

авторському задуму і яскраво підкреслює музичний образ кожної п'єси;

– шість мініатюр циклу створені у найбільш лаконічній формі – музичному періоді.

Висвітлення особливостей музичної мови сюїти М. Степаненка «Про звірів» допоможе юним виконавцям, студентам, учителям музики зануритися у пропоновану музичну інформацію, усебічно розкрити художньо-естетичний авторський задум як кожної мініатюри, так і фортепіанного циклу в цілому та знайти цікаве інтерпретаційне відтворення музичного циклу М. Степаненка.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Белікова В. В. Музыка для дітей та юнацтва у творчості українських композиторів: [Хрестоматія] / В. В. Белікова; МОНМС України. – Кривий Ріг: Видавець Роман Козлов, 2015. – 116 с.
2. Гаран К. Мініатюра в українській фортепіанній музиці (на прикладі аналізу циклу для дітей «Мініатюри» О. М. Яковчука) / К. Гаран // Культура і мистецтво у сучасному світі. Наукові записки КНУКіМ. – Київ: Видавничий центр КНУКіМ, 2013. – Вип. 15. – С. 138–146.
3. Степаненко М. Дитячий альбом для фортепіано / М. Степаненко. – Київ: Музична Україна, 1987. – 71 с.
4. Сучасна музика. – Вип. 1. – Київ: Музична Україна, 1973. – 335 с.
5. Юцевич Ю. Є. Музыка. Словник-довідник / Ю. Є. Юцевич. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2003. – 352 с.

REFERENCES

1. Byelikova, V. V. (2015). *Muzyka dlya ditej ta yunactva u tvorchosti ukraïnskyykh kompozytoriv*. [Music for children and youth in the works of Ukrainian composers]. Kryvyj Rig.
2. Garan, K. (2013). *Miniatyura v ukraïniskij fortepiannij muzyci (na prykladi analizu cyklu dlya ditej «Miniatyury» O. M. Yakovchuka)*. [Thumbnail in Ukrainian piano music (on the example of the analysis of the cycle for children "Miniature" by A. M. Yakovchuk)]. Kyiv.
3. Stepanenko, M. (1987). *Dytyachyj albom dlya fortepiano*. [Children's Album for piano]. Kyiv.
4. *Suchasna muzyka*. (1973). [Сучасна музика]. Kyiv.
5. Yucevych, Yu. Ye. (2003). *Muzyka. Slovnyk-dovidnyk*. [Music. Dictionary-directory]. Ternopil.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БЕЛІКОВА Валентина Венедиктівна –

кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BELIKOVA Valentina Venediktivna –

Candidate of Art Studies, Associate Professor of Kryvy Rih State pedagogical university.

Circle of scientific interests: professional training of the future teacher.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2019 р.

УДК: 37.091.313:78(091)

ВЛАСЕНКО Ірина Миколаївна –

кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри музикознавства,

інструментальної та хореографічної підготовки Криворізького державного педагогічного університету

<https://orcid.org/0000-0003-2073-4864>

e-mail: fedorenko.helen@ukr.net

ІДЕЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ЕВОЛЮЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО МИСТЕЦТВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У наш час велика увага приділяється реформуванню вітчизняної освіти на основі інтегрованого навчання, про що свідчить, зокрема, наявність дисциплін інтегративного мистецького характеру «Художня культура» та «Мистецтво», які охоплюють всі ланки школи та потребують підготовки кваліфікованих педагогів, спроможних до ефективною діяльності в різних сферах

культури.

Під інтеграцією прийнято розуміти сторону процесу розвитку, пов'язану з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин та елементів [7, с. 94]. Інтеграція може здійснюватися двома шляхами: 1) через трансформування вже існуючої системи; 2) через побудову нової системи з елементів, які раніше мислилися розрізненими.

