МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

СУНЬ ПЕНФЕЙ

УДК 378 + 371.134 + 37.013.43 + 37.036

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ СЕМІОТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

Науковий керівник: **Шип Сергій Васильович,**
доктор мистецтвознавства, професор

Київ – 2018

АНОТАЦІЯ

Сунь Пенфей. Формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ, 2018.

Зміст анотації

Дослідження присвячено актуальній проблемі семіотичної інтерпретації художньо-образного змісту творів музики та інших видів мистецтва.

На підставі вивчення науково-педагогічної та методичної літератури в роботі встановлено, що однією з найважливіших задач вчителя музики є пояснення учням змісту музичних творів і творів інших видів мистецтва. З'ясовано, що фундаментом об'єктивних суджень про зміст художніх творів є розуміння вчителем художнього тексту та знаково-символічної мови, на основі якої його утворено. В сучасній художній педагогіці мистецтво рідко розглядається як знаковий феномен. Окремі випадки звернення педагогів-дослідників та методистів до понять і положень семіотики поки не мають систематичного характеру. Втім, вони виявляють високий евристичний і практичний потенціал, здатність до об'єднання в цілісної науково-методичної концепції. Осмислення знаково-текстових особливостей музики та інших видів мистецтво дозволило встановити сутність семіотичної інтерпретації художніх творів і запропонувати її визначення. ***Семіотична інтерпретація художніх творів*** – це роз'яснення учням змісту творів музики та інших видів мистецтва, яке засноване: а) на розумному сприйнятті художнього твору як

тексту і (або) знакового феномена; б) на використанні вербальних чи інших засобів комунікації. Семіотична інтерпретація художніх творів вимагає від вчителя музики впевненого володіння як мінімум двома системами знаків – мовою музичного мистецтва і вербальною мовою.

Понятійно-методологічний аналіз проблеми дозволив сформулювати дефініцію ***вміння семіотичної інтерпретації художніх творів*** учителем музики. Під цим виразом мається на увазі комплексна фахова якість персони вчителя, що включає в себе: практичне знання художніх знаків (їх форм, значень, системних властивостей і прагматики), що використовуються в музиці та інших видах мистецтва; вміння рефлексивного сприйняття художньої форми; володіння вербальною мовою. Встановлено найбільш впливові чинники, що обумовлюють найкращий результат семіотичної інтерпретації: наявність у вчителя установки семіотичного сприйняття художньої форми; наявність теоретичних знань про художні знаки і мови; володіння риторичними засобами мовлення; високорозвинена творча уява.

Основна ідея методики формування вміння семіотичної інтерпретації художніх творів у майбутніх вчителів музики полягає в багатосторонньому системному впливі на виявлені компоненти даної професійної якості. Такий вплив у відношенні до всього комплексу методики забезпечується *культурологічним, поліхудожнім, діяльнісним та компаративно-аналітичним художніми* ***підходами.*** Встановлено методичні ***принципи,*** що мають бути покладені у основу методики, а саме: наочність, діалогічність, праксеологічність, толерантність. Розроблена методика має досягти найкращих результатів за ***умов*** забезпечення емоційно-перцептивної яскравості та жанрово-стильової репрезентативності художніх зразків; використання інтерактивних ***форм*** роботи зі студентами; налагодженої інтенсивності регулярної мовленнєвої практики студентів.

Розроблено ***комплекс методів і прийомів*** підготовки студентів до освоєння семіотичних властивостей та інтерпретації творів мистецтва.

Методи поділені на дві групи: а) ті, що формують здатність виявлення і сприйняття-розуміння знаків і тексту художнього твору; б) такі, що спрямовані на вміння передавати словами усвідомлений знаковий сенс творів. До першої групи відносяться методи: семіотичного аналізу художнього тексту, експерименту зі сприйняттям, експлікації семантичного інваріанта тексту, компаративної семіотичної оцінки, тренування уваги до знакового контенту форми, навчальних текстів, провокативних тестів, винаходження символів, систематизації семантичних варіантів художнього знаку. До другої групи методів відносяться: вправи на знаходження влучної риторичної фігури (тропу); метод швидкого усного опитування (*oral quiz*); створення опорного знаку і конспекту (за В. Шаталовим), семіотичної карти (за Т. Бьюзеном), аналогового художнього тексту; дидактичні ігри.

3. На основі побудованої теоретичної моделі створено комплекс засобів **педагогічної діагностики** рівня сформованості уміння семіотичної інтерпретації. Визначені ***критерії:*** *перцептивний,* який дозволяє встановити міру усталеності художньо-психологічної установки на знакове сприйняття художньої форми, а також гостроту уваги до знакової форми; б) е*мпірико-гностичний,* який є комплексною оцінкою емпіричного досвіду використання художніх знаків і значень, знання граматики та синтаксичних норм музичної мови і мов інших видів мистецтва; в) *креативний,* який дає можливість оцінити рівень розвиненості уяви та інших творчих здібностей майбутнього вчителя музики, необхідних для сприйняття-розуміння художньо-знакових властивостей і елементів форми твору мистецтва; г) *мовленнєвий*, який оцінює вміння майбутнього вчителя музики знайти необхідні вербальні та невербальні засоби для вираження знакового змісту сприйнятої художньої форми в живому комунікаційному процесі. Методика діагностики успішно апробована в ході констатувального експерименту.

4. У ході формувального експерименту доведена ефективність розробленої у дисертації **методики** формування уміння семіотичної

інтерпретації творів мистецтва у майбутніх учителів музики, що включала комплекс принципів, умов, методів і прийомів підготовки студентів до освоєння семіотичних властивостей творів мистецтва. Експериментально доведено, що студенти української та китайської експериментальних груп значно покращили своє уміння семіотичної інтерпретації художніх творів у цілому. За усіма критеріями українські студенти продемонстрували більш високі результати. Однак група китайських студентів виявила кращі показники динаміки позитивних змін.

Таким чином, у дисертації доведено можливість формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Подальше дослідження теми має значні теоретичні та практичні перспективи: поглиблення уявлень щодо ґенезу і розвитку знакових форм (і особливо – художніх символів) у процесі колективної та індивідуальної мистецької творчості; педагогічного використання кінестезії та синестезії, ейдетичного і формально-логічного мислення учнів, оптимізації процесу оволодіння ними безмежними ресурсами семіотики мистецтва.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

1. Сунь Пенфей. Педагогический потенциал художественной символики в музыкальном искусстве эпохи барокко (на примере творчества И.С.Баха) / Сунь Пенфей // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – № 3. – С. 146-151.

2. Сунь Пенфей. Artistic and semiotic competence of future music teachers as an issue of music pedagogy. (Художньо-семіотична компетентність майбутніх вчителів музики як проблема музичної педагогіки) / Сунь Пенфей // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського

національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – Одеса, – № 6/CXXXXVII, 2016. – P. 51-55.

3. Сунь Пенфей. Про методику освоєння художньої символіки музики Й. С. Баха в музично-педагогічній практиці / Сунь Пенфей // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 54 / Заг. редакція – проф. Матвієнко О. В., укладач – доц. Кудіна В. В. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2016. – 131 с.

4. Сунь Пенфей. «Опорні сигнали» у методиці формування художньо-семіотичної компетентності майбутніх учителів музики / Сунь Пенфей // Наукові записки / Ред. кол.: В.ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. – Випуск 157. – Серія: Педагогічні науки. – Кропівницький: РВВ ЦДПУ ім.. В. Винниченка, 2017. – 300 с. – С. 227-234.

5. Сунь Пенфей. Методический аспект освоения художественно-стилевого феномена символизма будущими учителями музыки / Сунь Пенфей // Наукові записки / Ред. кол.: В.ф. Черкасов, В. В. Радул, Н.С. Савченко та ін. – Випуск 163. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 178-183.

6.Сунь Пенфей. К проблеме изучения художественного направления символизма в искусстве конца XIX – начала XX вв./ Сунь Пенфей, С. Шип // Особистісні виміри художньо-естетичного виховання і навчання. – Матеріали регіонального науково-практичного семінару молодих учених та студентів. – Одеса : Науковець, 2012. – С. 51-53. (у співавторстві).

7. Методы развития навыков семиотического осмысления художественных текстов св современных условиях взаимодействия национальных культур // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів, Одеса, 6-7 жовтня, 2016 року, Том 1. – Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – С. 164-167.

8. Сунь Пенфей. Диагностика уровня сформированности умения семиотической призведений искусства у будущих учителей музики / Сунь Пенфей // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали та тези ІІІ Міжнародної конференції молодих учених та студентів (13-14 жовтня 2017 р.). – 2 том, – Одеса, 2017. - С. 73-75.

9. Sun Pengfei. Semiotic art interpretation scill in music teacher's training process (pedagogical principles) / Сунь Пенфей // The Scientific Heritage, No 15, P.1. – Budapest, Hungary. 2017. – P. 41 – 47.

ABSTRACT

Sun Pengfei. Formation of the skill of semiotic interpretation of art in the process of professional music teachers training. (manuscript).

Dissertation presented to acquire candidate degree in pedagogical sciences in specialty 13.00.02 - Theory and Methods of Music Education. - National M.P. Drahomanov Pedagogical University. – Kyiv, 2018.

The contents of the annotation

Sun Pengfei. Formation of the skill of semiotic interpretation of art in the process of professional music teachers training. (manuscript). Dissertation presented to acquire candidate degree in pedagogical sciences in specialty 13.00.02 - Theory and Methods of Music Education. - National M.P. Drahomanov Pedagogical University. – Kyiv, 2016.

On the basis of the study of scientific-pedagogical and methodological literature, it has been established that one of the most important tasks of the teacher of music is to explain the content of musical works and works of other art genres. It was found out that the basis of objective judgments about the content of artistic works is the understanding of sign-symbolic language, on the basis of which it was

formed. It is established that in modern pedagogy, art is rarely seen as a semiotic phenomenon. Separate cases of treatment of teachers-researchers and methodologists to the concepts and provisions of semiotics are not yet systematic. However, they exhibit high heuristic and practical potential, the ability to unite in a holistic scientific and methodological concept.

Understanding of sign-textual peculiarities of music allowed to confirm that semiotic interpretation of art is based on: a) the reasonable artistic work perception as a text and (or) a sign phenomenon; b) the use of verbal and other means of communication. The semiotic interpretation of artistic work requires a confident possession of at least two systems of signs – the language of musical art and verbal language. The conceptual and methodological analysis of the problem allowed formulating the definition of the music teacher's *skill of the semiotic interpretation* of art. This skill refers to the complex professional quality of a teacher's person, which includes: practical knowledge of artistic signs (their forms, meanings, system properties and pragmatics) used in music and other forms of art; the ability to reflexive perception of artistic form; possession of verbal language.

The main idea of the method of forming the skill of semiotic interpretation of artistic works by future music teachers is the multifaceted systemic influence on the revealed components of this professional quality. Such an influence in relation to the whole complex of the methodology is provided by culturological, poly-artistic, comparative-analytical and action approaches. The methodical principles are established, namely: visibility, dialogue, praxeologic, tolerance. The developed technique should achieve the best results by conditions of providing emotional and perceptual brightness and genre-style representation of artistic examples; use of interactive forms of work with students; the adjusted intensity of the regular speech practice of students.

A complex of methods of students for mastering of semiotic skills is developed. Methods are divided into two groups: a) those that form the ability to detect and perceive-understanding the signs and the text of the art work; b) those

aimed at the ability to communicate in words the meaning of the works. The first group includes methods: semiotic analysis of artistic text, experiment with perception, explication of semantic invariant text, comparative semiotic evaluation, training of attention to sign content, textbooks, provocative tests, inventing of symbols, systematization of semantic variants of artistic sign. The second group of methods include: exercises on finding a suitable rhetorical figures; method of rapid oral questioning (oral quiz); the creation of a reference mark and a notebook (by V. Shatalov), a semiotic map (according to T. Buzzen), didactic games.

On the basis of the constructed theoretical model, a complex of pedagogical diagnostics of the semiotic interpretation skill was created. The criteria are defined: perceptual, which allows to establish the degree of stability of the artistic-psychological installation on the sign perception of the artistic form, as well as the acuity of attention to the sign form; b) empirical knowledge of grammar and syntactic norms of musical language and languages of other types of art; c) creative, which makes it possible to assess the level of development of imagination and other creative abilities of future music teachers; d) a speech that assesses the ability of the future music teacher to find the necessary verbal and nonverbal means for expressing the sign content of the perceived artistic form in the living communication process. The method of diagnostics has been successfully tested during the qualifying experiment.

During the shaping experiment students of the Ukrainian and Chinese experimental groups have significantly improved their ability to semiotic interpret of art works in general (the proportion of those who demonstrated initially unsatisfactory levels decreased by almost 40%). According to all criteria, Ukrainian students demonstrated higher results. However, a group of Chinese students showed better dynamics of positive change. hus, the dissertation demonstrates the possibility of the skill of semiotic interpretation of art in the process of professional music teachers training.

ЗМІСТ

ВСТУП…… ……..11

ПЕРШИЙ РОЗДІЛ. УМІННЯ СЕМІОТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Семіотична проблематика освітньої практики та педагогічної науки... ..19
1.2. Знакова природа мистецтва. Художні символи. ……..51
1.3. Теоретична модель уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва……63
Висновки до першого розділу……..78
Список використаних джерел до першого розділу……81

ДРУГИЙ РОЗДІЛ. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УМІННЯ СЕМІОТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

2.1. Педагогічні підходи, принципи та умови формування уміння семіотичної інтерпретації…….100
2.2. Методи і прийоми формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва…….115
Висновки до другого розділу…….129
Список використаних джерел до другого розділу……..……131

ТРЕТІЙ РОЗДІЛ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З АПРОБАЦІЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ УМІННЯ СЕМІОТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

3.1. Педагогічна діагностика рівня сформованості уміння семіотичної інтерпретації художніх творів. Результати констатувального експерименту……...135
3.2. Зміст і результати екстенсивно-накопичувального етапу формувального експерименту……...153
3.3. Зміст і результати творчо-інтерпретаційного етапу формувального експерименту……...172
Висновки до третього розділу……208
Список використаних джерел до третього розділу……..211

ВИСНОВКИ…….214

ДОДАТКИ……218

ВСТУП

Основними цілями загальної музичної освіти є пробудження інтересу і любові молодих людей до класичного мистецтва, формування потреби в художніх враженнях, виховання вимогливого естетичного смаку. Такі цілі є завжди актуальними для практики музичної освіти у всіх країнах, на всіх континентах. Однак, для того, щоб музичне мистецтво стало привабливим, цінним і корисним для людини, воно має бути зрозумілим. Отже, кожен учитель музики постійно зустрічається у своїй практичній роботі зі складним педагогічним завданням, яке можна в найзагальнішому вигляді охарактеризувати як *сприяння розумінню музики*.

