвіду, когнітивних і комунікативних якостей, а також творчої активності, стає важливою передумовою формування музично-ритмічної культури молодших школярів у початкових закладах освіти.

**СПИСОК ДЖЕРЕЛ**

1. Каган М. С. *Философия культуры* / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 416 с.
2. Мещеряков Б. Г. *Большой психологический словарь* / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 672 с.
3. Рудницька О. П. *Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник* / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 360 с.
4. Савшинский С. И. *Работа пианиста над музыкальным произведением* / С. И. Савшинский. – М. : Музгиз, 1964. – 189 с.
5. Цыпин Г. М. *Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика* / Г. М. Цыпин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 319 с.

**REFERENCES**

1. Kagan, M. S. (1996). *Filosofiya kultury*. [Philosophy of Culture]. Sankt-Peterburg: Petropolis.
2. Mescheryakov, B. G. (2007). *Bolshoy psihologicheskii slovar*. [The Great Psychological Dictionary]. Sankt-Peterburg: Praym-Evroznak.
3. Rudnytska, O. P. (2005). *Pedahohika: zahalna ta mystetska : navch. Posibnyk*. [Pedagogy: general and artistic, teach. manual]. Ternopil: Navchalna knyga. – Bogdan.
4. Savshinskiy, S. I. (1964). *Rabota pianista nad muzyikalnyim proizvedeniem*. [The work of a pianist over a musical work]. Moscow: Muzgiz.
5. Tsyipin, G. M. (2001). *Muzikalno-ispolnitelskoe iskusstvo: teoriya i praktika*. [Music and performing arts: theory and practice]. Sankt-Peterburg: Aleteyya.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**ПОЛЯКОВА Анастасія Сергіївна** – аспірант кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**Наукові інтереси:** теорія та методика музичного навчання.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR**

**POLYAKOVA Anastasia Sergiivna** – postgraduate student, Art Pedagogic and Piano Performance Department, National Pedagogical Dragomanov University.

**Circle of scientific interests:** musical education theory and methodology.

*Дата надходження рукопису 19. 04. 2017 р.*

УДК 378. 65.

**СУНЬ ПЕНФЕЙ** –

аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського  
e-mailsergey.shyp@gmail.com

**«ОПОРНІ СИГНАЛИ» У МЕТОДИЦІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-СЕМІОТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Найважливішим завданням професійної діяльності вчителя музики є визначення і роз'яснення учням адекватного і збагаченого контекстовими значеннями художньо-образного змісту музичних творів. Очевидно, що здатність учителя інтерпретувати зміст художнього твору залежить від індивідуальних якостей його особистості, зокрема від його розуміння значень усіх знакових засобів, застосованих у художньому тексті. Найбільш складними та водночас найбільш багатими в усіх відношеннях знаковими засобами мистецтва є художні символи.

У музиці символічні засоби виразності присутні в будь-якому її жанровому прошарку, в будь-якій національній традиції на будь-якому відрізку її історії. Тому педагогічна інтерпретація художньо-символічного змісту творів музичного мистецтва – одна з актуальних задач музичної освіти і естетичного виховання. Вона спрямована безпосередньо на залучення учнів до світу музики, до безмежного розмаїття її музичних образів.

Рішення даного завдання передбачає семіотичну компетентність, герменевтичну грамотність та спеціальні вміння вчителя музики. Ця проблема є актуальною для

© Сунь Пенфей, 2017

сучасної музичної педагогіки, яка розвивається в умовах взаємодії та інтеграції різних культурних традицій, зокрема традицій Заходу і Сходу. Підтвердженням цього є інтенсивний культурний діалог культур Китаю та України, у тому числі в освітній сфері. Для китайських студентів – майбутніх учителів музики – дуже важливо сьогодні навчитися не просто коректно відтворювати в інструментально- і вокально-виконавській діяльності звукові форми творів європейської музики, але у повній мірі розуміти та втілювати їхній художньо-образний сенс. Отже, майбутнім учителям музики необхідно освоювати художньо-знакові засоби європейської музики, зокрема художні символи, які дуже часто з надзвичайною ефективністю використовуються в творах, що належать до європейської художньої традиції.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дана проблема є відносно новою для музичної педагогіки. Перші важливі кроки в даному напрямку були зроблені ще у ХХ ст. у роботах, присвячених питанням психології музичного сприйняття (О. Костюк, Ражніков, Б. Теплов та ін.); слуханню музики як спеціальної навчальної діяльності, що має важливу виховну функцію (О. Апраксина, Б. Асаф'єв, Б. Яворський, В. Остроменський та ін.); висловленням вчителя про музичні явища, які допомагають учням зрозуміти художньо-образний зміст музичних творів (Д. Кабалевський, С. Португалов та ін.). В останні роки з'явилися ознаки нового напрямку дослідження даної загальної проблеми, які пов'язані з науковим апаратом семіотики та виправданим інтересом музикантів-педагогів до засвоєння ідей сучасної герменевтики (В. Москаленко, О. Олексюк, С. Шип та ін.). Втім, деякі аспекти проблеми педагогічної інтерпретації знакового змісту музичних творів зостаються майже не освітленими.