Стосовно освіти поряд з поняттям «інтеграція» часто застосовується термін

«інтегрованість» («інтегрований курс», «інтегроване навчання» тощо), що означає результат дії цілеспрямованого інтегрування, який призводить до стану впорядкованого функціонування частин цілого.

Вирішуючи завдання формування у суб'єктів навчання цілісної картини світу, сьогодні інтеграція виступає системоутворюючим чинником освіти, що забезпечується двома рівнями інтеграції: змістовим (інтегровані курси, міжпредметні зв'язки, об'єднання циклів дисциплін тощо) та процесуальним (інтегративні педагогічні технології, спеціальні методики тощо) [5]. Дослідження питань інтегрованого навчання в художньо-естетичній галузі потребує поєднання мистецтвознавчих та педагогічних підходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософсько-мистецтвознавчим проблемам інтеграції присвячено праці М. Бонфельда, В. Ванслоу, М. Кагана, О. Лосева, А. Михайлова та ін. Процеси інтеграції в освіті широко розглянуто зарубіжними та вітчизняними вченими: Н. Антоновим, Р. Гейл, С. Клепко, І. Козловською, А. Маслоу, Л. Масол, О. Просіною, О. Рудницькою, Л. Савенковою, О. Савченко, Г. Шевченко, Б. Юсовим та ін. Виявлено концептуальні засади та підходи до впровадження інтеграції в освітній процес, її форми, структурні особливості, психолого-педагогічні аспекти тощо. Водночас нерідко залишається поза увагою вплив розвитку мистецтва та відповідних йому художніх категорій на формування ідей і практичного втілення інтегрованого навчання. Недостатньо акцентовано історично спадкоємні зв'язки світоглядно-інтегративних моделей у їх пролонгаціях щодо наукових і мистецьких галузей знань.

Мета статті – обґрунтувати музикоцентричний підхід до інтегрованого навчання як історично ранній та виявити його інтенції в побудові новітніх художньо-освітніх інтегративних парадигм.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогіці утвердилася думка про те, що ідеї інтегрованого навчання, зумовлені потребами індустріального суспільства, системно оформилися на межі XIX–XX ст., а отримали практичне втілення та відповідне інструктивно-методичне оснащення в 1920-і рр. При цьому первинно інтегроване навчання стосувалося професійно-технічної освіти, а згодом поширилося в навчанні основам точних наук. Так, у 1867 р. дотичний до ідей позитивізму французький педагог П. Робен виступив із доповіддю «Про інтегральне виховання», в

якій запропонував проект організації шкіл-майстерень з підготовки робочих кадрів, розуміючи під інтегральним вихованням фізичне, розумове і моральне виховання людини засобами ручної праці. Відповідно, у реалізованій у 1880-х рр. «Інтегральній трудовій школі» П. Робена учні опановували кравецьку і шевську справи, кулінарію, ювелірне мистецтво тощо. Близькі до П. Робена ідеї наприкінці XIX ст. висувалися педагогами різних країн (П. Кропоткін, Г. Кершенштейнер, В. Лай). З огляду тематики статті зауважимо, що перші комплексні програми базувалися на навчанні різноманітним видам праці, втім включали елементи природознавства (краєзнавства) та деякі відомості про культуру.

На ідеях філософського прагматизму зросла педагогічна творчість одного з фундаторів інтегрованого навчання американця Дж. Д'юї. Система його поглядів на освіту оформилася на початку XX ст. і відповідала атмосфері американського конкуруючого підприємництва. Форми і методи інтегрованого навчання, впроваджені Дж. Д'юї, стосувалися переважно початкових і трудових шкіл.

Подальший активний розвиток інтегрованого навчання протягом XX ст. актуалізував загальні інтеграційні тенденції науки і становлення синергетики як міждисциплінарного наукового напрямку.