Таке питання зазвичай обговорювалося в контексті більш широкої проблеми сприйняття музики школярами або студентами та методики організації вчителем процесу слухання музики. У цьому аспекті методичну проблему розуміння музики вирішували Е. Абдуллін, О. Апраксіна, Л. Арчажнікова, Б. Асаф'єв, Л. Безбородова і Ю. Алієв, З. Бервецький і Л. Хлєбнікова, Д. Кабалевський, Д. Кірнарська, В. Остроменский, К. Португалов, В. Ражніков, Б. Яворський та ін. До даного проблемного напрямку мають пряме відношення дослідження психології художнього, зокрема музичного сприйняття (праці Л. Бочкарьова, Л. Виготського, О. Костюка, В. Медушевського, Є. Назайкінського, Б. Цуканова та ін.).

Сприйняття художніх творів та розуміння їх образно-художнього смислу, а отже і методика мистецької освіти залежить від багатьох чинників (властивостей форми творів, здібностей, навичок, теоретичних знань тощо). На жаль, у педагогічній літературі, присвяченій проблемі розуміння музики та педагогічного впливу на даний процес, вкрай мало робіт піднімають питання про залежність сприйняття і осмислення музичних творів від їх семіотичних властивостей та від здатності реципієнтів інтерпретувати музику як знаковий феномен. Можна послатися лише на окремі думки, висловлені

Л. Масол, Г. Падалкою, О. Олексюк, О. Ростовським, О. Рудницькою та ін., які стосуються педагогічних аспектів семіотичної природи музики.

Художні знаки, зокрема символи – це майже зовсім не досліджене в педагогічному аспекті явище мистецтва. У середній школі про ці речі немає й мови. У програмах дисциплін вищої школи також не приділяється належної уваги до художньо-знакових засобів музичної поетики, символічних засобів фольклору та сучасного мистецтва, а також у зневажанні творчим методом символізації у художньо-творчій діяльності вчителя.

Актуальність теми дисертації посилюється *суперечностями* між:

- малоефективними методами вчительського впливу на процеси і результати сприйняття музики, які досі викладаються майбутнім вчителям музики в вузах і новими сучасними підходами в педагогіці мистецтва;
- наявністю суперечливих суджень і нез'ясованих теоретичних положень в музично-педагогічній літературі, що стосуються семіотичної природи мистецтва, знакового сенсу музичних артефактів, музичної символіки;
- знаково-символістською природою мистецтва і малою увагою, що приділяється цьому феномену в практиці підготовки майбутнього вчителя музики;
- загостренням проблеми розуміння творів музичного мистецтва учнівською молоддю в умовах прискореного метаморфозу художньої культури.

Актуальність та недостатня розробленість проблеми дослідження, її теоретична і практична значущість, наявність вищевказаних суперечностей зумовили визначення теми дисертації: *«Формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики».*

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський

національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 1769/01 від 31.08. 2017 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутнього вчителя музики в педагогічному ВНЗ.

Предмет дослідження – методичне забезпечення формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність уміння семіотичної інтерпретації художніх творів і виявити його педагогічну специфіку.

2. Встановити педагогічні підходи, принципи і умови, розробити комплекс методів формування в майбутніх вчителів музики вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва.

3. Визначити засоби педагогічної діагностики вміння семіотичної інтерпретації художніх творів у майбутніх вчителів музики.

4. Перевірити в ході формуючого експерименту розроблену методику формування у студентів педагогічного ВНЗ уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва.

Методи дослідження: *системно-структурний підхід* і метод *понятійного моделювання* (в дослідженні сутності та побудові теоретичної моделі вміння семіотичної інтерпретації мистецтва, 1-ий розділ роботи); *компаративний аналіз* педагогічних методів і конкретних зразків семіотичної інтерпретації музичних творів в діяльності вчителя (у визначенні

педагогічних принципів і основних положень пропонованої методики, 2 розділ роботи); методи *педагогічної діагностики* та *формуючого експерименту* (в 3 розділі дисертації); методи *статистичної обробки* експериментальних даних. Дослідження спирається також на емпіричні методи *педагогічного спостереження* та *узагальнення практичного досвіду*.

Теоретико-методологічну базу дослідження склали:

а) поняття і положення семіотики, загальної лінгвістики, естетики і мистецтвознавства, пов'язані з проблемами знакової природи мистецтва (праці С. Аверинцева [2;3], Л. Акопяна [5], М. Арановського [7], Б. Асаф'єва [10], Р. Барта [14], І. Бєлєнкової [18], Р. Болховського [24], С. Вартазаряна [29], Х. Гадамера [34], Б. Гаспарова [35], В. Гошовського [38], Вяч. Іванова [53; 54], Е. Ільєнкова [55], О. Козаренко [61], Ю. Кона [62], Е. Куроленко [68], Т. Лазутіної [69], Д. Лихачова [72; 73], О. Лосєва [77; 78], Ю. Лотмана [80; 81], С. Мальцева [84], М. Мамардашвілі [3/18[1]], А. Моля [94; 95], Ч. Морріса [96], Г. Орлова [108], Ч. Пірса [120], О. Потебні [125], С. Рапопорта [130], Ф. де Сосюра [142], О. Сохора [143], Ю. Степанова [145], Д. Терентьєва [149], В. Топорова [152], В. Холопової [158], С. Шипа [165; 166] та ін.);

б) поняття і положення загальної, вікової та мистецької психології, теорії музичного сприйняття, музичного мислення і мовленнєвого спілкування (роботи Л. Бочкарьова [27], Л. Виготського [33], Дж. Гилфорда [3/7], О. Костюка [66], О. Леонтьєва [71], І. Мальченкова [85], В. Медушевського [88; 89], Є. Назайкінського [98; 99], К. Платонова [121], С. Рубінштейна [136], Б. Тєплова [148], Н. Хомського [159], Б. Цуканова [162], Б. Яворського [174; 175] та ін.);

в) педагогічні ідеї та положення теорії музичного навчання і виховання, зокрема – теорії та методики слухання музики та її інтерпретації в освітніх

[1] Коса риска (слеш) відділяє першу цифру, що вказує на розділ дисертації та другу цифру – порядковий номер літературного джерела. Тут вказується на роботу під №18 зі списку використаних джерел до третього розділу дисертації.

закладах, пояснення образної семантики музичних творів (Е. Абдуллін [1], Л. Арчажнікова [8], Б. Асаф'єв [9], Л. Безбородова [15], І. Бех [21], А. Бондарєв [25], С. Вартанов [28], Г. Ващенко [30], Н. Ветлугіна [31], С. Гончаров [36], Н. Гродзенська [41], А. Закірова [50], Д. Кирнарська [59; 60], А. Козир [3/14], В. Лелеко [70], А. Ліненко [74], С. Малкін [83], Г. Манасова [86], Л. Масол [87], О. Михайличенко [93], Н. Миропольська [91], В. Москаленка [97], В. Онищенко [107], О. Олексюк [106], В. Орлов [108; 109], О. Отич [113; 114], Г. Падалка [115; 116; 117], Г. Побережна [122], О. Полатайко [123], К. Португалов [124], О. Реброва [131], Т. Рейзенкінд [132], О. Ростовський [134; 135], О. Рудницька [137; 138], Т. Танько [147], М. Ткач [151], Л. Хоружа [160], Шаталов [2/27], В. Шульгіна [167], О. Щолокова [169; 170], Б. Юсова [2/29] та ін.).

г) теорія художнього стилю, положення про художній метод і стиль символізму в музиці та інших видах мистецтва (Б. Асаф'єв [2/1], Н. Балашов [11], К. Бальмонт [13], А. Бєлий [16], П. Верлен [3/5], Г. Вьольфлін [3/6], В. Друскін [], Г. Дубровська [48], І. Іоффе [57], Д. Лихачов [72], С. Ляліна [15], В. Медушевський [88], М. Михайлов [92], Ж. Мореас [20], Б. Михайловський [3/19], Є. Назайкінский [99], Є. Наливайко [100] та ін.);

Новизна дослідження полягає в тому, що *вперше:*

- уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва вчителем музики виділено як самостійний предмет теоретичного вивчення і методичної розробки;

- розкрита сутність та побудована теоретико-методична модель формування уміння семіотичної інтерпретації художніх творів, в якому інтегровані здатності до розуміння та вербально-мовного пояснення смислу художньої форми, і яке ґрунтується на емпіричних знаннях, навичках розпізнавання знаків, основних навичках риторики, семіотичній установці та творчому уявленні вчителя музики

- розроблено спеціальну *методику* формування уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва у майбутніх учителів музики на основі культурологічного, поліхудожнього, діяльнісного, історичного, компаративно-аналітичного педагогічних підходів; що ґрунтувалася на методичних принципах наочності, діалогічності, праксеологічності; охоплювала педагогічні умови (перцептивно-емоційна ефективність та семіотична репрезентативність художніх зразків, використання інтерактивної технології, висока інтенсивність мовленнєвої практики); методи і прийоми педагогічної роботи означеного напрямку (наочного інформування, експерименту зі сприйняттям, експлікації семантичного інваріанта тексту, компаративної семіотичної оцінки, тренування уваги до знакового контенту форми, провокативних тестів, усних круїзів (quize), винаходження символів, дидактичних ігор, вікторин, опорних таблиць і конспектів);

- визначено критерії (перцептивний, емпірико-гностичний, креативний і мовленнєвий) та відповідні показники рівня розвитку уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва, розроблено методику педагогічної діагностики даної фахової компетентності вчителя музики.

Уточнено поняття «знак», «значення», «зміст твору», «художній текст», «розуміння художнього тексту», «інтерпретація», «педагогічна риторика», «знаковий кластер» та ін. стосовно музично-освітньої практики.

Подальший розвиток отримали теоретичні уявлення щодо: розуміння учнями художньо-образного змісту музичних творів, можливостей педагогічного впливу на процес свідомого сприйняття музики; деякі традиційні методи музичного навчання («опорних знаків В. Шаталова», «графічної символізації Бьюзена» та інші).

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в можливості включення положень та висновків дисертації в курси методики музичного навчання; у створенні на його основі спецкурсу «семіотика і герменевтика музики» для магістрантів педагогічних вузів; у використанні

запропонованої методики в підготовці бакалаврів і магістрів музичної педагогіки, а також у впровадження цієї методики безпосередньо в практику роботи шкільного вчителя мистецтва.

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського (довідка № 2519/17 від 06.11.2017), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/15 – 2839 від 27.10.2017), Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової (довідка № 417 від 27.06.2016), Бошанської експериментальної середньої школи м. Цзибо (пр. Шаньдунь) (довідка від 30.07.2017).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та методичні положення дисертації пройшли апробацію на 7 *міжнародних* наукових конференціях: І Міжнародна науково-практична конференція «Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору» (Одеса, 13-14 жовтня 2017); ІІ Міжнародна конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 6-7 жовтня, 2016 р.); Міжнародна науково-творча конференція «Музичне мистецтво та культура: Захід – Схід (до 50-тиріччя професійної діяльності професора О. М. Маркової)» (Одеса, 4-5 грудня 2015); І Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 16-17 лютого, 2015); Міжнародна науково-творча конференція «Музичне мистецтво та культура: Захід – Схід» (Одеса, 1-3 грудня 2014); Міжнародна науково-практична конференція «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 16-17 жовтня, 2014); Міжнародна науково-практична конференція «Музична культура й освіта Буковини у європейському вимірі. (До 80-річчя від дня народження засновника кафедри музики, народного артиста України, професора Андрія Кушніренка)» (Чернівці, 21-22 листопада

2013); на *всеукраїнській* науково-практичній конференції «Освітньо-мистецькі горизонти України: теорія і практика» (Ніжин, 19-20 жовтня 2016); на *регіональному науково-практичному семінарі* «Особистісні виміри художньо-естетичного виховання і навчання» (Одеса, 2012); на щорічних звітних засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Публікації. Основні положення і результати дисертаційного дослідження висвітлені в 8 публікаціях (1 – у співавторстві), з них 5 статей – у наукових фахових виданнях України, 1 – у міжнародному виданні.

Структура дисертації. Текст дисертації складається з анотації, вступу, трьох розділів з висновками до кожного з них, загальних висновків, додатків та списку використаних джерел (235 найменувань, з них 15 – іноземними мовами). Основний текст дисертації складає 180 сторінок, загальний обсяг роботи – 245 сторінок. Робота містить 15 таблиць, 10 рисунків, що разом із 4 додатками становлять 45 сторінок.

