

7. Shyp, S. V. (2014). *Hermenevtyka proyzvedenyu yskusstva y aktualnye zadachy ukraynskoy khudozhestvennoy pedahohyky*. [Hermeneutics of works of art and actual problems of Ukrainian art pedagogy]. Kyiv.

8. Shyp, S. V. (2004). *O semyotycheskykh osnovanyakh muzykal-pedahohycheskoy hermenevtyky*. [On the semiotic foundations of musical-pedagogical hermeneutics]. Odesa.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**СТЕПАНОВА Людмила Василівна** – викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного

педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

**Наукові інтереси:** методика формування художньо-герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музики та хореографії.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR**

**STEPANOVA Liudmyla Vasylivna** – lecturer of the Department of Musical art and Choreography of the Southern Ukrainian National Pedagogical University Ushinskogo.

**Circle of scientific interests:** the method of forming art-hermeneutic competence of future music and choreography teachers.

*Дата надходження рукопису 24. 12. 2017 р.*

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

УДК 371.134+781.1+781.68

**ЧЕНЬ ЦЗИЦЗЯНЬ** –

аспірант кафедри музикального искусства и хореографии Южноукраинского национального педагогического университета им. К. Д. Ушинского  
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.

Это сложная проблема. Ее теоретическое решение предполагает привлечение знаний из области психологии высшей нервной деятельности (когнитивной психологии), теории общих и специальных способностей, теории музыкального языка и музыкальной формы. Вероятно именно в силу гетерогенных оснований проблема целостного художественного представления о произведении остается пока еще

недостаточно глубоко и разносторонне исследованной в философии, психологии и технологии искусства.

Педагогический аспект проблемы также отличается высокой степенью сложности. Обычно преподавателю педагогического ВУЗа приходится на практике решать более насущные и «прозаические» задачи формирования у будущих учителей музыки исполнительской культуры, мануальной техники, навыков чтения нот, способности грамотного и выразительного интонирования и т. д. Однако, современный уровень музыкально-исполнительской подготовки студентов педагогических университетов позволяет ставить перед ними более сложные художественные задачи, позволяющие им достигать уровня дипломантов международных конкурсов. Таким образом, сложилось объективное противоречие между: а) высокой степенью теоретической важности проблемы целостного представления о музыкальном произведении состоянием ее изученности; б) возросшими требованиями и притязаниями музыкально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки и недостаточной разработанностью методики, направленной на данный комплекс учебных задач. Эти факторы обуславливают актуальность темы исследования.

**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 и др.).

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 (работы В. Буцяк, Н. Гуральник, А. Козырь, О. Олексюк, Г. Падалки, А. Растрыгиной, Е. Ребровой А. Ростовского, О. Щелоковой и др.)

**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, усмотрением 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 (спатиализации).

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. Муцмахер); 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 Бергаланфи – 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, структуры, элемента, 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 эскалацией уровня сложности учебной задачи, принцип осознания процесса учения, принцип самоконтроля учащегося, художественно-аксиологический принцип оценки результата.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бергаланфи Л. фон. История и статус общей теории систем / Л. фон Бергаланфи // 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.

6. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т. II / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – С. 232–239.

7. Маккиннон Л. Игра наизусть / Л. Маккиннон. – Л.: Музыка, 1967. – 144 с.

8. Москаленко В. Г. Лекции по музыкальной интерпретации: учебное пособие / Виктор Москаленко. – К.: 2012. – 272 с.

9. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (К проблеме анализа) / В. Г. Москаленко. – К.: Мин. культ. Украины, КГК. 1994. – 157 с.

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-skoy vozraste: Psykhol. ocherk; Knyha dlya uchytel'ya*. [Imagination and creativity in childhood: Psychology. essay; The book for the teacher]. Moscow.

4. Kostyuk, O. G. (1965). *Spryyumannya 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 ucheniyu y osnovnyye katehoryy pedahohyky*. [Activity approach to the doctrine and the main categories of pedagogy]. Moscow.

6. Leontiev, A. N. *Nekotorye problemu psykholohyy yskusstva*. [Some problems of psychology of art]. Moscow.

7. McKinnon, L. (1967). *Yhra nayzust'*. [The game by heart]. Leningrad.

8. Moskalenko, V. G. *Lektsyy po muzikal'noy ynterpretatsyy: uchebnoe posoby*e. [Lecture on musical interpretation: tutorial]. Kyiv.

9. Moskalenko, V. G. (1994). *Tvorcheskyy aspekt muzykal'noy ynterpretatsyy (K probleme analiza)*. [Creative aspect of musical interpretation (To the problem of analysis)]. Kyiv.

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+793.3

ЧЖАН ЮЙ –

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

ТРАДИЦИОННЫЙ ТАНЕЦ КИТАЯ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОСВОЕНИЯ

**Постановка проблемы и обоснование ее актуальности.** В культуре каждого народа во все исторические времена танец занимал самое видное место в практике эстетического воспитания и художественного обучения. Это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, танец – это самый массовый вид искусства. Художественно-изобразительная деятельность требует приобретения специальных навыков, овладения

техническими орудиями работы (иногда – весьма сложными), архитектура требует инженерных знаний, пение и игра на музыкальном инструменте требуют хорошо развитого аналитического слуха и навыков звукообразования. Танец – в самых простых формах этого искусства – не предполагает специальной выучки, сложных навыков, умения пользоваться определенной техникой. Поэтому именно танец становится наиболее