Відповідно викладеним поглядам формувалося уявлення про історичну послідовність витоків інтегрованого навчання в їх персоналізованому вимірі. Зародження ідей інтегрованого навчання відносилось до XVII ст. з опорою на «Велику дидактику» Я. А. Коменського з її постулатом: «Усе, що перебуває у взаємному зв'язку, має викладатися в такому ж зв'язку» [4, с. 368]. Ознаки інтегрованого підходу вбачаються в праці Дж. Локка «Думки про виховання» (1693), в якій висувається думка про необхідність розширення та об'єднання навчальних дисциплін, сполучення занять науками, мистецтвом, ремеслами.

Розквіт раціоналізму у XVIII ст. стимулював розвиток ідей інтегрованого навчання (Й. Ф. Герbart, Ф. Дістервег, Й. Г. Песталоцці). Інтегрований підхід спеціально не виокремлювався, визріваючи всередині інших принципів дидактики. Чи не найближче до сучасного розуміння інтеграції, на наш погляд, підійшов «антираціоналіст» Ж.-Ж. Руссо, відзначивши, що схильність до наук породжує відчуття їх зв'язку [6].

З кінця XIX ст. інтегроване навчання стало розглядатися в контексті змісту і структури освіти, що призвело в подальшому

до створення спеціальних програм та перегляду форм навчально-виховного процесу.

Зроблений огляд історії інтегрованого навчання дозволяє констатувати, що увага педагогів-дослідників спрямовувалась переважно на можливості поєднання точних і природничих наук, різних видів практичної діяльності учня або ж ставила за мету набуття емпіричних знань і навичок. Необхідність інтегрованого навчання обґрунтовувалась із домінуючих світоглядних позицій матеріалізму, раціоналізму, сцієнтизму. У цьому контексті значною віхою стала «координаційна сітка» Б. Ананьєва, яка містила фундаментальні поняття всіх шкільних дисциплін в їх співвіднесеності, в результаті чого унаочнювалися «точки дотику» між конкретними навчальними предметами.

Для обґрунтування принципів інтеграції щодо вивчення мистецтва звернемося до теоретичного осмислення інтеграції як поняття сучасної педагогіки. Методологічної значущості набуває точка зору Б. Кедрова щодо питання загальної класифікації наук (вирішеного ним на ґрунті природничих наук). Вчений стверджував, що під інтеграцією наук треба розуміти «таку форму їх взаємодії, яка передбачає наявність у різних галузей знань спільних науково-дослідницьких завдань і цілей, а також єдиної системи пізнавальних засобів, необхідних для вирішення й реалізації даних проблем і цілей» [2, с. 69]. Вказуючи на єдність процесів диференціації та інтеграції, Б. Кедров виділяє три етапи інтегрування: 1) «цементация» як «наведення мостів» між науками; 2) «фундаментация» як процес зв'язування наук, екстраполювання методів одних наук в інші; 3) «стрижнязация» – проникнення положень абстрактних наук у конкретні природничі науки [2].

Екстраполяція класифікації Б. Кедрова в педагогіку здійснюється переважно в поняттях 1) концепції; 2) кореляції; 3) інтеграції. Проте, як зазначає М. Терентій, для сучасної освіти ці етапи є лише підготовчими, тоді як серед основних називаються: 1) фундаменталізація інтегрованого змісту; 2) його професіоналізація та 3) універсалізація [8].

Погляди на інтеграцію Б. Кедрова розвиваються і в педагогіці мистецтва від Б. Юсова та його послідовників. Розвиток науки про мистецтво відповідає загальним тенденціям розвитку наукових знань від їхньої виокремленості через взаємодію до системної цілісності. Через спроможність розгляду одного предмета з різних точок зору

одночасно інтеграція уможливорює «трансфер» знань з однієї когнітивної системи до іншої.

Стосовно рівнів інтеграції найбільш вживаною в педагогіці є наступна ієрархія: 1) тематична інтеграція; 2) проблемна інтеграція; 3) концептуальна інтеграція (розгляд певної концепції з точки зору різних навчальних дисциплін); 4) теоретична інтеграція (виявлення філософської взаємодії різних теорій); 5) діалектична інтеграція (вищого рівня, заснована на використанні понять і принципів різних галузей знань). Визнано, що саме досягнення вищого рівня інтеграції забезпечує створення цілісної картини світу в свідомості людини.