ПЕРШИЙ РОЗДІЛ. УМІННЯ СЕМІОТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Семіотична проблематика освітньої практики та педагогічної науки

Учитель музики загальноосвітньої школи, образно кажучи, оточений з усіх боків незліченною кількістю знаків, знакових утворень, знакових систем, в тому числі – художніми знаками і текстами. Кожен урок він грає, співає, демонструє звукозаписи, керує колективним співом, тобто користується разом із учнями знаковою системою музичного мистецтва. Він користується також нотними знаками та умовними наочними схемами для того, щоб навчити своїх підопічних краще розуміти музичну мови, полегшити їм спілкування з музикою та оволодіння специфічною лексикою та граматикою музичної мови. Учитель часто звертається до художніх ілюстрацій (тобто, до знакових засобів різних видів образотворчого мистецтва, поезії, художньої літератури, театру, кінематографу) для того, щоб уточнити і поглибити сприйняття образного змісту музики, надати додаткові мотиви спілкуванню з мистецтвом, викликати інтерес до нього, сприяти розвитку естетичного смаку тощо. Нарешті, учитель користується величезним ресурсом універсальних знаків природної звукової словесної мови для постійного спілкування зі своїми вихованцями.

Окрім того, дуже часто вчителі музики, так само, як і викладачі музично-історичних та музично-теоретичних предметів, диригентсько-хорової, вокальної та інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музики у середніх та вищих педагогічних закладах, стикається з необхідністю словесного роз'яснення змісту музики, що звучить або виконується учнями. Той факт, що подібні пояснення потрібні учням будь-якого віку і в будь-яких навчальних закладах, не викликає жодних сумнівів.

Він давно є визнаним (пошлемося на праці Б. Асаф'єва, О. Апраксіної, Д. Кабалевського, О. Ростовського, Б. Юсова, Б. Яворського та ін.).

Одне з найголовніших завдань учителя музики – розвинути у своїх учнів здатність адекватного художнього сприйняття творів музичного мистецтва. Одразу уточнимо, що під «адекватним художнім сприйняттям» мається на увазі таке сприйняття звукової форми, яке не обмежується лише слуховими подразненнями або елементарним гедоністичним переживанням насолоди від звуків як таких. Воно являє собою «змістовне сприйняття» (за Б. Тепловим), тобто відповідь на музично-акустичний подразник всієї особистості людини: емоційно-оцінної та вольової сфери, пам'яті, образного уявлення, раціонального мислення.

Твори музики та інших видів мистецтва, в принципі, спрямовані на розуміння (Б. Асаф'єв, розмірковуючи про музику П. Чайковського, говорив про «спрямованість музичної форми на слухача», тобто про її розрахованість на сприйняття і мислення. Музичні твори, образно кажучи, є надзвичайно «товариськими» і «доброзичливими» у відношенні до людини, яка їх сприймає. Однак на практиці дуже часто виникають ситуації, коли художні твори є незрозумілими і, внаслідок цього, неприємними, чужими для реципієнта. Причиною даного негативного результату сприйняття можуть бути якісь вади психічної природи реципієнта, або нерозвинутість чи відсутність якихось фундаментальних здібностей. Втім, це дуже рідкісне явище (скажімо, такий функціональний дефект вищої нервової діяльності, як амузія, зустрічається дуже рідко). Найчастіше, причина того, що люди не сприймають музику та інші твори мистецтва полягає у відсутності загальної культури, достатнього досвіду свідомого сприйняття художніх творів та достатнього рівня володіння мовами (тобто – художньо-знаковими системами) музики та інших видів мистецтва.

Звичайно, дорослі люди, які накопичили значний досвід спілкування зі світом художньої творчості людини у різних його сторонах і властивостях,

краще знають різні мови мистецтва, і в цілому краще готові до сприйняття нових творів, навіть самих несподіваних за своєю формою і змістом. Отже, проблема розуміння мистецьких мов і конкретних художніх творів є більш гострою саме для дітей та юнацтва. Тому вкрай важливо, щоб у загальноосвітніх навчальних закладах систематично проводилися заняття з музики та інших видів мистецтва. Не менш важливо, щоб такі заняття проводили фахівці високої кваліфікації, які мають належну компетентність.

Зауважимо, що у наші часи проблема розуміння мистецтва молодими поколіннями загострилася і отримала нову якість. Ознакою нової культурної ситуації стала велика швидкість оновлення музичної мови в творчій практиці композиторів, як авангардистського, так і «постмодерністського» напрямків. Твори митців авангардистського спрямування зазвичай є дуже мало зрозумілими. Сама ідея авангардизму полягає у створенні кардинально нових форм висловлення, тобто у відмові від традиційних і зрозумілих споживачам мистецтва засобів художньої виразності. Парадоксальним чином принципово нові засоби мистецтва можуть з часом отримати статус загальновизнаної і добре зрозумілої художньої мови. Наприклад, музична мова композиторів атонального спрямування (А. Шенберга, А. Берга, А. Веберна, Е. Кшенека та ін.) на початку XX ст. викликала загальне здивування і неприйняття. Але вже у другій половині минулого сторіччя коло музикантів, які ставилися до цієї мови цілком позитивно або толерантно, значно зросло. Така сама тенденція, тільки проявлена більш виразно, визначилася у ставленні широкої аудиторії до творів І. Стравінського, Б. Бартока, С. Прокоф'єва, П. Гіндеміта, К. Орфа, О. Месіана та інших композиторів неокласичного і неофольклорного напрямків. Тим не менш, багато високохудожніх і актуальних за образним змістом творів, що належать авангардному «крилу» мистецтва, досі не стали надбанням молоді та широких верств суспільства. Отже, шкільний вчитель музики та художньої культури має сьогодні виконувати нелегку роботу з прилучення молоді до здобутків мистецтва XX сторіччя, яке справедливо

вважається сьогодні сучасним (хоча би з того приводу, що його засвоєння молодими поколіннями складає актуальне завдання культури та зокрема мистецької освіти).

Не меншою проблемою для молоді та вчителів мистецтва є осмислення і освоєння мистецтва постмодернізму. У постмодерних творах (тобто, вільних від будь-якого стильового та жанрового обмеження) творах сучасних авторів використовуються всі доступні засоби художньої виразності – рідний і екзотичний фольклор, музичні мови минулих епох європейської культури (від григоріанського хоралу до експресіонізму), мови джазу і поп-музики. Музична поліглосія, з одного боку, робить твори сучасного «постмодернізму» більш відкритими, «демократичними», нібито зрозумілими. З іншого боку, вони часом залишають враження невиразного потоку звуків, слів, візуальних образів, у цілому – враження хаосу. Отже, шкільний вчитель музики та художньої культури має сьогодні вирішувати складне

Завдяки новим можливостям Інтернету та інших масмедійних засобів у сучасному світі різко зросла швидкість обміну інформацією між молодими людьми, розширився спектр доступних їм думок і смакових оцінок. Це сприяє тому, що природний для євро-американської цивілізації плюралізм думок, персональних уподобань, ставлень справляє сильний, і при цьому неупорядкований вплив на свідомість молодих людей, посилюючи той стан роздробленості особистісної картини світу, яку французький вчений А. Моль охарактеризував як «мозаїчну культуру» [94].

Ідейна і моральна атмосфера різних анклавів і страт поп-культури, її різноманітна, але при цьому естетично і етично малоцінна продукція привчають молодих людей до легкого, бездумного, емоційно індиферентного сприйняття артефактів мистецтва. Таке сприйняття в принципі не потребує ніякої духовної роботи, майже ніяких інтелектуальних зусиль, або навіть скільки-небудь цінних емоційних реакцій. Відсутність у школярів та

учнівської молоді досвіду та елементарних навичок художнього сприйняття як духовної діяльності – дуже серйозна перешкода, що стоїть перед сучасною практикою музичної освіти.

Особливо складною є ситуація у мистецькій освіті китайської молоді. КНР – країна, що дуже швидко розвивається в економічному та науково-технічному напрямках. Цей процес супроводжується вибуховим розширенням сфери художньої культури, прагненням людей – особливо молоді – до опанування художніх цінностей євроатлантичної цивілізації. Водночас, культурна політика Китаю захищає і намагається розвивати традиційні національні цінності. Таке комплексне завдання вимагає від учителя музики та інших видів мистецтва високого рівня професійної та загальної компетентності.

Наведені міркування приводять нас до першого важливого висновку: учитель музики має всіма засобами сприяти освоєнню учнями знакової системи музики, а також мов інших видів мистецтва, що відкриває молодим людям шлях до повноцінного сприймання і розуміння художніх творів різних часів, народів, стилів і жанрів. Для досягнення такої мети учитель музики має сам володіти величезним арсеналом знакових засобів мистецтва. Він має сам адекватно сприймати і розуміти будь-яку музику (незалежно від суб'єктивних уподобань). Окрім того, він повинен володіти умінням допомагати своїм підопічним дійти до розуміння, користуючись знаковими засобами словесної мови та (цілком можливо) якимись іншими засобами мистецтва. Отже, успішність фахової діяльності учителя музики у великій мірі залежить від його уміння пояснювати (інтерпретувати) мистецькі твори.

Головний шлях вирішення охарактеризованої проблеми – це вдосконалення якості підготовки вчителя музики, розробка ефективних педагогічних підходів, методів і прийомів, спрямованих на формування у школярів, учнів і студентів універсальної здатності до розуміння артефактів музичного мистецтва. Необхідні практичні заходи передбачають здійснення

теоретичного дослідження широкого поля проблем сприйняття, розуміння і освоєння музики учнівською молоддю.

До такого проблемного поля науково-педагогічних досліджень входять питання щодо формування у дітей та молоді тезауруса художніх вражень, створення стабільних установок музичного сприйняття, розвитку музичних інтересів і схильностей, освоєння граматики музичної мови, підвищення загального культурного рівня тощо. У переважній більшості перші дослідники даної проблематики зосереджували увагу:

А) на особливостях образно-змістовного сприйняття музики (Б. Асафьєв, С. Бєляєва-Екземплярська, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, О. Костюк, Є. Назайкінський, Б. Яворський та ін.);

Б) на вчительських (лекторських) поясненнях, коментарях, зауваженнях щодо форми та змісту музичних творів (О. Апраксіна, Л. Арчажнікова, Н. Гродзенська, Д. Кабалевський, Л. Масол, Г. Неменський, Г. Побережна, К. Португалов, В. Ражніков, О. Ростовський, Л. Хлєбнікова, Б. Юсов, Б. Яворський та ін.).

Дослідження означених двох проблемних напрямків не завжди приводило науковців до чіткого формулювання завдань фахової освіти вчителів музики. Тим не менш, із змісту згаданих наукових досліджень можуть бути виведені певні корисні висновки, щодо підготовки майбутніх вчителів музики у вищих та середніх навчальних закладах.

З іншого боку, проблема навчання фахівця навичкам і умінням роботи з учнями у напрямку їх підготовки до сприйняття творів мистецтва завжди ставиться у працях, присвячених загальним питанням педагогічної освіти майбутніх вчителів музики (праці Е. Абдулліна, Ю. Алієва, А. Козир, О. Михайличенко, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, О. Реброової, Т. Рейзенкінд, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Танько, М. Ткач, В. Шульгіної, О. Щолокової та ін.).

На жаль, у всій великій літературі, присвяченій проблемі розуміння музики учнівською молоддю, вкрай мало робіт піднімають питання про залежність процесу сприйняття і осмислення музичних творів від їх власних ***семіотичних властивостей***, а також від здатності реципієнтів інтерпретувати музику як ***знаковий феномен***.

Можна послатися лише на окремі думки і припущення, висловлені в хрестоматійних працях Г. Падалки, О. Ростовського, Е. Рудницької, а також на деякі дослідження педагогів, у яких зачіпаються аспекти семіотичної природи музики та інтерпретації музики як знакового феномена (роботи С. і О. Гончарових [36], О. Довгань [47], А. Закірової [50], Є. Куроленко [68], А. Ліненко [74], О. Ляшенко [82], Ю. Малкіна [83], Г. Манасової [86], Л. Масол [87], О. Олексюк [104; 105], О. Полатайко [123], Л. Хоружої [160], С. Шипа [165; 166] та ін.).

У зарубіжній педагогіці мистецтва питанням семіотики приділяється значно більше уваги. Про це свідчать, зокрема, праці Д. Каннінгхема «Контури семіотичної освіти» [180]. Д. Сміт-Шенк «Семіотична педагогіка та мистецька освіта» [186], Т. Імада «Поза логосом: семіотичний підхід до музичної освіти» [181],У цих роботах автори виступають як пропагандисти семіотики, які щиро радять педагогам заернути увагу на можливості цього підходу. Однак, у них майже відсутні конкретні пропозиції щодо засобів інтерполяції положень семіотики в сферу педагогічної науки, а тим більш – методичних розробок, які мали би практичну цінність. Отже, найбільш цінними з досвіду західної науки є для нашого дослідження роботи К. Беррі [176], Л. Білявсьвого [177], Дж. Блекінга [178], А. Кларка [179], Р. Монелле [185], Е. Тарасті [187], в яких розробляється музично-теоретична проблематика, і які певним чином торкаються завдань музичної освіти.

Перш, ніж зосередити увагу на положеннях сучасної педагогіки мистецтва, які безпосередньо торкаються проблеми інтерпретації знакової

природи художньої діяльності, зупинимось на загальних практичних і теоретичних передумовах даного напрямку педагогічних досліджень.

Ми виходимо з того положення (численні спеціалісти вважають це положення незаперечним фактом), що музика, як і будь-який інший вид мистецтва, є ***знаковим феноменом,*** що вона реалізує свій образно-смисловий потенціал за допомогою специфічної знаково-символічної системи – ***художньої мови***. Філософи, психологи і мистецтвознавці (серед них – Б. Асаф'єв, М. Бахтін, Л. Виготський, У. Еко, Е. Кондільяк, О. Лосєв, Г. Ріман, Н. Хомський та ін.) стверджують, що створення музики композитором та музикантом-виконавцем є актом, спорідненим із процесом мовлення, а сприйняття музичного твору має характер осягнення художнього смислу як особливої форми відображення об'єктивної реальності.

Деякі сучасні філософські концепції музики засновані на розумінні символічного знаку як онтологічного елемента музичного мистецтва. Тому розвиток і еволюцію музичної мови інколи характеризують як безперервний процес «символотворчості» (За висловом Т. Лазутіної [69, 5]), а символіку розцінюють як «незмінну складову тріади музичного змісту» (поряд з емоціями і зображальністю) (В. Холопова [158]).