Отже, у центрі нашого дослідження, яке здійснюється у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського, знаходиться проблема формування художньо-знакової компетентності майбутнього вчителя музики. Дана компетентність передбачає вміння вчителя розпізнавати і інтерпретувати музично-художні знаки різної природи, форми і смислу. Зокрема, ми звернулися до проблеми розуміння і пояснення *символічних засобів* музики.

Дана проблема ще не отримала належної розробки в українській музичній педагогіці. Що стосується Китаю, то там вона й зовсім є невідомою (це пояснюється специфічними

умовами і чинниками розвитку китайської музично-педагогічної думки). Недостатня вивченість проблеми знакової компетентності вчителя музики проявляється у загальній невизначеності принципів, методів, умов і форм навчально-герменевтичної діяльності музиканта-педагога, а також так і у відсутності розробок окремих аспектів роботи (навчальних тем, конкретних репертуарних творів, прийомів аналізу тощо).

У такій ситуації варто звернути увагу на досвід загальної педагогіки, який може статися у пригоді при розробці методики освоєння майбутніми вчителями музики музичних символів як певних «концентратів» і «провідників» знакового змісту музики.

Зокрема йдеться про так звану «методику опорних сигналів» [3; 4], що була розроблена українським педагогом В. Шаталовим, і користувалася величезною популярністю у 1980-1990 роках минулого століття. На нашу думку, ця методика незаслужено забута сьогодні теоретиками і практиками освіти. Не зважаючи на те, що автор не залишив систематизованого наукового викладу своєї методичної системи, що вона має риси незавершеності і містить чимало дискусійних положень, варто звернути на неї спеціальну увагу. Дана методика, сподіваємося, може сприяти більш ефективному освоєнню майбутніми вчителями музики принципу художньої символізації в музичному мистецтві, і у значній мірі полегшити сприйняття і засвоєння ними великого обсягу необхідного для вчительської практики музичного матеріалу.

Далі ми пропонуємо розглянути рекомендації В. Шаталова на прикладі окремої, але важливої проблеми розуміння учнівською молоддю смислу музики Й. С. Баха. Візьмемо до уваги, що саме з доби Баха-отця починається, умовно кажучи, той великий пласт європейської музичної культури, який у всьому світі зветься «класикою» в широкому сенсі цього слова. Не даремно, з музичною спадщиною цього композитора обов'язково знайомляться китайські школярі та студенти, причому не тільки у спеціальних мистецьких, а й у загальноосвітніх закладах.

Звичайно, що сприйняття китайською молоддю музики Й. С. Баха значно відрізняється від сприйняття їхніх європейських однолітків (у силу низької культурних і музичних традицій). Без допомоги вчителя, вихователя, наставника учень китайської школи не здатний у належній мірі сприйняти її художні смисли. Студенти музично-педагогічних навчальних

закладів також потребують допомоги викладача чи навчального посібника. Принципові положення методики В. Шаталова можуть значно допомогти у вирішенні цієї проблеми.

**Мета статті** – уточнення принципів і виявлення педагогічного потенціалу «методу опорних сигналів» В. Шаталова у застосуванні до завдань музичної освіти, пов'язаних зі слуховим сприйняттям та розумінням змісту музичних творів (на прикладі музики Й. С. Баха).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Перш за все, зауважимо, що «метод символізації» не є винаходом В. Шаталова. Цей метод здавна знайшов своє місце в педагогіці. По-перше, педагогічна практика широко використовує (зазвичай в адаптованому вигляді) символічні засоби наукового знання: цифри, схеми, креслення, таблиці і т. д. Вони є обов'язковими або особливо корисними дидактичними засобами при вивченні математичних і точних дисциплін, в яких практично всі наукові поняття виражені, або можуть бути виражені за допомогою символів. У гуманітарних навчальних дисциплінах символічні засоби також використовуються досить широко. Досить посплатися на нотні схеми, які рясно застосовуються в процесі викладання музично-теоретичних предметів (сольфеджіо, гармонії, поліфонії, аналізу музичної форми та ін.). Отже, педагогіка давно визнала корисність, і навіть необхідність звернення до символів як до спеціального дидактичного засобу.