Отже, інтеграція є складним багаторівневим утворенням і являє собою процес взаємодії будь-яких знань, отриманих людством протягом всієї історії. Інтеграція не обов'язково передбачає чітку регламентацію зв'язуваних компонентів та пропорційність щодо їх застосування (скажімо, як в інтегрованих курсах), навпаки, вищі рівні інтеграції припускають «розчлененість» локальних даних у єдиному синтезованому знанні. Тяжіння до діалектичної інтеграції як інтеграції вищого рівня скеровує на поєднання наукових знань зі знаннями інших видів, що буде показано нами на прикладі європейського мистецтва.

Одним із видів інтегрованого навчання можна вважати навчання засобами мистецтва в їх поєднанні з наукою і релігійно-культурою сферою. Враховуючи вказані рівні інтеграції, історично першою і перспективною щодо сучасних мистецько-освітніх лонгацій практикою інтегрованого навчання визначаємо давньогрецьку «мусикію».

Вже імена перших, хтонічних грецьких муз (аонід) вказують на уявлення про зв'язок музики і освіти: Мнєма – муза пам'яті, Мелета – муза навчання і освіти, Аєда – муза співу.

У VI ст. до н.е. «мусичне» навчання обґрунтовується філософією Піфагора, в якій звук і колір тлумачаться як елементи гармонії Вессвіту. Вчення Піфагора розвиває ідеї орфізму, згідно яким Орфей був засновником езотеричного вчення і, як містагог, засобами музики передавав вихованцям сакральні знання. Одночасно Орфею приписувався винахід чисел, що сприяло подальшому стійкому інтегруванню музики з математикою.

Сам Піфагор сучасниками і нащадками розумівся втіленням Орфея. Ямвлих зазначав: «Він [Піфагор] один, за його словами, чув і розумів загальну гармонію і співзвуччя сфер і

світил, що рухалися по небу. <...> Надихаючись цим рухом, утвердившись у своїх принципах і, якщо так можна висловитися, укріпивши своє тіло, він задумав відкрити учням, наскільки можливо, подібності цих звуків, відтворюючи їх інструментами або одним співом» [9, с. 53].

Система Піфагора виростала з містеріальних практик, у яких музика відіграла цементуючу роль у сприянні одухотворенню матеріальної форми. Невипадково в архаїчній Греції архітектурні та музичні елементи знаходилися у суворій відповідності. Знання законів акустики дозволяло зводити храмові зали, які вражали точністю співвідношень тонів, коли матеріал, з якого будувалася споруда, при ударі відтворював звуковисотність вокально-мовленнєвих обрядових інтонацій.

До орфічних уявлень Піфагор додав езотеричний досвід, отриманий у інших народів. Вважається, що він понад 20 років вивчав таємні знання жерців Єгипту, Вавилону, Індії. Організація піфагорейської філософської школи будувалася за зразком підготовки містів. У пізнанні зв'язків музики і математики допомагав монохорд. Учні послідовно проходили етапи акустиків (відтворення і слухове розпізнавання інтервалів, отриманих за допомогою монохорда), математиків (вивчення музики і геометрії), фізиків (вивчення космогонії та метафізики, оздоровчих можливостей музики), поступово рухаючись від езотеричного до езотеричного знання. Музика трактувалася Піфагором як універсальна метафізика, першопочаток зв'язків всього існуючого в світі.