Семіотичний підхід порівняно недавно отримав розробку в мистецтвознавстві та педагогіці мистецтва. Сама семіотика – наука «молода», хоча її основи були закладені ще античними вченими (Аристотель, Секст Емпірик, Августин та ін.). Вона склалася в кінці XIX - початку XX століть на стику математики, логіки та лінгвістики завдяки старанням Ч. Пірса, Ф. де Сосюра, Ч. Морріса. У другій половині минулого століття в європейському гуманітарному знанні позначилася область семіотичної естетики (Р. Барт, М. Бахтін, Е. Бенвеніст, П. Богатирьов, В. Віноградов, А. Греймас, С. Ейзенштейн, У. Еко, Л. Єльмслєв, В. Жирмунський, К. Леві-Строс, Ю. Лотман, А. Моль, Ц. Тодоров, Б. Томашевський, В. Топоров,

М. Трубецькой, Ю. Тинянов, О. Фрейденберг, В. Шкловський, Г. Шпет, Р. Якобсон та ін.) [Почепцов. Історія рос семіотики].

Паралельно складалася і «семіотика музики» як відгалуження музикознавства «на межі» з естетикою, логікою, філологією та лінгвістикою. Вона репрезентована багатьма симпозіумами, конференціями, навчальними курсами (одним з міжнародних центрів музичної семіотики є м. Іматра у Фінляндії, де працює науково-дослідний та навчальний інститут музичної семіотики), значною кількістю публікацій та імен дослідників (М. Бонфельд, Б. Гаспаров, В. Медушевський, Р. Монеллі, Ж. Наттьез, Б. Неттл, Н. Рюве, Е. Тарасті, Н. Холопова та ін.). В Україні галузь музичної семіотики отримала розвиток у працях І. Бєлєнкової, Р. Болховського, В. Гошовського, К. Квітки, О. Козаренко, І. Пясковського, Д. Терентьєва, С. Шипа та інших вчених.

Основою музичної семіотики є твердження про те, що музика є специфічним засобом комунікації. Будь-яка комунікація потребує засобів. Власне людським засобом комунікації, винайденим і розвиненим представниками виду «homo sapiens», є комунікація за допомогою знаків. «***Знак*** – за стандартним визначенням – це «матеріальний об'єкт, який чуттєво сприймається суб'єктом і використовується для позначення, уявлення, заміщення іншого об'єкта, що зветься ***значенням*** даного знака. В якості знака можуть виступати об'єкти самого різного типу: предмети, явища, властивості, відносини, дії тощо» [172].

Прийнята теоретична точка зору дозволяє вважати художню форму будь-якого виду мистецтва знаковим утворенням, тобто ***текстом*** (у спеціальному значенні цього слова). Музичний текст – це певним чином упорядкована звукова форма, що сприймається, розуміється, аналізується як знаковий предмет. Система упорядкування, якій підкоряються усі знаки тексту і він сам як цілісність – це ***музична мова***. З цих загальних теоретичних положень можна зробити певні висновки щодо феномену сприйняття та

розуміння музичних творів. А саме: а) для того, щоб сприйняти суспільно значущу художню інформацію, яку потенційно містить у собі музичний текст, реципієнт має добре знати і вміти впізнавати, ідентифікувати у процесі сприйняття типові знакові форми та їх значення (смисли); б) для адекватного сприйняття значень звукових форм реципієнт має володіти закономірностями і нормативами, тобто – граматикою музичної мови.

Охарактеризований комплекс знань і умінь ми називаємо ***музично-семіотичною компетентністю***. Така властивість є обов'язковою умовою адекватного музичного сприйняття і творчого мислення. Зрозуміло, що формування у дітей та юнацтва музично-семіотичної компетентності становить одне з найважливіших завдань учителя музики. Також немає жодного сумніву в тому, що вчитель музики сам також має бути компетентним у даній сфері фахівцем. Однак, на відміну від учнів, ***семіотична компетентність учителя музики*** не вичерпується завданням розуміння змісту художніх творів. Вона включає також здатність особистості до розумного використання знаків та семіотичних утворень (текстів) з метою вирішення практичних завдань педагогічної діяльності.

Йдеться про необхідність оволодіння вчителем музики та світової художньої культури спеціальними знаннями з семіотики мистецтва і умінням спрямовувати сприйняття учнів, свідомо готувати їх до осмислення художньо-семіотичної інформації, яку несуть у собі музичні твори. Подібне спрямування дій вчителя може бути охарактеризоване як ***семіотичний підхід*** у мистецькій освіті.

Семіотичний підхід має важливу перевагу перед іншими можливими підходами до проблеми впливу на процес слухання і розуміння музики. Дана перевага полягає в тому, що на підставі семіотичного підходу вчитель музики може отримати максимально об'єктивне, повне і продуктивне в плані подальшої словесної інтерпретації уявлення про зміст конкретної музичної форми.

При всій очевидності та важливості семіотичної компетентності майбутнього вчителя музики, його знакової ерудиції, обізнаності в сфері знаково-символічних засобів мистецтва, його розуміння устрою музичної мови, в сучасній педагогіці семіотичні аспекти мистецької освіти до сих пір не розроблені в достатній мірі. Підходи до них намітилися ще на ранніх етапах розвитку педагогіки мистецтва (XIX - початок XX ст.). У працях корифеїв української, російської, радянської художньої педагогіки ці підходи виявляють себе спорадично і фрагментарно. Вони не розроблені у вигляді будь-якої завершеної теоретичної концепції. Щоправда, в останні десятиліття інтерес до проблеми семіотичної грамотності і знаково-інтерпретаційних дій вчителя музики помітно посилився. Все частіше з'являються дисертаційні дослідження, доповіді та наукові публікації, присвячені даному питанню.

Спробуємо далі визначити основні напрямки розробок питань семіотики в сучасній педагогіці мистецтва і виявити найбільш істотні і перспективні з них.

Слід визнати, що семіотичний підхід раніше за все, і більш за все отримав розвиток в області викладання лінгвістичних і філологічних дисциплін, у практиці вивчення іноземних мов і літератури (роботи А. Лобанова [76], Н. Салміної [139], Е. Тінякової [150] та ін.). До цього напрямку досліджень вже залучені китайські вчені. Так, наприклад, Чень Чуньсяо розглянув семіотичний аспект навчальних посібників з курсу іноземної мови. Він пише наступне: «Створення певної знакової системи для навчального посібника реалізує дидактичний принцип наочності і ілюстративності, є одним із прийомів активізації розумової діяльності учнів, що здійснюється в процесі звернення до книги [163]. За думкою автора, методика формування «лінгво-соціокультурної» компетентності майбутніх філологів передбачає з'єднання семіотичного і семантичного напрямків роботи. Під першим розуміється оволодіння системою знаків, під другим – опанування системи значень.

Слідом за лінгвістами та філологами, семіотичний підхід до педагогічних проблем стали освоювати представники інших напрямків гуманітарної освіти. Відомий вчений-методолог П. Щедровицький [168] розглядав «семіотичну грамотність» як загальну необхідну якість сучасної людини. Сьогодні семіотична компетентність вже впевнено осмислюється як універсальна якість, що необхідна кожній людині взагалі, а тим більше – кожному вчителю, незалежно від його педагогічного фаху. За влучним виразом С. Гончарова та його співавторів: «Семіотична компетентність в освіті і соціумі – ключова, транспрофесійна компетентність сучасної людини, суб'єктно-діяльнісний потенціал успішності оперування зі знаковою інформацією, знаннями і смислами» [36, 75]. Автори підкреслюють гостру актуальність семіотичної компетентності для сучасної людини, яка включена у різні соціальні сфери, у різні знакові ситуації і тексти (у метафоричному і прямому значеннях слова). Висока інтенсивність інформаційних процесів, широкий полікультурний простір, різноманіття комунікативних практик «надає особливого значення проблемі розуміння різноманітних систем знаків та символів. «Семіотична діяльність – зауважують автори роботи – пронизує всі інші діяльні форми, виступає, по суті, універсальним засобом, «метамовою» для їх опису та моделювання. … Семіотична компетентність являє собою невід'ємну складову соціокультурної компетентності, опосередковує комунікативну, інформаційну, особистісно-креативну компетенції» [там же].

Закономірно, що універсальна «транспрофесійна» семіотична компетентність сьогодні все частіше отримує конкретні теоретичні та методичні реалізації в різних галузях загальної та професійної освітньої практики.

У сучасній педагогіці мистецтва можна виділити кілька магістральних напрямків, представлених різними концепціями мистецького виховання і освіти, які використовують науковий апарат семіотики, або, якщо не за

термінологією, то по суті, торкаються сфери семіотичних знань. На загальному тлі досліджень виділяються: ***компетентнісний, культурологічний, поліхудожній, особистісно-орієнтований і герменевтичний*** напрямки. Останній з них є найбільш споріднений за проблематикою до нашого дослідження. Він є і найбільш перспективним в плані її наукової розробки. Разом з тим, поняття і положення, що стосуються знакової сторони, семіотичної форми і сенсу художніх творів, надзвичайно важливі для кожного зі згаданих вище напрямків педагогіки мистецтва. Розглянемо їх послідовно з точки зору проблеми семіотичної інтерпретації явищ мистецтва.

Компетентнісний напрямок (С. Гончаров, С. Деніжна, В. Зінченко, Е. Куроленко, Г. Манасова, Л. Масол, О. Онищенко, В. Орлов, С. Соломаха, А. Хуторський, І. Зязюн та ін.) виділяє в якості основної установки навчального процесу формування комплексу уявлень, навичок і умінь, які утворюють художню компетентність учня. Мова йде про виховання «грамотного споживача» художньої культури, здатного до «самостійної художньої діяльності» [141, 7]. У сучасній педагогіці мистецтва вирізняють різновиди компетентностей – базові (провідні, ключові, універсальні) та фахові (специфічні, предметно-професійні).

У навчальному посібнику «Методика навчання мистецтву в початковій школі», виданому в 2006 році, пропонується досить розгорнута класифікація компетентностей, що мають відношення до мистецтва [87, 44-45]. На жаль, в цій класифікації ми не знайшли згадок про художньо-семіотичну, або, хоча б, просто про загальну семіотичну компетентність. Тим не менш, оці фундаментальні компетентності все ж імпліцитно присутні в деяких пунктах зазначеної класифікації, хоча і не позначаються спеціальними термінами. Так, наприклад, відповідно до розробленої систематики, різновидом особистісних компетентностей є спеціальні компетентності, серед яких є такі: художній тезаурус, ментальний естетичний досвід, художньо-образне

мислення і художньо-творчі здібності [там же, с. 45]. Всі ці якості особистості природно утворюються в культурному контексті життєдіяльності, тобто у семіосфері, якщо оперувати науковою термінологією семіотики.

Далі, «спілкування» особистості з мистецтвом (безпосереднє, або спеціально організоване в навчальному процесі) коригується індивідуальним семіотичним досвідом. Від загального культурного семіотичного тезауруса особистості залежить художній тезаурус, що формується в процесі навчання. Автори названого вище навчального посібника виділяють ряд функціональних компетентностей, серед яких для нас найбільш актуальними є дві: а) предметні знання і вміння (музичні, образотворчі); б) міжпредметні – галузеві (художньо-естетичні) і міжгалузеві (художньо-гуманітарні) [там же, с. 45]. Художньо-семіотичний аспект цих компетентностей є очевидним, оскільки всі вони формуються в смисловому просторі художньої культури.

Таким чином, в руслі компетентнісного підходу, представленого цілим рядом наукових і методичних робіт, може знайти застосування і розвиток визначена вище категорія *семіотичної компетентності* суб'єкта педагогічної діяльності. Підкреслимо доцільну диференціацію вузького і широкого розуміння цієї категорії. Вузькому розумінню відповідає розробка конкретно-предметного напрямку розвитку художньо-семіотичної компетентності учня в процесі освоєння окремих освітніх предметів «музика», «образотворче мистецтво», «хореографія» та ін.

А широке розуміння представлено розвитком міжпредметних зв'язків та впровадженням цілісного *художньо-естетичного* впливу на учнівську молодь. Широке розуміння проблеми виявляє дослідження С. Деніжної, у якому «розглядається поняття і структура семіотичної компетентності, теоретично обґрунтовується і розробляється модель її формування у студентів гуманітарних спеціальностей» [45]. Дослідниця слушно ставить у центр уваги поняття *тексту*, яке дозволяє охопити широке коло явищ

мистецтва і культури. Опираючись на запропонований В. Зінченко принцип семіотичного аналізу феноменів людини й освіти як «текстів», С. Деніжна ставить закономірне питання про семіотичні засоби самої педагогічної науки (про «алфавіти» освіти, «морфологію» і «синтаксис»).

Таким чином, кожна зі згаданих вище спеціальних і функціональних компетентностей якимось чином пов'язана з семіотичної стороною мистецької педагогіки. І таке ставлення до знакової природі мистецтва стосується всіх учасників освітнього процесу: вчителів, які формують художню компетентність учнів, і самих учнів, індивідуальний художній досвід яких у значній мірі коригується семіотичною компетентністю педагога.

Фокусуючи увагу на постаті вчителя, відзначимо, що в своїй щоденній роботі вчитель стикається з «труднощами перекладу» музичного змісту. Він часто вдається до словесно-понятійних засобів для того щоб розповісти учням «що означає прослухана музика», «про що вона». Очевидна доцільність усвідомленого ставлення вчителя до даного завдання, зокрема до основного «інструменту» спілкування з учнями, яким є словесна мова. Учитель має вміло обирати мовні засоби та інші знаки, якими доцільно користуватися в кожній конкретній навчальній ситуації. В одному випадку це може бути порівняння з будь-яким об'єктом або явищем дійсності, в іншому – акцентування певної якісної ознаки музичного змісту, в третьому – застосування образів-понять більш об'єктивного порядку для пояснення духовного або філософського змісту музичного твору і т. д.