У контексті проблематики нашого дослідження першорядної важливості набуває вміння педагога роз'яснювати художні символи творчо, а не «буквально» і «прямолинійно», тому що символ не припускає декодування в прямому сенсі цього слова (як перекладу значення одного знака за допомогою іншого). Мистецтву така операція не властива. Це пов'язано, перш за все, з природою самої художньої творчості. Мистецтво оперує художніми образами, які часом отримують глибокий непрямий, символічний сенс.

Про це говорить С. Аверинцев, відзначаючи момент розбіжності значень «образу» і «символу»: «... Переходячи в символ, образ стає «прозорим»; сенс «просвічує» крізь нього, будучи даним саме як смислова глибина, смислова перспектива, що вимагає нелегкого «входження...» [1, с. 826]. З огляду на ту обставину, що сучасні філософські концепції музики засновані на розумінні символу як онтологічного елемента музичного мистецтва, а символіку

розглядають як незмінну складову тріади музичного змісту (поряд з емоціями і зображальністю), питання про важливість творчого підходу до педагогічної герменевтики символічних засобів мистецтва набуває ключового значення для музичної педагогіки.

Однак для педагогіки важливим також є попередження С. Аверинцева про небезпеку невірної, суб'єктивістської інтерпретації символу. Цей недолік, на жаль, часто спостерігається у викладачів мистецтва. З добрими намірами вони часто порушують той принцип діалогічності і «вживання» в сенс, який продиктований природою символічного художнього знака.

Як вважає С. Аверинцев, «діалог», в якому здійснюється осягнення символу, може бути порушений в результаті помилкової позиції перекладача. Таку небезпеку становить суб'єктивний інтуїтивізм, який немов би вламається всередину символу, «говорить за нього» і тим самим перетворює діалог в монолог.

Протилежна крайність – поверхневий раціоналізм. У необмеженій гонитві за об'єктивністю і чіткістю цей підхід із зайвою категоричністю осмислює діалогічний момент в тлумаченні символу і тим самим часто втрачає повноту його смислу. Тому дуже важливо, щоб учитель музики орієнтувався в культурному контексті, яке породило той чи інший музично-художній символ, щоб він добре розумівся в особливостях стильової та жанрової природи аналізованого музичного твору. Це дозволить вчителю у найбільш адекватному варіанті донести до учнів свідоцтва смислової глибини і образної перспективи символу, про які говорить С. Аверинцев.

Музика Й. С. Баха, яка є обов'язковою ланкою сучасної музичної освіти, в цьому плані є дуже показовою. Вона характеризується величезною роллю символіки (релігійної, музичної, числової), яка становить спеціальний предмет музикознавства. Однак, при тому що вивчення музики Й. С. Баха становить обов'язковий і хрестоматійний пункт навчальних програм загальної та спеціальної музичної освіти, методи освоєння художньої символіки в його творах досі спеціально не обговорювалися.

Музика Й. С. Баха приваблює нашу увагу ще з тої причини, що учні педагогічних навчальних закладів стикаються з нею не тільки при безпосередньому знайомстві з нею, але також і при знайомстві з творами композиторів більш пізніх епох, аж до сучасності. Прийом цитування бахівської

музики, і зокрема її хоральних фрагментів, зустрічається досить часто у творчості композиторів XIX–XX століть (Ф. Ліста, С. Франка, Д. Шостаковича та ін.). Подібні цитати завжди спрямовані на ідею розкриття в музичному творі серйозного, філософського змісту.