Центральні поняття вчення Піфагора – «гармонія» і «краса» – співвіднесені ієрархічно: «гармонія» породжує «красу». Відповідно, музика є математичною галуззю, її гармонії мають числове вираження, що розкривається в ученні про евритмію (від грецьк. *eu* – добре, *rhythmia* – ритм, співрозмірність). У такому широкому трактуванні поняття ритму вбачаємо відгомін прагнення досягнення ефекту резонування, який було закладено в сакральних Містеріях та матеріально втілено в культовій архітектурі з її досконалою акустикою. Завдяки знаходженню вірного «резонуючого» ритму, пропорцій, вібрацій що потребує вправ у мистецтвах на основі музики, людина знаходить гармонію зі світом.

Освітньо-музичні погляди Піфагора сприйняли і розвинули Платон, Арістотель, неоплатоніки, неопіфагорейці. На межі епох Стародавності і Середньовіччя (IV ст.) думка про єднання мистецтв на основі музики була

акцентована Фемістієм: «Калліопа не привласнює кіфари, Талія – авлоси, а Терпсихора – ліри, але кожна любить поєднувати свою особливість і вносити свій внесок у хоровод...» [11, Промова 21, с. 255].

Навчання за допомогою музики стосувалося не лише містів, але і звичайних вільних громадян, що практикувалося в багатьох регіонах Давньої Греції. За свідченнями римського письменника Клавдія Еліана, на Криті учні з метою міцного запам'ятовування заучували закони під спів [3, Кн. II, 39], а жителі Мітілени вважали найтяжчою карою заборону навчання письму, читанню і музиці [3, Кн. VII, 15].

Отже, античність завдяки високому суспільному значенню мистецтва, відчуттю культової природи його походження, синкретичній єдності художніх проявів заклала основи інтегрованого підходу до навчання з домінуванням музики як втілення вишого порядку і співрозмірності. Навчання відбувалося за двома лініями: езотерично-елітарною, похідною від містеріальних дійств, та екзотерично-загальногромадянською.

Середньовіччя з його протиставленням духовного і тілесного переглядає ієрархію видів мистецтва. Музика все більше асоціюється з духовними сутностями, тоді як зв'язки з хореографією та образотворчістю не акцентуються. Відповідно, у домінуючій церковній сфері музика інтегрується з математикою в її здатності до пізнання божественної природи Космосу. Розвивається духовно-елітарна лінія навчання, що адаптує античний досвід до християнської доктрини.

Елементи інтегрованого навчання можна виявити в програмі західноєвропейської церковної освіти, програмно оснащеної Боецієм (VI ст.) у вигляді комплексу семи вільних мистецтв, де музика посідала чільне місце у квадриумі. Наголосимо на спадкоємності цих ідей від Піфагора, чие ім'я завдяки Боецію стало асоціюватися для сучасників із винаходом музики.

У добу Відродження через посилення світських тенденцій велика увага приділяється загальногромадянському навчанню. Езотеричні властивості музики є значущими для елітарних кіл, які розвивають піфагорейські уявлення (саме в цей час відновлюється сольний спів орфічних гімнів). Однак перевага образотворчої конкретності мислення запропонувала власні ідеї щодо значущості об'єднання мистецтв для вдосконалення світу, які було мотивовано геніальними архітектурними композиціями, багато оздобленими живописом та скульптурою. Навчання ж музиці,

перейшовши на світський шлях, все більше співвідносилось з формальним етикетом двору (В. де Фельтре, Б. Кастільоне).

Новий час розглядає музику у найрізноманітніших зв'язках. Через більшу доступність знання екзотеризуються, хоча розвиток різних освітніх ліній забезпечує багатоманітність підходів до навчання. Учення Піфагора є значущим і в умовах утвердження системи М. Коперника.

У XVII ст. музикоцентричні ідеї Піфагора актуалізуються в діяльності вчених (Й. Кеплера, А. Кірхера, Г. Лейбніца, М. Мерсенна, Р. Фладда та ін.), проєктуючись на органну поліфонічну музику. Й. Кеплер адаптує ідеї Піфагора до геліоцентричної системи і точно «озвучує» гармонію сфер через виокремлення співвідношень музичних інтервалів-консонансів, також вченим стверджується поліфонічна природа музики Всесвіту.