До основних характеристик художньо-семіотичної компетентності вчителя музики можна віднести обсяг його уявлень про інформаційно-семіотичне поле тієї чи іншої культури, його індивідуальний художній досвід, мотивацію до самовдосконалення за допомогою художнього досвіду і діяльності, орієнтацію в розмаїтті художньої культури, здатність до

самостійного і конструктивного відбору знаків і символів культури в педагогічному процесі.

Всі ці характеристики мають істотне значення в процесі формування художньо-семіотичної компетенції майбутнього вчителя музики, і кожна з них пов'язана з особистісною мотивацією і ціннісними орієнтирами музиканта-педагога, які, за ствердженням Г. Падалки є центральними компонентами його педагогічного професіоналізму [116, 8]. Питання професійної компетентності вчителя в контексті структури педагогічної майстерності розглядав І. Зязюн, який висунув цілий ряд складових її елементів, серед яких присутні професійні знання і педагогічна спрямованість особистості вчителя на систему цінностей, придбаних в процесі його життєдіяльності [Зязюн, с. 8]. Спроба українського педагога-науковця структурувати явище професійної компетентності вчителя містить важливий для нас імператив: «людська» сторона особистості вчителя в сфері художньої освіти має бути органічно пов'язана з «професійною» стороною, його особистісні інтереси і потреби мають проектуватися на професійну діяльність і взаємозбагачуватися в практичному досвіді. Тільки в цьому випадку забезпечується справжня педагогічна майстерність і результативність освітнього процесу.

Отже, тільки «людський» художньо-семіотичний досвід учителя може збагатити його педагогічну техніку, в якій, за твердженням сучасних дослідників (О. Куроленко) «... можливе широке застосування знаків-копій – образотворчих модулів, що передають схожість з реальними об'єктами; знаків-ознак, пов'язаних з об'єктами, що позначаються, як наслідок зі своїми причинами; знаків-символів, як абстрактних образів значного етичного, духовного, метафоричного змісту» [68, 3]. У подібних міркуваннях мова йде про застосування знакових структур в професійній діяльності вчителя музики в якості педагогічного прийому або методу, який спрямований на досягнення конкретної мети – сприйняття-розуміння музики.

У цьому ж контексті необхідно згадати ще одне проблемне поле сучасної музичної педагогіки, безпосередньо пов'язане з семіотичною компетентністю вчителя музики. Його представляють нечисленні дослідження, де вивчається педагогічний потенціал семіотики в контексті проблеми вербальної інтерпретації музичних образів (А. Бондарєв; Г. Манасова). Незважаючи на те, що символічні засоби з найдавніших часів міцно увійшли в практику художньої педагогіки, їх дидактичний потенціал поки не отримав належної теоретичної розробки. Разом з тим, педагоги пишуть про те, що «... яскравість, зовнішня виразність, емоційна насиченість символів легко сприймається дитячою психікою, відкриває шлях до пізнання узагальненого, що не лежить на поверхні сенсу і робить їх універсальним засобом педагогічної взаємодії ...» [86, 2]. А. Бондарєв вказує на той факт, що в основі методу словесної інтерпретації лежить символічний образ, який дозволяє здійснити «... багатосторонній розгляд музичного образу» [25, 5]. У педагогічній інтерпретації оперування символічними образами, на думку автора дисертації, забезпечує творче розуміння музичної образності учнями, що відповідає ідеї процесу «виробництва смислів», про який говорить В. Орлов [109].

У дисертації Г. Манасовой, наприклад, обговорюється ефективність використання символів в педагогічному процесі, і висувається цілий ряд умов, що забезпечують цю ефективність. Серед інших відзначимо два найбільш істотних: «педагог володіє ціннісним світосприйняттям, яке лежить в основі його розумової діяльності по створенню символів; педагог має цілісне уявлення про підходи до класифікації символів, відбирає і використовує різні, відповідні даними підходам, види символічних засобів, оптимальних в тій чи іншій ситуації виховання »[86, 5]. Автор цих слів також ставить питання про важливість володіння педагогом семіотичними знаннями, які можуть моделювати семіотичні уявлення і знання учнів. Однак

спеціально цей аспект педагогічної діяльності обидва автори дисертаційних досліджень не розвивають.

Культурологічний напрям (Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова, та ін.) спирається на розуміння культури як на основну і універсальну категорію життя і діяльності суспільства, людської особистості. Культура не може існувати окремо без людини, а людина не існує окремо від культури. Культура не тільки є універсальною умовою існування людей, але і тим інструментом, за допомогою якого особистість реалізує себе і свій духовний потенціал. Відповідно, педагогічна думка приходить до твердження про те, що виховання і освіта мають спиратися на культуротворчий потенціал особистості і базуватися на актуальних для людини культурних сенсах. Так, Л. Масол [87], Г. Падалка [115; 117], О. Щолокова [169; 170] розуміють художню педагогіку як безпосередній «продукт» культури, як механізм реалізації культурного потенціалу людини, в якому задіяні обидві сторони – вчитель і учень, що виступають і як «споживачі» цієї культури, і як її творці.

В такому контексті педагогіка мистецтва, і зокрема музична педагогіка, стикається з проблемою освоєння знакової природи культури. Про цю проблему говорять культурологи, мистецтвознавці, психологи, а також фахівці в області семіотики (Б. Гаспаров [35], М. Каган, Ю. Лотман, М. Мамардашвілі, Г. Орлов та ін.). Людина все своє життя знаходиться в смисловому просторі найрізноманітніших знаків і значень, які керують його психічними процесами, його практичною діяльністю і коригують його індивідуально-особистісні прояви. Необхідність освоєння навколишньої знакової дійсності зачіпає обидві сторони педагогічного процесу – і учня, і вчителя (перед другим це завдання стоїть особливо гостро, оскільки саме від нього буде в значній мірі залежати кінцевий результат цього процесу).

Художній зміст будь-якого музичного твору втілюється в звуковій формі, яка може бути розглянута як текст, упорядкований за допомогою

елементарних форм (інтонем) і закономірностей музичної мови (маються на увазі закономірності метроритму, звуковисотного строю, ладу, шкали динаміки, артикуляції, набору тембрів). Ця мова є «інструментом», за допомогою якого композитор впорядковує, організує інтонаційний процес, який породжує в сприйнятті слухача музичні образи. Кожен елемент ієрархічно влаштованої музично-мовної форми, а також і весь текст музичного твору в цілому несе потенційне образне навантаження. Таким чином, музичне мистецтво органічно вписано в семіосферу культури (в термінології Ю. Лотмана [81]).

Відповідно, художня педагогіка виявляється в буквальному сенсі «зануреною» в море знаків і символів мистецтва, у семіосферу культури в цілому. Кожна тема в програмі з предмету «музика», як для початкової, так і для середньої школи, кожна тема в курсі історії музики для учнів середніх і вищих музичних інститутів передбачає особисте розуміння вчителем сенсу і змісту досліджуваних художніх творів, а також адекватне, адаптоване до учнівського сприйняття пояснення цього сенсу. Зразки музичного мистецтва різних історичних епох втілюють актуальні культурні смисли свого часу і відображають їх за допомогою художньо-знакових форм. Вчитель, пояснюючи і роз'яснюючи їх значення учням, з одного боку долучає їх до культури через розуміння цих значень і смислів, з іншого – дає можливість формування у своїх вихованців вміння самостійної, індивідуальної творчої діяльності.

Таким чином, в культурологічно орієнтованій педагогіці мистецтва закономірними є її семіотичні і герменевтичні аспекти, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю вчителя. Однак, на жаль, більшість педагогів, які працюють в цьому напрямку, спеціально не розробляють цих аспектів педагогічної діяльності, і навіть не виділяють їх в своїх теоретичних розробках. Наприклад, О. Рудницька згадує про те, що «... для філософії художньої освіти виняткового значення має вплив феноменологічних ідей на

проблематику художньої творчості ...» [137, 12]. Зокрема дослідниця має на увазі ідеї А. Лосєва про символічну природу мистецтва. Шкода, що подібного роду екскурси українських вчених-педагогів в наукову область семіотики залишаються вельми рідкісним явищем. Однак у розглянутих рамках умовно виділеного культурологічного спрямування педагогіки вони можуть отримати поглиблення і теоретичну розробку.

Поліхудожній напрямок педагогіки мистецтва отримав розробку в працях Л. Масол, Н. Миропольської, Т. Танько, О. Отіч, Л. Предтеченської, О. Щолокової, Б. Юсова, Б. Яворського та ін. Цей напрямок художньої педагогіки заснований на принципі використання міждисциплінарних зв'язків різних видів мистецтв в освітньому процесі. Подібні ідеї містяться у педагогічних працях представників радянської педагогіки мистецтва - П. Блонського [23], Б. Яворського [134], Д. Кабалевського [58], у теоретичній концепції «поліхудожньої освіти» розробленої у 1970-х роках Б. Юсовим [173].

Цей підхід багато в чому спирається на дані психології щодо синкретичної природи сприйняття (особливо дитячого) і творчої діяльності (С. Бєляєва-Екземплярська [17], Н. Ветлугіна [31], Л. Виготський [33], Є. Назайкінський [98]). У цьому напрямку важливим є вміння педагога інтерпретувати і пояснювати виразні засоби різних мистецтв, і, відповідно, приохочувати учнів до власної інтерпретації. Так, одним із принципів поліхудожнього виховання Б. Юсова є розвиток художнього сприйняття учнів (знань в області мистецтва, чуйності до його мови, естетичних суджень про мистецтво), а також «навичок сприйняття художнього образу» в творах мистецтва [173].

Категорія художнього образу неминуче тягне за собою потребу педагогічної інтерпретації цього явища, а символічна природа мистецтва ставить питання про семіотичну компетентність педагога. Цей аспект педагогічної майстерності торкався у своїй просвітницькій діяльності та

концепції музичного виховання Б. Яворський - «... включення в творчу діяльність семантичного прошарку, який виявляється за допомогою охоплення суті змісту, його структури» [134, 9]. Відомо, що величезне значення Б. Яворський надавав методу слухання музики, який він розглядав як основний метод музичного виховання і освіти. «Семантичний прошарок», про який говорив Б. Яворський – це той план музичного змісту, який зобов'язаний донести до слухача музики педагог за допомогою своїх індивідуально-особистісних художньо-семіотичних уявлень і знань. Пояснення «сутності змісту і його структури», адекватних композиторському задуму і художній ідеї музичного твору інтегрує різні області художніх знань педагога (і знань про культуру в цілому) в процесі роз'яснення. Цікаво, що в схемі слухання музики, яку практикував Б. Яворський, поряд зі сприйняттям загального характеру музики і характеристикою різних елементів музичної структури, присутній такий пункт як усвідомлення схем звукового і музичного побуту історичної епохи, в яку був створений прослуханий твір. В даному випадку мова, звичайно ж, йде про так звані «міжпредметні зв'язки», тобто про педагогічну ідею, яка сьогодні широко втілюється у практиці мистецької освіти.

Знайомлячись з конкретним музичним твором, учень має можливість отримати уявлення про дуже широке змістовне поле культури того чи іншого історичного періоду. При цьому вчитель має сформувати у нього свідоме ставлення до музики як до «концентрату» різних зрізів музичної культури конкретного історичного часу, що відображені в знаково-символічній формі музичної мови (на рівні інтонації, ритму, темпу, тембру, динаміки, образного змісту тощо). Сюди ж можуть включатися аналогії з іншими видами мистецтва (образотворче мистецтво, архітектура, скульптура, література), філософськими і релігійними ідеями (більш ніж необхідними при знайомстві з музикою композиторів середньовіччя, Відродження та барокової доби), з різними історичними подіями та ін.

«Поліхудожні» ідеї у даному випадку актуалізують обговорювані вище «спеціальні», «міжпредметні» і «міжгалузеві» компетентності, які «транслюючись» від педагога до учня, стають якісно-новим результатом освітнього процесу. Саме тому надзвичайно справедлива думка Б. Яворського про те, що слухання музики не тільки збагачує емоційно-психічний і естетичний досвід особистості, але організовує музичне мислення, а також розвиває аналітичні навички за допомогою словесно-понятійного оформлення слухових вражень.

Особистісно-орієнтований напрямок (Е. Абдуллін, І. Бех, І. Зязюн та ін.) спирається на традиційне уявлення про те, що найвищою цінністю і головним об'єктом освітніх і виховних процесів є особистість. Ця ідея є магістральною науковою установкою для сучасної педагогіки, що опирається на особистісно-орієнтовані моделі виховання [133, 113]. Одним з важливих аспектів цього педагогічного спрямування є виховання у традиціях національної культури, національної самосвідомості і самоідентифікації. Про це говорили К. Ушинський [153], Г. Ващенко [30], В. Сухомлинський [146]. Першому і другому належить ідея теоретичного обґрунтування національної освіти, третьому – розробка соціально-культурних аспектів виховання особистості.

В контексті проблеми, якою ми займаємося, найбільш важливими і цікавими є ідеї виховання молоді в традиціях національної культури. Вона ставить перед педагогікою завдання освоєння національного мистецтва як репрезентанта національної культури, як сфери людської діяльності, що втілює дух національної культури в художній формі за допомогою знаків і символів. І. Бех стверджував: «В особистісно-орієнтованому виховному процесі слід враховувати особливості рідної особистісної культури вихованця як тієї матриці, на основі якої буде розгортатися освоєння ще не властивих йому морально-духовних цінностей» [21, 10]. Вчений використовує дуже доречне поняття «матриці», яке ми можемо

інтерпретувати як синонім такого складного і багатошарового ментального явища, яким є «семіосфера культури». Остання здебільшого несвідомо впливає на особистісні уявлення, навички, знання і поведінкові прояви учня. Семіосфера рідної культури є тією платформою, на якій розгортається знайомство учня з проявами інших художніх культур, спочатку «чужих» для нього.