Але на відміну від цитування в сучасній музиці, хорали у творах самого Й. С. Баха (які також є цитатами зі співочого церковного ужитку, в контексті якого проходила професійна діяльність композитора) – мають дуже точний смисловий «приціл». Кожний процитований хорал є знаком-символом, який: а) вказує на певний одиничний хоральний текст і його словесні, в тому числі обов'язкові євангелічні та біблійні контексти; б) вказує на певний обряд, фрагмент, тип Богослужіння. Тобто, хоральні цитати мають декілька функцій. Вони мають риторичний смисл. Вони є повчальними знаками, бо являють собою плід благочестивого діяння композитора, який протягом усього свого професійного життя в прямому сенсі слова служив Богу. За переконанням композиторів того часу, кожен має на своєму місці, в своїй справі, пам'ятати про Бога і служити Йому. Додамо, що хоральні тексти, навіть самі незграбні, наскрізь проникнуті символами Святого письма. Саме у Й. С. Баха символічні засоби його творів є надзвичайно різноманітними і яскравими. Цікаво, що Альберт Швейцер – один з найглибших і найбільш оригінальних дослідників і герменевтів музики Й. С. Баха говорив про «знаки і символи» у музичних текстах композитора [5]. З контексту його праць не дуже ясно – які саме відмінності цих понять він прагне виявити.

Для того, щоб зрозуміти символічний сенс бахівської музики потрібно спиратися на ті реліктові пласти міфологічної свідомості, які, в принципі, є у кожної людини. Китайським студентам, наприклад, можна пояснити тільки значення будь-якої конкретної інтонації, але не можна вкласти в їхню свідомість символічні смисли, що оточують цей знак, протягують нерозривні зв'язки до його ідейно-образного десигнату. Звичайно, найкраще для розуміння музики Баха – бути наївно віруючим християнином. Відсутність цієї умови в педагогічному процесі породжує потребу в пошуку інших засобів педагогічної роботи з символами в музиці німецького Майстра.

Одним з базових методів формування в учнів умінь аналітичного слухання музики, виховання культури сприйняття музичних творів, пробудження інтересу та духовної потреби у музично-перцептивній діяльності є

метод словесного пояснення, який реалізує себе у формах повідомлення, доповіді, бесіди, гри, диспуту тощо. Цей генеральний метод має в музичній педагогіці універсальний характер, оскільки з його допомогою вчитель: а) передає учням певну інформацію, яка формує їхні спеціальні знання; б) роз'яснює художній сенс і зміст музичного твору; в) направляє процес сприйняття музичного твору за допомогою образних характеристик і надає йому більшої осмисленості. Всі функції цього методу є актуальними при освоєнні учнями символіки музики Й. С. Баха, зокрема – духовних кантат і хоральних прелюдій.

Кожну з цих функцій вчитель може використовувати для полегшення сприйняття учнями глибокого і багатогранного сенсу, який міститься у символіці хоралу. Так, наприклад, розповідь вчителя про традиції європейської хорової культури, формує в учнів уявлення про конкретну жанрову сферу музичного мистецтва. Тобто, учні набувають таким чином спеціальні знання. Водночас, в словесному поясненні може знайти пояснення етичний зміст хоралу, що дасть учням можливість усвідомити глибші смислові перспективи цього символу в контексті духовних кантат і хоральних прелюдій.

Якою має бути подібна розповідь? На які смислові орієнтири вона може бути спрямована? Розглянемо ці питання з точки зору методики опорних сигналів, запропонованій свого часу В. Шаталовим. Спершу коротко охарактеризуємо суть цієї методики.

У 70-ті роки минулого століття український педагог-новатор Віктор Шаталов створив ефективну методику навчання. Вона була призначена для роботи з усіма категоріями учнів, незалежно від їх мотивів, інтересів, здібностей та особистісного досвіду. Запропонована В. Шаталовим методика згодилася не тільки для школи. Її охоче застосовували викладачі технікумів і вищів, зокрема військових академій. Сьогодні інтерес до методичних ідей вчителя-новатора відчутно послабився, хоча в Україні є чимало його послідовників. Зауважимо також, що методика В. Шаталова отримала міжнародне визнання. Зокрема, вона успішно застосовується в Китаї у самих різних сферах навчання. Ці факти об'єктивно свідчать про високу цінність новаційної методики, створеної українським педагогом.

Головною ідеєю методичної системи В. Шаталова є викладання і освоєння навчального матеріалу за допомогою так званих «опорних сигналів» [3]. Сам термін, на нашу думку, не є дуже вдалим. Він

трактується В. Шаталовим досить вільно. У біології і психології слово «сигнал» має точне термінологічне значення, співвіднесене з інстинктивною поведінкою живих істот. Однак педагог-новатор мав на увазі інше. Він прагнув «схопити» словом «сигнал» цілком умовні знакові засоби, а саме – гетерогенні (ізоморфні та анізоморфні) знаки, які найчастіше називають символами (щодо питання про класи знаків і відповідну термінологію ми спираємось на концепцію С. Шипа [6]). Виходячи з положень семіотики, метод В. Шаталова буде більш коректним оцінювати як метод, що заснований на принципі умовно-знакової репрезентації (символізації) явищ, які вивчаються.