Якщо Й. Кеплер вивчає гармонію світу теоретично, його послідовник М. Мерсенн шукає шляхи практичного застосування знань гармонії, вказуючи на корисність її вивчення філософами, представниками точних наук, медиками і архітекторами.

Езотеричний по своїй суті пошук зв'язків між явищами актуалізував у XVII ст. ідею пансофії, спрямовану на досягнення інтегральних універсальних знань, що прийшла на зміну досягнення багатьох різноманітних знань (полімації). В освітній практиці пансофія первинно мислилася в умовах загальнодоступної школи, що фундаментувалася працями Я. А. Коменського. Визнання Я. А. Коменського ініціатором інтегрованого навчання, втім, часто сусідить із замовчуванням його витоків (виховання протестантської спільноти в межах конфесійного протистояння, зв'язок із масонством тощо). Навчання, на думку Я. А. Коменського, слугує підготовці людини до вищого життя, протистоянню гріховній природі, тож містить риси езотеризму.

Пансофізм, стверджуваний Я. А. Коменським, мав чималий вплив на діяльність А. Кірхера. Розробка ним базових для інтегрованого навчання принципів комбінування і аналогії підпорядковувалася космологічній логіці, похідної від Піфагора. Принцип музично-числової гармонії, носієм якої є «світовий орган», став синтезуючим у різноманітних наукових пошуках А. Кірхера, які стали підґрунтям для актуальної «технізації» музики.

Епоха модерну, що знаменувала перехід від Нового до Новітнього часу, заперечила базовість раціоналізму та на новому рівні звернулася до містеріальних практик

(Р. Вагнер, О. Скрябін). Символізм мислення підносить музику в якості носія духовності, здатного проникати в інші мистецтва, перетворюючи їх зсередини. В освіті спостерігається глибоке протиставлення загальної та елітарної ліній. У цьому контексті по-новому актуалізуються ідеї античності, знаходячи втілення у філософській (Ф. Ніцше, В. Соловйов), теософській (О. Блаватська, Р. Штайнер), педагогічній (Р. Штайнер) думці, а також власне в мистецтві (орфізм).

Модерна «реабілітація» музично-хореографічних зв'язків викликає захоплення евримією на початку XX ст., що породжує освітні практики, відомі у різних сучасних лонгаціях. Так, продовжуючи думки, означені в трактаті Ф. Ніцше «Народження трагедії з духу музики», поет М. Волошин у статті «Про сенс танцю» (1911) писав: «Між музикою і танцем існує зв'язок більш глибокий. Музика – це почуттєве сприйняття числа» [1, с. 126]. І далі: «Музика і танець – це старий і перевірений релігійно-культурний засіб для виявлення душевного хаосу в новий лад. Але справа тут не в танці, а в ритмі: душевний хаос, що настає від порушеної рівноваги сил і їх проявів у людині, може бути оформлений і усвідомлений, коли людина знову оволодіє всіма ритмами і числовими співвідношеннями, якими утворене це тіло» [1, с. 126].

Втім, чи не найбільшої інтегрованості епоха модерну досягає на шляху подолання меж між абстрактною духовністю музики та матеріалістичністю образотворчого мистецтва, зокрема через творчість і педагогіку В. Кандинського (адепта Р. Штайнера) [10]. Вплив ідей Піфагора вбачаємо у намірі створення «Учення про гармонію в живописі», у визначенні синтезу головним методом навчання (актуалізованим у Інхуку та Баухаусі), який мав, зрештою, поширитися за межі мистецтва у сферу єдності людського і божественного. Асоційований з музикою живопис став «евримією» В. Кандинського, відійшовши від предметності до композиційно організованих плинних колірних мас. Трансформуючи античні погляди, згідно яким музи представляли переважно часові мистецтва, В. Кандинський зосередився на специфіці протікання часу в музиці, хореографії, живописі. Педагогічні погляди В. Кандинського мали визначний вплив на формування актуальної інтегративної концепції поліхудожнього навчання Б. Юсова, в якій виокремлювалася колірно-музично складова.