Особливо це актуально для міжкультурних процесів у сучасній освіті, коли в українських педагогічних вузах проходять навчання представники дуже «далеких» в культурному відношенні країн – китайці, еквадорці, турки, туркмени та ін. При вивченні ними європейської художньої культури педагогу слід враховувати фактор «матриці», який буде впливати на сприйняття нової інформації. Сприйняття іноземцями зразків і явищ художньої культури України та інших країн Європи дуже сильно відрізняється від європейського (в силу різних культурних традицій). Не завжди студенти-іноземці здатні повною мірою і адекватно «засвоїти» їх художні смисли. В даному випадку, педагогічний процес, спрямований на освоєння художніх символів і знаків як «згустків» і «провідників» змісту мистецтва, може бути дуже продуктивним і результативним.

Друга і дуже важлива установка особистісно-орієнтованого підходу в музичній педагогіці – це виховання тих заний і умінь майбутнього вчителя, що дадуть йому можливість успішно здійснювати надалі професійну діяльність. Семіотичний аспект цього явища звичайно прямо не обговорюється, хоча інколи мається на увазі. Так, скажімо, Е. Абдуллін висловлює думку про те, що високого рівня у вихованні та викладанні предмету може досягти тільки той учитель, який володіє діалектичним стилем мислення, здатним до цілісного охоплення всіх аспектів музично-педагогічної діяльності [1, 5]. У музичному навчанні Е. Абдуллін виділяв такі складові цієї педагогічної цілісності як: досвід емоційно морального сприйняття музики; музичні знання; музичні вміння та навички [106, 87].

Сучасні музиканти-педагоги часто визначають два рівня музично-педагогічних знань, що лежать в основі розуміння музики як виду мистецтва. За словами О. Олексюк, до цих двох рівні належать: «1) узагальнені ключові знання, які формують цілісне уявлення про музичне мистецтво, його роль в суспільному житті; уявлення про інтонації як основу музики, зв'язок музичної і мовної інтонації, принципи розвитку, жанрові та стильові особливості музики і т. д.; 2) окремі знання про музику (тобто елементи виразності музичної мови – динаміка, темп, ритм і т. д.); біографічні відомості про композиторів і виконавців, історія створення музичного твору)» [106, 92]. Загальновизнаними є також положення про те, що конкретні вміння виділяються відповідно до конкретних видів музичної діяльності, таких як: пояснення вчителем нового матеріалу; накопичення учнями музично-слухового досвіду; самостійне орієнтування учнів в музиці та творчо-самостійне застосування знань.

Більшість авторів монографій, навчальних посібників, дисертаційних досліджень і окремих публікацій сходяться на думці, що основними видами музично-педагогічної діяльності є сприйняття музики, знання про неї і уміння її творчо інтерпретувати у своїх судженнях та виконавській практиці. Всі ці три категорії можуть бути об'єднані ідеєю *розуміння музики*, без якого неможливе усвідомлене сприйняття, повноцінне знання і адекватна до композиторському задуму творча інтерпретація.

Автори вищенаведених висловлювань спеціально не виділяють розуміння музики як особливо важливу проблему особистісно-орієнтованого підходу в педагогіці (цим займається педагогічна герменевтика). Але абсолютно очевидно, що відмічені категорії сприйняття, знань і умінь, які реалізуються в музичній педагогіці в просторі художніх форм та значень, вимагають розуміння символічної природи музики і орієнтації в її знаковій системі.

Подібні ідеї можна виявити в перших дослідженнях масового музичної освіти, які ще в 1920-ті роки здійснювалися Б. Асафьевим і Б. Яворським. Так, наприклад, Б. Асаф'єв, займаючись організацією музично-просвітницької діяльності, підкреслював важливість відвідування філармонійних концертів для широких верств населення. З огляду на непідготовленість такої аудиторії, він публікував спеціальні листівки з «роз'ясненням» того музичного матеріалу, який буде виконаний в концерті. Ці листівки містили відомості, подані у доступній формі, про композиторів і твори, які звучали в концертних програмах. У такий засіб Б. Асаф 'єв домогався розуміння музики слухачами [9].

Розробляючи навчальні програми з елементарної теорії музики, гармонії і сольфеджіо, історії музики та «музичної енциклопедії», Б. Яворський, організував спеціальну лабораторію з вивчення процесу слухання музики. Саме слухання музики він вважав формою педагогічної діяльності, найбільш важливою в справі музичної освіти. В рамках цієї лабораторії він досліджував проблеми сприйняття музики дітьми різного віку. У період роботи Б. Яворського в Київській консерваторії в основу його практичних занять було покладено три види діяльності: слухання музики, хоровий спів і музично-ритмічні рухи. При цьому він наполягав на тому, що необхідно підбирати високохудожній матеріал для слухання і співу [Ростовський Яворський]. Ця вимога свідчить про те, що вчений розумів високу педагогічну цінність високохудожнього матеріалу, його педагогічний потенціал в плані формування навичок усвідомленого сприйняття музики як виду мистецтва.

Така педагогічна ідея Б. Яворського походить з його творчих установок як теоретика музичного мистецтва, який розумів музику насамперед як текст, структуру якого музикантові необхідно спочатку сприйняти слухом, потім зрозуміти розумом, і тільки потім творчо відтворити (ця тріада розумілася їм як основа музичного мислення). При цьому, як зазначає С. Вартанов,

видатний вчений і педагог в своїх роботах уникав терміну «інтерпретація», який, на його думку «принижував» статус виконавця [28].

Близьким до теоретичної проблематики даної дисертаційної роботи є ***феноменологічний напрямок*** (В. Орлов, О. Рудницькі, О. Щолокова) у педагогіці мистецтва. Йдеться про дослідження музикантів-педагогів, що спираються на філософські ідеї феноменології, представлені в працях Е. Гуссерля, Р. Інгардена, М. Хайдегера, А. Лосєва. Так, наприклад, О. Рудницька зазначає, що для художньої освіти виняткового значення мають феноменологічні ідеї, які пов'язані з самою природою художньої творчості і його сприйняття [138, 12].

Представники цього напряму особливо виділяють концепцію О. Лосєва [78], в якій центральне значення набуває теза про символічну природу мистецтва. Також має бути виділена теорія інтерпретації музичних творів, репрезентована працями Р. Інгардена [56], Т. Корихалової [65], В. Москаленка [97]. У світлі названих філософських концепцій мистецтва, педагоги говорять про те, що «образно-символічною системою є світ художньої культури, оскільки створення нових узагальнених і абстрактних образних символів становить спеціальну мету і призначення художньої діяльності» [138, 20]. Тим самим, ставиться питання про важливість розуміння та інтерпретації цих «узагальнених» і «абстрактних» символів, тобто того, що складається суть музичного образу – цієї центральної категорії музичного мистецтва, основного «зерна» музичного змісту і сенсу. Власне, весь педагогічний процес у сфері художньої освіти будується на механізмі індивідуального сприйняття реципієнтом творів мистецтва – його сприйняття, розуміння, пояснення і суб'єктивної оцінки. І в цьому процесі велике значення відіграє особистісний досвід реципієнта, який «виявляє» в кожному конкретному випадку «свої» смисли музики. «Адже – стверджує О. Рудницька – індивідуальне сприйняття спирається на особистісний інтелектуальний та емоційний досвід, розбиває значення твору на безліч

«індивідуальних сприйнять» і це призводить до того, що кожен реципієнт має власну версію розуміння його текстуального значення», - стверджують педагоги-музиканти [138, 14].

При цьому феноменологічний підхід у педагогіці базується на тому, що єдино цінною є версія розуміння студента, а не та, яка пропонується йому учителем. В. Орлов з цього приводу пише: «Розуміння твору мистецтва… як рух власної свідомості студента не може бути замінено розумінням, яке здійснює викладач. Це розуміння не може бути повідомлено студенту у вигляді інформації; розуміння вже допускає інтенційність свідомості, «виробництво» значень (смислів), бачення сенсу. Осмислюючи цю закономірність, майбутній учитель отримує можливість знайти взаєморозуміння зі своїм учнем, направляючи рух його свідомості на самостійне осмислення художньо-естетичних явищ» [Орлов: 109, 112-113]. Дійсно, в процесі освоєння музичного твору особливо важливим є коригування вчителем процесу осмислення і розуміння змісту і сенсу музики учнем. Напрямок руху свідомості учня, про який говорить В. Орлов, вимагає від учителя володіння широким полем смислів (музично-історичних, музично-синтаксичних, жанрово-культурно-історичних), які «зафіксовані» в музичному творі у вигляді знаків і символів, і які складають його художній сенс. Тому побічно тут ставиться питання про художньо-семіотичну компетентність вчителя, яка дозволяє успішно і продуктивно здійснювати освітній процес і формувати сприйняття-розуміння музики.

Саме в такому контексті методичної гостроти набуває позиція О. Щолокової, яка розглядаючи необхідні навички і вміння майбутніх учителів музики при вивченні музичного мистецтва XX століття, виділяє окремим пунктом «усвідомлену потребу в проникненні до авторської семіосфери, охопленні значущості авторських ідей, виявленні естетичних і етичних особливостей авторського художнього світу» [169, 188]. Для вивчення сучасної музики це, безумовно, дуже важливо, але це положення,

на наш погляд, може бути застосовано до вивчення музичного мистецтва в цілому. І ця думка говорить про нагальну потребу розробки теорії семіотичної компетентності майбутнього вчителя музики в вітчизняної художньої педагогіці, і особливо її методичних аспектів.

Отже, семіотичні проблеми більш або менш відкрито проявляють себе у феноменологічному напрямку розвитку педагогіки мистецтва. Разом із тим, в роботах цього напрямку ми не знаходимо розробленої методики формування семіотичної компетентності вчителя музики або її теоретичної моделі.

Окремої уваги в контексті нашого дослідження заслуговує ***герменевтичний напрям*** у педагогіці мистецтва, яке заснований на ідеї необхідності суб'єктивних, особистісно-індивідуальних інтерпретацій художніх явищ в процесі педагогічної роботи: «Діяльність викладача художнього вузу обумовлена – зауважує О. Олексик – необхідністю оволодіти вмінням інтерпретувати художній текст» [104, 6]. Проблемам педагогічної герменевтики присвячені наукові розробки В. Онищенко, Ю. Сенько, М. Фроловської, В. Загвязінського, А. Закірової, І. Сулими, Л. Хоружої і ін. Продуктивність герменевтики для художньої педагогіки обговорюється в працях В. Лелеко, Д. Лисун, О. Ляшенко, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, О. Полатайко, О. Реброві, Т. Рейзенкінд, Л. Степанової, М. Ткач, С. Шипа, О. Щолокової та ін.

Як вже відмічалося, розуміння – центральне поняття і категорія герменевтики – є найважливішою ланкою процесу художнього навчання, без нього неможливо свідоме ставлення учня до художнього твору. «Пошук сенсу твору є неможливим без герменевтичного аналізу, який має дуалістичну природу, адже всі його елементи знаходяться у взаємозв'язку і взаємозалежності: цілого і частини, загального і одиничного, тексту і контексту, особистості і суспільства, теорії і досвіду і т. д.», - пише О. Полатайко [123, 7]. Те ж саме відноситься і до вчителя, який, перш ніж

приступити до роз'яснення змісту твору мистецтва учням, має сам зрозуміти його художній сенс, інтерпретувати його відповідно до своїх естетичних і загальнокультурних уявлень.

Сучасна педагогіка трактує інтерпретацію відповідно до класичних постулатів щодо інтерпретації як основного методу філософської герменевтики Г. Гадамера: а) інтерпретація принципово «відкрита» і ніколи не може бути завершеною (принцип «продовження сенсу); б) розуміння тексту невіддільне від індивідуального розуміння самого інтерпретатора [34]. Розуміння в даному випадку, є метою процесу навчання, а інтерпретація – інструментом, за допомогою якого цей результат досягається. Ця методологічна установка виокремлює проблему педагогічної герменевтики, яка сьогодні активно розробляється в українській художній педагогіці і яка претендує на статус «фундаментальної педагогічної теорії» [Онищенко: 89, 216].

Скажімо, О. Полатайко розглядає роль і значення основних елементів філософської герменевтики – герменевтичних теорій інтерпретації, герменевтичного феномену, герменевтичного аналізу – у підготовці студентів до педагогічної практики. Також дослідниця розвиває ідею спеціальної підготовки майбутніх педагогів до інтерпретаційної діяльності на основі низки педагогічних принципів, серед яких вона спеціально виділяє принцип «герменевтичної розмови», що передбачає «активну взаємність» викладача, студента і автора твору [123, 145].

Ще однією важливою стороною методичних розробок О. Полатайко є рішення можливостей реалізації в педагогічному процесі деяких класичних герменевтичних теорій. Так, інтенціональна теорія герменевтики мистецтва (художній твір як вираження почуттів і творчих намірів художника) може реалізовуватися за допомогою максимально широкого охоплення студентом різних матеріалів, що складають смисловий контекст того чи іншого твору. «Для визначення задуму автора і створення інтерпретації твору можна

рекомендувати студентам використовувати: біографічні документи, що мають відношення до даного твору і описують ті чи інші аспекти створення, історію задуму, пояснення змістовної концепції і т.п.); назву твору, програму (для музичних творів), прослухати авторське виконання» [там же].

Формалістична теорія герменевтики мистецтва (пошук сенсу художнього тексту в формальних співвідношеннях його елементів) реалізується в процесі структурного аналізу художнього твору, окремих його частин (композиційних і синтаксичних) і цілого, який пропонується вчителем в процесі пояснення матеріалу. Герменевтична теорія сприйняття і реакції знаходить свою педагогічну реалізацію у формуванні в учнів навичок осмисленої взаємозв'язку слухових і зорових вражень з їх словесно-понятійним виразом, вихованні здібностей до самостійних естетичних і аналітичних суджень. «Симптоматична концепція» (твір мистецтва є конкретною ознакою і/або симптомом конкретної історичної епохи, стилю або творчого напрямку) має саме безпосереднє відношення до художньої педагогіки, її кінцевої мети, тобто до виховання професійної компетентності майбутнього вчителя, який володіє умінням «розпізнавання» в знаковій структурі твору мистецтва «ознак» і «симптомів» різних культурно-історичних епох. О. Полатайко рекомендує використовувати в процесі художньої освіти всі перераховані герменевтичні теорії комплексно, вважаючи що кожна з них може продуктивно брати участь в процесі формування професійних навичок і вмінь студентів.