Пояснюючи учням конкретний навчальний матеріал, В. Шаталов фіксував на класній дошці основний зміст свого пояснення за допомогою окремих слів (термінів, імен, географічних назв), цифрових позначень (кількісних характеристик, історичних дат), геометричних схем, або якихось спеціально підібраних, інколи придуманих ним самим знаків-символів. Ці знаки він певним чином аранжував: укладав в рамки, з'єднував стрілками, акцентував підкресленням тощо. Врешті на дошці з'являлося певне символічне ціле, яке педагог називав «карткою пам'яті».

На відміну від звичайного тексту з підручника чи стислого конспекту, «картка пам'яті» характеризувалася граничною лаконічністю, наочно представленою системністю і, що слід особливо підкреслити, яскравою образністю. Такі «картки пам'яті» значно спрощували інформаційне поле уроку і, разом з тим, інтенсифікували навчання. Учні добре засвоювали матеріал прямо на уроці, а потім вони швидко і чітко його відтворювали, згадуючи образ цілісної «картки пам'яті». Згідно з психологічними особливостями сприйняття, кількість та якість опорних сигналів має відповідати вимогам інтелектуальної доступності, оригінальності оформлення, емоційної насиченості.

Опорні сигнали дозволяють реалізувати у навчанні принцип раціонального розподілу інформації на змістовні порції (блоки), майже так, як це прийнято в методиці програмованого навчання. Опорні схеми мають бути компактними, здатними при застосуванні невеликої кількості опорних сигналів досягати концентрованої репрезентації досліджуваної теми.

Важлива вимога до опорних знаків – їхнє впорядкування на основі логіки. Тому алгоритм структурування навчального

матеріалу в опорних схемах («картках пам'яті») передбачає такі процедури: а) виділення і презентація провідних положень предмету разом з їхніми логічними взаємозв'язками; б) викладення провідних положень у символічній (графічній або вербальній) формі; в) перетворення моделі з метою виявлення загальних системних понять і взаємозв'язків; г) формування загальних способів пізнавальної діяльності, характерних для даного предмету вивчення; д) побудова системи парціальних завдань, що вирішуються загальними способами; е) оцінювання ступеню засвоєння учнями загального способу розв'язання даного класу пізнавальних завдань.

Педагогічний метод В. Шаталова, що спирається на принцип образного знаку-символу, має багато позитивних рис. Він має усі шанси знайти широке використання у викладанні мистецьких дисциплін. Але його поширенню у цій освітній сфері заважає те, що вчитель-новатор не розробив чітких рекомендацій щодо відбору знаково-символічних засобів репрезентації матеріалу і педагогічної техніки складання системно об'єднаних знакових комплексів. На думку В. Шаталова, вчитель повинен самостійно «препарувати» навчальний матеріал і створювати системні символічні «картки», спираючись на свої знання, досвід, інтуїцію, розуміння матеріалу, мистецтво спілкування з учнями.

Для музичної педагогіки методика В. Шаталова може бути корисною, наприклад, тим, що вона спрямовує творчий пошук вчителя на знаходження знакових засобів надання учням інформації про явища мистецтва у символічній формі, яка характеризується інформаційною сконцентрованістю і, водночас, образною наочністю, яскравістю, емоційністю, асоціативністю, тобто тими властивостями, які є специфічними для художніх засобів виразності. Отже, дана методика природно пасує мистецькому навчанню, вона з ним споріднена.

Вдало підібрані, системно пов'язані та яскраво представлені умовні знаки-символи викликають у школярів і студентів численні асоціації та живий емоційний відгук, що дуже сприяє раціональному опануванню, розумінню і запам'ятовуванню понять і положень навчальної дисципліни. Музичні явища, зображені у вигляді умовних знаків-символів, служать учневі опорою в його розумової діяльності. Символічні засоби презентації знань дають можливість здійснювати живий процес інтерпретації явищ мистецтва, які й самі є специфічними

художньо-знаковими засобами. Добре продумані зорові образи, зафіксовані у графічній формі, дають можливість розділити складне уявлення чи громіздку інформацію на умовні кванти, і тим самим зосередити увагу учнів на сутності того явища, яке їм потрібно зрозуміти і засвоїти.