Висновки та перспективи подальших

розвідок напрямку. Отже, панівне в сучасному суспільстві розуміння інтегрованого навчання є переважно екзотеричним, пов'язаним із раціоналістичною концепцією світу, ідеями демократизації освіти, втім історичною першою виявляється містагогіка, що наголошувала екзотеричні аспекти, досягнення яких здійснювалося через музику. Усвідомлення числових закономірностей музики як виду мистецтва зумовило можливість її інтегрування з математичними сферами знання, що було заявлене Піфагором та невпинно розвивалося протягом історії людства. Історично перші спроби інтеграції знань пов'язані з космологічним ученням «музики сфер» як божественної досконалості світу, створеного за законами гармонії і краси. У більшості історичних епох застосування інтегрованого по суті навчання ставило за мету наближення до вищої духовності, трансформацію суспільства. Позиції щодо задіяності інших видів мистецтва в інтегрованому навчанні залежні від їх суспільного статусу в конкретну епоху та домінуючої світоглядної концепції. Впровадження інтегрованого навчання засобами мистецтва здатне сприяти досягненню знань вищого рівня, формуванню духовної особистості, що є необхідним у суспільно-кризових ситуаціях. Перспективи подальших розвідок полягають у конкретизації внеску митців у становлення музикоцентричного підходу до інтегрованого навчання, здійсненні компаративного аналізу художньо-освітніх парадигм.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Волошин М. А. Коктебельские берега / М. А. Волошин. – Симферополь: Таврия, 1990. – 248 с., ил.
2. Кедров Б. М. Классификация наук / Б. М. Кедров. – Кн. III. – Москва: Мысль, 1985. – 543 с.
3. Клавдий Элиан. Пестрые рассказы / Элиан Клавдий; пер. с др.-греч. С. В. Поляковой. – Москва: Изд-во Академии Наук СССР, 1963. – 185 с.
4. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. – Т. 1. – Москва: Педагогика, 1982. – С. 242–476.
5. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л. М. Масол. – Київ: Промінь, 2006. – 432 с.
6. Руссо Ж.-Ж. Исповедь / Ж.-Ж. Руссо; пер. с франц. – Москва: Изд. «Захаров», 2004. – 704 с.
7. Соціолого-педагогічний словник / укл. С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та

ін.; за ред. В. В. Радула. – Київ: Ексо6, 2004. – 304 с.

8. Терентий М. А. Интегрированная концепция прикладной системы социально-гуманитарных предметов / М. А. Терентий // Интеграция в художественной педагогике. – Москва, 2001. – С. 28–31.

9. Ямвлих. О Пифагоровой жизни / Ямвлих; пер. с др.-греч. И. Ю. Мельниковой. – Москва: Алетея, 2002. – 192 с.

10. Carrie Ann Cruce. Wassily Kandinsky, Rudolf Steiner, and the Missing Object. Thesis Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts [Electronic resource]. – access mode: <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/46637>

11. Themistii Orationes ex codice mediolanensi [Electronic resource]. – access mode: <https://archive.org/details/themistiioratio00dindgoog>