Українська дослідниця О. Довгань розглядає герменевтичні аспекти професійних якостей майбутнього вчителя музики в складі теоретичної моделі педагогічної технології формування його художньо-епістемологічного досвіду. Вона пропонує і конкретний критерій цієї моделі, в структурі якого виділені «...гипотетико-дедуктивний метод рефлексій художньої символіки, герменевтичний метод «вживання» в художній сенс, інтуїтивний метод цілісного осягнення сутнісного сенсу» [47, 52].

М. Ткач, розглядаючи герменевтичні ресурси професіоналізму майбутнього вчителя музики, спеціально виділяє «когнітивно-пізнавальний кластер» його професійного світогляду [151]. Компонентами цього кластера є: здатність до накопичення музично-естетичного тезауруса майбутнього вчителя музики; пізнання змісту музичного твору на основі внутрішнього міжособистісного діалогу з його автором в загальному контексті культури; самостійне рішення протиріч пізнання змісту музичного твору, обумовлене специфікою герменевтичного кола [там же, 688].

С. Малкін [83] пов'язує продуктивність методу герменевтики в музичній педагогіці з часто виникаючими труднощами пояснення художньої образності і змісту музичних творів сучасних композиторів, які багато в чому відрізняються від творів класичної музики. Виходячи з того, що основними поняттями герменевтики є поняття сенсу і мови тексту, автор визначає основне питання музично-педагогічної інтерпретації як проблему адекватного співвідношення особистого досвіду і рівнів семіотичної компетентності педагога і учнів в педагогічному процесі. «Педагогічна інтерпретація є, мабуть, найбільш складною і багатогранною з числа всіх форм музичної інтерпретації. Перед педагогом-музикантом стоїть непросте завдання не тільки самому зрозуміти і застосувати музичний матеріал, а й донести його до учнів в двох аспектах – як автентичний твір і як спеціально підготовлений, багатогранно інтерпретований навчальний ресурс, відповідний як за рівнем викладу, так і за спрямованістю інтерпретації підготовці та індивідуальним особливостям учнів», - пише С. Малкін [83, 4]. Основний принцип вирішення даної проблеми вдосконалює, на думку С. Малкіна і ряду інших дослідників, методику формування семіотичної компетентності вчителя, що дозволяє йому успішно орієнтувати в знакових системах музики, зокрема – сучасної.

Однією з найбільш фундаментальних розробок герменевтичного принципу в педагогіці є навчальний посібник А. Закірова [50], в якому

герменевтика розглядається не тільки як теорія інтерпретації і розуміння текстів, а значно ширше – як методологія пізнання явищ гуманітарної культури в цілому (такий погляд бере початок у працях Дільтея). Автор навчального посібника акцентує увагу на тому непорушному факті, що герменевтичне розуміння є найважливішим і обов'язковим компонентом не тільки в методології педагогічного процесу, а й у повсякденному житті особистості.

Подібну методологічну установку знаходимо у В. Онищенко, який інтерпретує герменевтичний підхід у педагогіці як універсальний принцип, що дозволяє розвинути в учнях не тільки здатність самостійного розуміння мистецтва, а й здатність до самостійності мислення в цілому: «Однією з головних завдань викладача є необхідність розвитку у студента здатності слухати, відчувати автора художнього твору, формувати нові смисли-образи не тільки у відношенні до художніх творів, але й до власного життя (забезпечується принцип «життєтворчості» навчання). Разом з цим виникає уявлення про розуміння як про спосіб діяльності, який орієнтує не на наслідування сформованих готових сенсів, а на створення нових смислів у процесі тлумачення емоційно-образного змісту текстів культури, власних суджень щодо продуктів творчої діяльності» [107].

Ця думка співзвучна ідеям, які раніше були висловлені видатним українським педагогом В. Сухомлинським: «Кожен учитель має бути вмілим, вдумливим вихователем розуму учнів ... Розумове виховання в процесі навчання здійснюється тільки тоді, коли накопичення знань, розширення обсягу знань учитель розглядає не як кінцеву мету процесу навчання, а лише як один із засобів розвитку пізнавальних і творчих сил гнучкою і допитливої думки» [146, 207]. Зрозуміло, що В. Сухомлинський не пов'язував «розвиток розуму» з герменевтичними принципами, але потенційні можливості герменевтики, про які говорить В. Онищенко, є очевидними. Вони ставлять проблему наукової розробки педагогічного потенціалу герменевтики і

семіотики, яка складає основу інтерпретації, у всіх областях педагогіки мистецтва, в музичній педагогіці в першу чергу.

Зв'язок між педагогічною герменевтикою і семіотичною природою музики досліджено у роботах С. Шипа. Один з його висновків є таким: «Висловлення учня «я цієї музики не розумію» (якщо, звичайно, воно цілком щире) може означати: а) низьку оцінку естетичної якості звучання…; б) відсутність або бідність суб'єктивно значущих переживань, ідей, образів, викликаних музикою; в) відсутність загальнозначущих конотативних уявлень; г) відсутність достатнього досвіду оперування музично-мовними знаками, нетверде емпіричне знання системних стосунків, мовного устрою музики [166, 213].

На завершення нашого аналітичного огляду зауважимо, що в китайській музично-педагогічній науці проблема семіотичної інтерпретації до деякого часу взагалі не ставилися, і не могла бути поставлена, оскільки дані поняття були взагалі відсутніми в науковому обігу. Лише кілька років тому з'явилися перші статті, присвячені питанням семіотики і герменевтики музичного мистецтва (роботи Джан Бібо [46], Лінь Хуа (Lin Hua) [184], Сюй Чжаоюй (Xu Zhaoyu) [188], Чжен Тонгтао і, Цзан Шенна (Zhen Tongtao, Zang Shengnan) [190], Ян Хепін (Yang Heping) [189] та ін.). Ці перші спроби постановки проблеми у загальному естетичному і мистецтвознавчому аспектах готують підґрунтя для подальшої дослідницької роботи в напрямку власне музично-педагогічної проблематики.

1.2. Знакова природа мистецтва. Художні символи.

Як було зазначено вище, у вивченні та методичній розробці сформульованої педагогічної проблеми інтерпретації змісту художніх творів ми спираємося на семіотичний підхід до музичного мистецтва. Суть його полягає в тому, що музикування, як і будь-який інший вид художньої

діяльності, розглядається як знакова комунікація (або, інакше кажучи – мова); а твір музики, як і будь який інший художній артефакт – як знаковий предмет (або текст у вузькому сенсі цього слова).

Деякий об'єкт стає знаком лише за умов певної ситуації, коли між людьми несвідомо чи усвідомлено виникає взаємне порозуміння щодо смислу, який надається даному об'єкту. Така ситуація зветься ***семіозисом***, самий об'єкт – ***знаковим носієм*** (***sign vehicle*** – за пропозицією Ч. Пірса), а знаковий смисл, який з'являється в уявленні тих, хто сприймає знаковий об'єкт зветься ***значенням***.

Наведемо класичне формулювання, що належить одному з засновників семіотики Ч. Моррісу: «Процес, в якому щось функціонує як знак, можна назвати семіозисом. Цей процес в традиції, що йде від греків, зазвичай розглядався як такий, що включає три (або чотири) фактора: те, що виступає як знак; те, на що вказує (refers to) знак; вплив, внаслідок якого певна річ виявляється для інтерпретатора знаком. Ці три компоненти семіозиса можуть бути названі відповідно *знаковим засобом* (або *знаковим носієм*) (sign vehicle), *десигнатом* (designatum) та *інтерпретантою* (interpretant), а в якості четвертого фактора може бути введений *інтерпретатор* (interpreter). Ці терміни експлікують фактори, що залишаються непозначеними у поширеному твердженні, згідно з яким знак вказує на щось для когось» (курсив наш – С.П.) [96, 47]. Наведене висловлення Ч. Морріса є корисним для нашого дослідження ще й тому, що вчений виділяє (на відміну від загальновідомої «трикутної схеми» Г. Фреге) четвертий компонент семіозису – інтерпретатора, яким у ситуації сприйняття мистецтва є слухач, а в ситуації педагогіки мистецтва – учні, що сприймають художньо-знаковий предмет.

У практиці спілкування люди використовують знакові засоби різної матеріальної природи, різних форм та типу семіозису. За типологією Ч Пірса у тлумаченні В. Іванова: «Знаки, в яких відношення між тим, що означується і тим, що означає, є умовним (як в переважній більшості слів природної

мови, окрім звуконаслідування), називаються с и м в о л а м и. Знаки, в яких між тим, що означається і тим, що означає, встановлюється відношення за суміжністю, називаються і н д е к с а м и чи показниками (наприклад, стрілка, що вказує на дорогу). ... Знаки, які засновані на схожості між тим, що означає і тим, що означається, називаються з о б р а ж а л ь н и м и» (розрядка автора) [54, 746]. Потрібно, однак, зауважити, що дана типологія має варіанти та альтернативні пропозиції. Так, скажімо деякі вчені вказують на категорію сигнальних знаків. З іншого погляду можна розрізняти також ізогенні та гетерогенні, ізоморфні та гетероморфні знаки (за класифікацією С. Шипа [165]). Зображальні знаки називають також ***іконічними*** (від грецького Eikon – зображення, образ). За спостереженнями багатьох вчених саме іконічні знаки мають найбільше поширення у практиці мистецтва.

Прийнятий семіотичний підхід до проблеми розуміння музики потребує спеціального аналізу семіотичних властивостей мистецтва, зокрема – властивостей художнього знаку.

Визначимо художні ***знаки*** як ***предмети*** (які існують фізично або в уявленні), що зберігають і передають суспільно-значущу художньо-образну інформацію. За спостереженнями багатьох мислителів, художні знаки здатні передавати майже всі відтінки суспільно-цінної інформації, зокрема – емпіричний досвід людей, досвід їх релігійного, «надчуттєвого» переживання світу, естетичне ставлення до світу. В цей спектр обов'язково входить специфічна «художня інформація», яка є головним і специфічним змістом знаків і текстів мистецтва. Визначимо її (в найзагальніших рисах) як здатність знаків мистецтва викликати в свідомості людей чуттєво конкретні та емоційно пережиті образи. Зокрема, музичний знак може бути найпростішою або як завгодно складною за своєю структурою звуковою формою. В якості музичного знака можна розглядати: окремий звук, інтонаційний оборот, ритмічний мотив, акорд, поліфонічну лінію, музичне речення, тематичний розділ і навіть музичний твір цілком, тобто будь-яку

одиницю звукової форми, яка має семантичний зміст. Те ж саме стосується текстів інших видів мистецтва.

Головна специфіка мистецтва щодо звичайної практики використання знаків є в тому, що художні знаки:

а) служать основою відповідного виду діяльності людей, зокрема – музичного мовлення

б) мають образне значення (спільне для усіх та особистісне);

в) мають естетичну якість (чуттєву визначеність і привабливість);

г) виконують системну функцію (тобто, усі художні знаки входять в мовно-знакову систему певного виду);

д) як правило, відносяться за характером референції до типу ізоморфічних знаків;

є) сприймаються як символи.

Важлива властивість художніх знаків є також в тому, що вони не бувають чисто довільними. На відміну від знаків словесних мов, вони усі (саме в тому сенсі, який мав на увазі Ф. де Соссюр) є мотивованими. [12, 416]. Частиною вони мотивовані тим явищем, яке вони означають. В такому випадку вони являють собою іконічні знаки (у англійській вимові – айкони). Іншими словами, вони схожі на те, що вони означають. Завдяки цьому айкони порівняно легко розкривають своє значення. До подібних знаків відносяться всі зображення так званого фігуративного живопису, де зберігається подібність між зображенням і предметом, який зображається (в широкому сенсі слова – тим, що позначається).

Інша частина художніх знаків не мотивована означуваними феноменами. Тобто, їх матеріал і форма обрані не випадково, хоча і не завжди зрозуміло – яким саме шляхом. І хоча між знаками і тими предметами, яких вони стосуються і які вони означують, немає очевидного зв’язку, їх вибір не є цілком випадковим. Він, все ж таки, обумовлений певною логікою, спрямованістю (інтенцією), асоціативною обумовленістю.

Інакше кажучи, є такі знакові форми, що зв'язалися з певними реальними явищами за допомогою умовної асоціації.

Таким чином виникають символічні знаки, або просто – символи. Вони не настільки «відверті», як іконічні знаки. Для їх правильної інтерпретації реципієнту потрібно щось знати про домовлені (конвенціональні) значення. Труднощі інтерпретації символів полягають у тому, що їх значення є нечітко визначеним. Їх важко описати в поняттях. Їх потрібно уявляти і відчувати. Вони звернені до всього внутрішнього світу людині, а не тільки до світу понять, суджень.

Не виключено, що якийсь знак можна віднести і до символів, і до іконічних знаків. Подібним знаком є, наприклад, знак півмісяця. Він подібний до виду частково освітленого місяця на небосхилі. Отже, одне з його значень виражено засобом морфологічної подібності. Разом з тим, цей іконічний знак не можна вважати символом релігії ісламу. Він прикрашає прапори багатьох мусульманських країн (Туреччини, Азербайджану, Узбекистану). Півмісяць служить символом ряду держав, зрозуміло, не тому, що він є ізоморфним до візуальної формі космічного тіла, але внаслідок інших, не зовсім зрозумілих причин. Існує переказ про містичний образ, явлений правителю Осману, який побачив уві сні величезний півмісяць і зробив його емблемою своєї династії. Більш правдоподібне пояснення пов'язує появу півмісяця в символічному тезаурусі тюркських держав з фактом підкорення Візантії турками-османідами в середині XV століття. В ті часи давній дохристиянський знак лунарного культу мав надзвичайно широкий ареал поширення. Він «перейшов» за правом завойовника (можливо, як символ перемоги) до нових господарів Близького Сходу. Такими ж умовними асоціаціями обумовлено використання півмісяця в якості символу срібла в астрологічних трактатах, або символу родоводу лінії молодшого сина в англійській геральдиці.