Спробуємо розкрити означені можливості методу опорних сигналів на конкретному прикладі, а саме – на прикладі освоєння майбутніми вчителями музики художнього смислу музики Й. С. Баха. Зокрема, йдеться про можливість використання жанру й стилю «протестантського хоралу» як опорного знаку-символу музично-естетичної системи великого майстра.

Яким чином можна представити музику Й. С. Баха, і зокрема, її найважливіший інтонаційний та смисловий фундамент – протестантський хорал – у вигляді опорних знаків? Ясно, що ці знакові засоби мають відповідати головним значенням і всьому смислу такого масштабного явища, яким є музика Й. С. Баха. На наш погляд, такими опорними знаками можуть бути, перш за все, певні предмети (артефакти) чи дії (артеакції), які є релевантними для культурного контексту життя і творчості композитора, які пов'язані зі специфікою його професійної діяльності, зокрема, з обставинами і умовами церковної музичної практики. Оскільки, як нам відомо, творча діяльність майстра була майже цілком прикладною, продиктованою потребами практики богослужіння, а отже і пов'язаною з релігійними ідеями і образами.

До найважливіших (опорних) елементів інформаційного поля теми належить, без сумніву: релігійний світогляд композитора, зокрема система канонічних положень лютеранства, моральний принцип служіння Богу за допомогою професійної діяльності – написання музики «на Славу Божу». Тут криється глибинний сенс конкретних сторін діяльності композитора, зокрема – створення безлічі духовних творів (кантат, пасіонів, мес та творів у різних інших церковно-ритуальних жанрах), його діяльність як органіста. За допомогою опорних знаків доцільно спрямувати увагу учнів на такий важливий обов'язок Й.С.Баха, як робота кантора, тобто універсального музиканта у лютеранській церкві, який відповідає за усі компоненти музичного оснащення культових ритуалів. З цією інформацією пов'язані знакові засоби, які виявляють значення общинного співу і роль хоралу, який був головним музичним елементом лютеранського обряду і який став для всієї творчості композитора символом

віросповідання.

Отже, хоровий спів є провідним типом обрядової практики християнської церкви, провідним жанром у творчості Й. С. Баха, а також основною формою побутування жанру протестантського хоралу. До цього потрібно додати також істотний коспонент розглянутого інформаційного поля, а саме – явище хорового багатоголосся. Ці смислові концепти мають бути в першу чергу відбиті у комплексі опорних знаків.

Далі, логіка презентації матеріалу може привести до обговорення зв'язку хорової музики з богослужбовою практикою, з церковною культурою і життям, в яких були зосереджені етичні уявлення людей, їх релігійний світогляд. Церковний хоровий спів був у часи Й.С.Баха могутнім засобом релігійного морального виховання. Хоральна прелюдія як інструментальний музичний жанр, народжений в умовах церковно-співочої практики, пов'язується з візуальним та звуковим образом органа – інструмента, що мав виключне значення для творчості композитора.

Отже, орган обов'язково має стати одним з опорних знаків у вивченні творчості Й. С. Баха за допомогою методики В. Шаталова. Саме на органі виконувалися хоральні прелюдії, які були покликані налаштувати на певний емоційний стан парафіян перед колективним общинним співом хоралу. Відповідно, мова йде про створення зорових образів зазначених опорних знаків-символів, що відображають і «кодують» в собі масштабну інформацію щодо творчості великого «лейпцігського кантора».

Таким чином, ми приходимо до висновку, що найбільш емкими, логічно пов'язаними, багатими на асоціативні смисли опорними знаками до усіх жанрів музики і конкретних творів Й. С. Баха, що пов'язані з хоралом, можуть виступити символічні зображення артефакту церковної архітектури, церковного хору і органу. Якість самих візуальних форм є суттєвою. Але зараз цей момент можна не обговорювати. Припустимо, що усі три знаки є графічними зображеннями (малюнками). Кожне таке зображення в контексті педагогічної інтерпретації символіки хоралу може виступати семіотичним об'єктом, який асоціюється з музикою композитора, несе в собі великий культурний смисл і репрезентує його в гранично концентрованому вигляді.