REFERENCES

1. Voloshin, M. A. (1990). *Koktebelskie berega*. [Koktebel coasts]. Simferopol.
2. Kedrov, B. M. (1985). *Klassifikatsiya nauk*. [Classification of sciences]. Moscow.
3. Klavdiy, Elian (1963). *Pestrye rasskazy*. [Colorful stories]. Moscow.
4. Komenskiy, Ya. A. (1982). *Velikaya didaktika*. [Great didactics]. Moscow.
5. Masol, L. M. (2006). *Zagalna mysteczka osvita: teoriya i praktyka. Monografiya*. [General artistic education: theory and practice. Monograph]. Kyiv.
6. Russo, Zh.-Zh. (2004). *Ispoved*. [Confession]. Moscow.
7. *Sociologo-pedagogichnyj slovnyk*. (2004). [Sociological-pedagogical dictionary]. Kyiv.
8. Terentiy, M. A. (2001). *Integrirovannaya kontseptsiya prikladnoy sistemy sotsialno-gumanitarnykh predmetov*. [Integrated concept of the applied system of social and humanitarian subjects]. Moscow.
9. Yamvlikh. (2002). *O Pifagorovoy zhizni*. [About Pythagorean life]. Moscow.
10. Carrie, Ann Cruce (2016). *Wassily Kandinsky, Rudolf Steiner, and the Missing Object*. Thesis Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts [Electronic resource]. – access mode: <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/46637>
11. Themistii Orationes ex codice mediolanensi [Electronic resource]. – access mode: <https://archive.org/details/themistiioratio00dindgoog>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ВЛАСЕНКО Ірина Миколаївна – кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: мистецтвознавство, педагогіка мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

VLASENKO Iryna Mikolaivna – Candidate of Arts, Associate Professor, Associate Professor of Musicology Department, Instrumental and Choreographic Training of Kryvy Rih State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: art studies, pedagogy of art.

Стаття надійшла до редакції 19.05.2019 р.

UDK: 378. 091.3:

HORBENKO Helen Borysivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Music Art and Choreography of Centralukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University
<https://orcid.org/0000-0002-6836-0657>
 e-mail: egorbenko95@gmail.com

METHODOLOGICAL SUBJECTS OF MUSIC AND PERFORMING TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART

Formulation and justification of the relevance of the problem. Studying the state of formation of music and performing training in educational artistic practice suggests that this problem is actualized as a structural component of the general educational paradigm, the main purpose of which is the formation of a future specialist's ability to independently design and creative solution of professional tasks in the new conditions of the present.

The main tasks in the structure of music and pedagogical activity of the teacher of music are: the ability to perform compositions of various styles and forms of instrumental writing; the ability to reveal the artistic image of the work based on the exact performance of the musical text and own performing experience; owning skills of independent work on a musical composition; knowledge of the specifics of the school repertoire.

It is known that music and performing activity is a creative process, which is primarily connected with independent musical and cognitive activity, which contributes to the intensification of musical thinking, memory, imagination, attention, etc.

The creative activity of the teacher of music is determined by the specifics of music and pedagogical activity, which is carried out in the process of public speaking, involves the presence of interpretive skills, the ability to adequately reproduce the artistic image. The music and performing experience, knowledge, intelligence, possession of artistic expressions, artistic performance techniques, the wealth of associative fund, emotional culture, imaginative

musical thinking are played the significant role in this process.

L. Archuzhnikova distinguishes the following types of music activity related to instrumental performance: solo singing, independent work on musical compositions, accompaniment, reading from the sheet, transposition, play in the ensemble, creative music [1]. To the specified kinds of music and performing activity it is necessary to add the ability to interpret the musical composition (vocal, instrumental) in the process of studying with choir and ensemble groups, soloists; performing a musical work in the process of conducting a fragment of the lesson «Listening to music»; own creation (composition). It is worth pointing out that the possession of purely instrumental skills and acquirements is not a guarantee of success in solving music and pedagogical tasks.

The music activity of the future teacher of music art is primarily connected with the performance process and involves knowledge of the genre-stylistic features of musical compositions, the means of their expressiveness, the ability to creatively comprehend the musical image, to find the right ways to implement it in the stage performance. An organic combination of musical thinking, knowledge, skills, feelings and aspirations generates such artist's mental state that contributes to the implementation of the artistic conception, the predictability of the final result and the achievement of the goal of the performance, leads to the exercise of control, self-control, assessment and self-assessment through creative «mechanisms» of performing