Звичайно, що для роз'яснення сенсу та змісту хоралу в музиці Й. С. Баха тільки зорові «опорні сигнали» є недостатніми, бо вони опосередковано пов'язані з музикою як

предметом осмислення і освоєння. Музична освіта потребує звукових опорних символів. У зв'язці з графічним зображеннями вони можуть утворювати більш повні асоціативні зв'язки. Вони дозволяють учням чи студентам у більшому обсязі засвоїти значення символів хоралу. Звуковими аналогами візуальних знаків-символів хоральної музики німецького композитора можуть стати звучання органу та хорове виконання протестантського хоралу. Використовуючи «звукові опорні сигнали», вчитель має можливість закріпити в свідомості учнів асоціативний зв'язок між зображенням і звучанням, що дає комплексне сприйняття музичних творів Й. С. Баха і сприяє запам'ятовуванню тих смислових орієнтирів, які є опорними для розуміння цієї музики.

Найбільш ємкими і виразними символами хоральної муз стихії музики Й. С. Баха можуть стати: а) яка-небудь хоральна прелюдія з «Органної книжечки», що була створена композитором у Веймарський період творчості і містить 45 чудових зразків обробки простих мелодій протестантського хоралу («In dir ist Freude», № 34); б) будь-який хорал з духовних кантат чи пасонів (наприклад, останній номер з кантати «Meine Seufzer, meine Tränen» BWV 13). Доцільно музичні приклади спочатку уважно прослухати, а потім прослухати ще раз у комплексі зі сприйняттям графічних символів. Звучання музичної органної хоральної прелюдії має поєднатися із графічним зображенням органу, а зображення хору – зі звучанням фрагмента хорового співу хоралу з духовної кантати.

Отже, ми розглядаємо винайдені В. Шаталовим «картки пам'яті» як «семіотичні карти», розраховані на комплексне зорово-слухове сприйняття їхнього знакового контенту. Під «семіотичною картою» ми розуміємо комплекс графічних (малюнки, схеми, графіки, фотографії, анімації) та звукових (музичні фрагменти, шуми, фрагменти звукової мови) знаків-символів, які пропонуються учням педагогом як «опорних сигналів» в процес роз'яснення того чи іншого художнього символу. Вираз «семіотична карта» прийнято нами умовно, в якості робочого терміну.

Такий підхід вимагає ретельної підготовки самого вчителя: розробляючи опорні знаки, вчитель має детально обміркувати і відібрати найбільш підходящий ілюстративний і слуховий матеріал, що максимально відповідає художньо-образному змісту музики. У цій підготовці вчителя, на наш погляд, реалізується творчий підхід до формування вмінь педагогічної

герменевтики. Практика вимагає від учителя музики спеціальних знань, що дозволяють йому адекватно розкривати значення художньої символіки в музиці і донести її зміст до учня. У цьому плані абсолютно справедливою є думка В. Шаталова про те, що «... ефективно застосовувати опорні сигнали може тільки той вчитель, який сам їх і складає» [4, с. 38].

**Висновки та перспективи подальших розвідок напряму.** Ми приходимо, таким чином, до наступних висновків:

1. Викладання музики, незалежно від рівня освітнього закладу і категорії суб'єктів навчання, передбачає розповідь про художньо-образний зміст конкретних музичних творів, семантику певних жанрів і стильових напрямків мистецтва. Деякі предмети вивчення є особливо складними в цьому відношенні для викладання.

2. Зразком теми, яка є дуже складною у художньо-семантичному плані, може послужити творчість та конкретні твори Й. С. Баха. Для розкриття такої складної теми педагог може успішно скористатися головним принципом методики «опорних сигналів» В. Шаталова.

3. Методика В. Шаталова заслуговує пильної уваги музикантів-педагогів. Її основу складає принцип семиозису (означення), що спирається на спільну дію всіх каналів сприйняття (в першу чергу зору і слуху), на образне мислення, уяву, емоційну реакцію.

4. Ефективним засобом втілення даної методичної ідеї є принцип символізації. Він проявляється, зокрема, у складанні вчителем і використанні на заняттях комплектів семіотичних карт. Особливістю знаків, які використовуються при складанні таких карт є наочність, асоціативність, емоційна забарвленість, інформативна стислість. Наприклад, такі знаки, як орган і звучання цього інструменту, хор і хоральний спів, будівля церкви та її акустичне середовище, заповнене музикою певного жанрового стилю можуть слугувати знаками для утворення подібної карти до освоєння естетичного, етичного, емотивного, культурно-контекстового та іншого образного змісту музики Й. С. Баха.

#### СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Аверинцев С. Символ / С. Аверинцев // Краткая литературная энциклопедия. – В 9-ти т. – Т. 6. – М.: Советская энциклопедия, 1971. – С. 826–831.
2. Лазутина Т. Онто-гносеологические и аксиологические основания языка музыки: автореф. дисс.... докт. философских наук: специальность 09.00.01 – онтология и теория

познання / Т. Лазутина. – Екатеринбург, 2009. – 42 с.

3. Шаталов В. Ф. Опорные конспекты по кинематике и динамике: Книга для учителя: Из опыта работы / В. Ф. Шаталов, В. М. Шейман, А. М. Фаит. – М.: Просвещение, 1989. – 216 с.

4. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается / В. Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.

5. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах / А. Швейцер. – М.: Музыка, 1965. – 725 с.

6. Шип С. В. Музыкальная речь и язык музыки / С. В. Шип. – Одесса: Изд-во Одесской гос. консерватории им. А. В. Неждановой, 2001. – 298 с.

REFERENCES

1. Averyntsev, S. (1971). *Symvol. Kratkaya lyteraturnaya entsyklopedyya*. [Symbol. Brief literary encyclopedia]. Moscow.

2. Lazutyna, T. (2009). *Onto-hnoseologicheskiye y aksyologicheskiye osnovanyaya yazuka muzuky*. [Of onto-gnoseological and axiological foundations of the language of music]. Eketerinbyrg.

3. Shatalov, V. F. (1989). *Opornue konspektu po kynematyke y dynamyke: Knyha dlya uchytelya: Yz*

*oputa rabotu*. [Supporting notes on kinematics and dynamics: teacher's Book: From the experience]. Moscow.

4. Shatalov, V. F. (1989). *Eksperyment prodolzhaet-sya*. [The experiment continues]. Moscow.

5. Shveytser, A. (1965). *Yohann Sebast'yan Bakh*. [Johann Sebastian Bach]. Moscow.

6. Shyp, S. V. (2001). *Muzikal'naya rech' y yazuk muzuky*. [Musical speech and the language of music]. Odessa.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СУНЬ ПЕНФЕЙ – аспірант Південноукраїнського педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

*Наукові інтереси:* професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SUN PENGFEI – graduate student South Ukrainian pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

*Circle of scientific interests:* professional training of future teachers of musical art.

Дата надходження рукопису 22. 04. 2017 р.

УДК 378.4:37 (510)

Ся Цзін –

аспірант

Національного педагогічного університету

імені М. П. Драгоманова

e-mail: o.totska@gmail.com

МЕТОДИЧНІ ВІДМІННОСТІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ КИТАЮ

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Вища музично-педагогічна освіта в сучасних умовах займає все більш значуще місце як в сфері культурних досягнень розвинених країн, так і на світовій політичній арені, оскільки ступінь розвиненості країни визначається в першу чергу її культурним рівнем. Своєрідну роль при цьому відіграє вокальне мистецтво яке безпосередньо звертається до людини, його почуттів, емоцій, естетичної свідомості. Вокальне мистецтво відкриває широкі можливості для взаємодії між країнами і народами в сфері культури, що підтверджується популярністю, затребуваністю і престижністю міжнародних вокальних конкурсів.

Таким чином, підготовка фахівців музичного мистецтва на рівні, що відповідає сучасним вимогам, дозволяє вирішити важливі соціально-культурні проблеми. Міжнародний союз музичної освіти

запропонував освоювати потенційні можливості людини, підняти творчі бажання, підвищити якість життя за допомогою цінності та значущості музичної освіти. На цінність музичної освіти в цьому плані звертав увагу ще В. А. Сухомлинський, вважаючи, що «в музичній освіті в першу чергу виховується людина, а не музикант» [8, с. 48]. Тому музичні дисципліни, присутні в освіті, стають все більш необхідними. Зокрема, вокальне мистецтво має безсумнівну цінність не тільки в розвитку суспільства і культури, а й у особистісному розвитку людини.

Китай і Україна – країни, де традиційно високо цінується вокальне мистецтво, а підготовка висококваліфікованих педагогів-музикантів є одним із пріоритетів розвитку вищої музично-педагогічної освіти. В українських вищих музичних закладах освіти багато навчається молоді з Китаю. Вибір цих двох країн для проведення порівняльного