Отже, основний масив художніх знаків складають, імовірно, іконічні знаки. Про це категорично заявила В. Холопова щодо знаків музичної мови. Так само думали про знаки образотворчого мистецтва С. Ейзенштейн і Ю. Лотман. Разом з тим, вказівки на іконічність ще недостатньо для визначення специфіки художніх знаків. Необхідно поставити питання про те – які специфічні властивості мають символічні знаки в художній творчості? Ми приймаємо погляд на символи, який має історичне підґрунтя у філософії та культурології, і який розділяють зокрема С. Аверинцев, О. Лосєв, Ю. Лотман та численні сучасні філософи. Згідно з цією альтернативною точкою зору, ***символи*** – це особливі знаки. Їх виразна специфіка є в тому, що при сприйнятті символу в свідомості інтерпретатора образ знакового носія, десигната та інтерпретації немов би зливаються, утворюючи нероздільну внутрішню єдність. Практика мистецтва тяжіє саме до такої якості семіозису.

Найбільш глибоко сутність знаків-символів розкрив С. Аверінцев (перший варіант його відповіді наведено в Літературній енциклопедії [2], але більш розгорнуте пояснення запропоновано в спеціальному авторському виданні [3]). За визначенням С. Аверинцева «Символ (грецьке Σύμβολον – знак, пізнавальна прикмета) – універсальна категорія естетики, яка найкраще піддається розкриттю через зіставлення з суміжними категоріями образу, з одного боку, і знака – з іншого. Беручи слова розширено, можна сказати, що символ є образ, взятий в аспекті своєї знаковості, і що він є знак, наділений всією органічністю міфу і невичерпною багатозначністю образу. ... Предметний образ і глибинний зміст виступають у структурі символу як два полюси, немислимі один без іншого (тому що смисл втрачає поза образом свою «явленість», а образ поза сенсу розсипається на свої компоненти), але навіть розведені між собою вони породжують між собою напругу, в якій і полягає суть символу. Переходячи в символ, образ стає "прозорим"; сенс «просвічує» крізь нього, будучи даним саме як смислова глибина, смислова перспектива, яка вимагає нелегкого «входження» в себе» [там же].

С. Аверинцеву вдалося встановити чіткі межі, що розділяють символ і алегорію, символ і метафору, які відносяться до вельми поширених засобів художньої виразності. Ці відмінності дозволяють уточнити характер розуміння символів: «Сенс символу не можна дешифрувати простим зусиллям розуму, в нього треба «вжитися». Саме в цьому полягає принципова відмінність символу від алегорії: сенс символу не існує як деяка раціональна формула, яку можна «вкласти» в образ і потім витягти з образу. ... Тут доводиться шукати і специфіку символу стосовно категорії знака. Якщо для чисто утилітарної знакової системи полісемія є лише беззмістовною перешкодою, яка шкодить раціональному функціонуванню знака, то символ є тим більш змістовним, чим більш він є багатозначним: в кінцевому ж рахунку зміст справжнього символу через опосередковані смислові зчеплення завжди пов'язаний з «найголовнішим» - з ідеєю світової цілокупності, з повнотою космічного і людського «універсуму»» [там же].

Оригінально і несподівано продуктивно символ зіставляється з міфом у концепції С. Аверинцева: «Від міфу символ успадкував його соціальні та комунікативні функції, на які вказує й етимологія терміна: σύμβολα називалися у стародавніх греків осколки однієї платівки, які підходять один до одного по лінії облому, складаючи які, люди, що були пов'язані союзом спадкової дружби, впізнавали один одного. За допомогою символу «свої» пізнають і розуміють один одного. На відміну від алегорії, яку може дешифрувати і «чужий», в символі є теплота гуртуючої таємниці. В епохи, які подібні класичній античності і середньовіччю, в ролі присвячених виступають цілі народи і ширше – культурно-конфесійні спільності; навпаки, в буржуазну епоху свідомість функціонує в межах елітарного, гурткового середовища, надаючи можливість своїм адептам впізнавати один одного серед «байдужого натовпу». Але і в цьому випадку свідомість зберігає об'єднуючу природу: «сполучаючи» предмет і зміст, він (символ) одночасно «сполучає» і людей, які полюбили і зрозуміли цей сенс. Художницька воля

до подолання прірви між суттю і видимістю, між «цілокупністю» і «особливим» за своєю природою символічно протистоїть громадському відчуженню, хоча і не перемагає його реально» [там же].

С. Аверинцев не тільки дає повну характеристику художнім символам, але висловлює дуже цінні для мистецтвознавства, а також і для педагогіки мистецтва зауваження щодо властивостей герменевтики (інтерпретації) символічних засобів мистецтва: «Смислова структура символу багатошарова і розрахована на активну внутрішню роботу ... У аналізу тексту чітко виділяються два рівня: опис тексту і тлумачення різних верств його символіки. Опис в принципі може (і має!) прагнути послідовної «формалізації» за зразком точних наук. Навпаки, тлумачення символу, або символологія, як раз і становить у гуманітарних науках елемент гуманітарного у власному розумінні слова, тобто запитування про humanum, про людську сутність, що не матеріалізується, але символічно реалізується в мовленні, тому відміни символології від точних наук носить принциповий і змістовний характер – їй не просто бракує «точності», але вона ставить собі інші завдання» [3].

Для педагогічної герменевтики творів мистецтва найважливіше значення мають судження вченого про діалогічність символу і символічного тексту: «Якщо точні науки можна позначити як монологічну форму знання (інтелект споглядає предмет і висловлюється про нього), то тлумачення символу є діалогічною формою знання: сенс символу реально існує тільки всередині людського спілкування, всередині ситуації діалогу, поза якою можна спостерігати тільки порожню форму символу. Вивчаючи символ, ми не тільки розбираємо і розглядаємо його як об'єкт, але одночасно дозволяємо його творцю апелювати до нас, бути партнером нашої розумової роботи. Якщо річ тільки дозволяє, щоб її розглядали, то символ і сам «дивиться» на нас» [там же].

Для педагогіки важливо і 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 Аверинцев, «діалог», в якому здійснюється осягнення символу, може бути порушений в результаті помилкової позиції перекладача. Таку небезпеку становить суб'єктивний інтуїтивізм. Він зловживає чуттєвим проникненням всередину символу, дозволяє собі говорити за нього і тим самим перетворює діалог в монолог. Протилежна крайність – поверхневий раціоналізм, в гонитві за уявною об'єктивністю і чіткістю він нехтує діалогічним моментом в тлумаченні символу і тим самим втрачає його суть. Нескінченна смислова перспектива символу закривається при такому підході тим чи іншим «остаточним» тлумаченням, що приписується певному прошарку реальності (біологічним, як у фрейдизмі, соціально-економічним, як у вульгарному соціологізмі, і т.п.). Вульгарно-соціологічні і психоаналітичні підходи до символу лише довели до логічних меж ті передумови, що здаються аксіомами для тої самої буденної свідомості, яка з обуренням відноситься до «крайнощів» соціологізму і психоаналізу. Спроби «... обговорення ... героїв роману, як живих людей» (Тинянов Ю. Проблема віршованої мови, 1965, с. 25), інтерпретації символічних зчеплень в художньому творі як простий парафраз «життєвих» фактів і зв'язків (від ефектних паралелей між творчістю і середовищем до наївно старомодного, але живучого «біографічного методу») спрямовані на підміну символу алегорією, яка піддається розгадці, є однозначною, як «мораль» басні» [там же].

Визначення художнього символу і міркування С. Аверинцева дозволяють нам повно і ясно уявити особливості прояву символів в мистецтві і, зокрема, в музиці. В історії музики спостерігався період, коли осмислення соціально-комунікативної природи символу зливалося в символізмі

(особливо німецькому, що йде від традиції Р. Вагнера, і ще більш е російському символізмі О. Блока, А. Білого, О. Скрябіна) з утопічними проектами перетворення суспільства і світобудови через «теургічну» творчість символу. Однак для музики на будь-якому відрізку її історії символічні засоби виразності були завжди актуальні.

Розглянемо метод символізації в музиці на прикладі хоральної музики І. С. Баха. На відміну від цитування в модерновій музиці, бахівська хоральна цитата має точний приціл. Вона індексує інші знакові відносини; 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, її функції множинні. Цитата риторична в тому сенсі, що вона повчає. Вона являє собою плід благочестивого діяння композитора. Кожен повинен, подібно композитору, на своєму місці, в своїй справі, пам'ятати про Бога і служити Йому. Додамо, що хоральні тексти, навіть самі незграбні, використовують символи Святого письма. Ось і виходить, що хоральні цитати Баха є водночас риторичними і символічними. Але вони не символічні з тієї причини, що е риторичними. І не риторичні тому, що символічні. Це збіг не протидіючих, але різних аспектів. Символи тут множать смисли, прагнуть до нескінченного змісту.

Але в творчості Баха є й інші символи, що є фактично нечутними, а тільки ледь помітними для допитливих очей. Вони читаються в нотному тексті. Наприклад, йдеться про символи, виявлені А. Милкою в рукописах бахівських канонів [90]. Можна тільки здогадуватися – для чого Баху потрібні були ці нечутні і замасковані навіть для очей таємні знаки. Ясно, що не для риторичного ефекту (якщо тільки не розсовувати безсоромно межі поняття «риторика»). На кого спрямовані ці знаки, кому призначені? Можливо, хоча і малоймовірно, що ці знаки створені для присвячених, для майстрів цеху композиторів, церковних музикантів. Але більш вірогідним видається, що це знаки для Вищої сили. Це приховані свідоцтва благочестя, знаки відданості

музикантського служіння. Здається, що у цих знаків виявляється не так поетична, скільки етична природа. Це, як би, один із проявів художньої етики. Бах – християнський мораліст свого часу. Це для тієї епохи природний напрям думки, свідомості, таланту. Але він не був «експліцитним моралістом» на зразок Мартіна Лютера, Филипа Меланхтона чи Еразма Ротердамського. Його краще порівнювати з такими моралістами, як А. Дюрер, А. Гольбейн, Л. Кранах. Таким чином, вчення може приймати форму художнього вираження.

Можна запитати: чого більше в пансіонах І.С. Баха – естетики чи етики? Це питання – риторичне. Риторика тут сумісна з християнською етикою. У Баха музично-символічна мова взагалі є надзвичайно різноманітною і яскравою. Щоправда, коли Альберт Швейцер говорив про «знаки і символи» [164], він мав на увазі, ймовірно, якісні відмінності мовних (лексичних) засобів, хоча і не дуже ясно – які саме відмінності. Зараз у музикознавців спостерігається мода на вишукування і смакування сакральних символів у музиці І. С. Баха.

Причому, маються на увазі і лексичні одиниці, і синтагми (мелодії хоралів), і цілісні композиції, і навіть цикли творів (трактування прелюдій і фуг «Добре темперованого клавіру» Б. Яворським [174], Д. Берченком [20], Т. Носінню [102]). Це – хороша мода. Але після захоплень багато відсіється, відійде в небуття. Залишиться правдоподібне і правдиве. Осмислення музики Й.С.Баха можна представити таким чином: Бах - струмок. Ми - спостерігачі. Бачення (розуміння) течії може мати різні кути зору і різну глибину прозріння. Поверхня – це звукова форма як така. Вона дивовижно красива. Враження естетичної досконалості створюється багатьма засобами (властивостями) звучання: рівновагою звукових мас в акордах і поліфонічній фактурі, ритмічною стрункістю і різноманітністю, живою пластичністю мелодійних ліній, чистотою і шляхетністю тембрів і т. д. Ці властивості доступні чи не кожному чуйному музикантові, незалежно від раси, нації,

статі, віку і освіти. Китайці, зауважимо, із задоволенням грають твори Баха, які не потребують поліфонічного мислення і виконані у акордово-фігураційній фактурі (багатоголосся інвенцій, фуг, канонів та інших поліфонічних жанрів, яке вимагає від виконавця усталених навичок поліфонічного мислення, подобається китайцям набагато менше і складає для них значну трудність).

Більш чуйне «вухо» європейського музиканта сприймає в звуковому «потоці» ті струмені, які з ним як би говорять. Це – мовний рівень музичної форми. Тут звуки інтерпретуються як експресивне інтонування, аналогічне мові. Мова підпорядкована своїм законам (строю, метру, ладу). Вона має помітні смислові одиниці – морфеми, які нескінченно різноманітно втілені в аломорфах, які послідовно змінюють одна одну. У яскравій музичній «промові» І.С. Баха знавець виділяє на слух, розпізнає десятки, а може бути і сотні стійких інтонацій. Вони усі є виразними, значними. Їх усіх можна умовно (за аналогією) вважати риторичними фігурами. Причому, чим більш рідкісною, дивною, експресивною або необов'язковою є якась морфологічна одиниця, тим більше є підстав вважати її риторичною фігурою – утворенням, яке призначене для незвичайного художнього ефекту.

Деякі (досить, зауважимо, рідкісні) морфеми бахівської мови мають характер конвенціональних анізоморфних знаків, співвіднесених в силу літургійного контексту з поняттями, образами, міфологемами християнства. Таким є, наприклад, «мотив хреста». Лише за допомогою нотного запису даного мотиву можна встановити хиткий зв'язок між формою хреста і формальними властивостями мотиву (тобто, як-то наблизити цей конвенціональний знак до іконічного типу).

Найглибший рівень в «потоці» музики Баха – рівень символів. Зауважимо, що символи – це морфеми (з погляду системи мови), тобто одиниці мови, які мають відносно стійкий художньо-образний зміст. Правда, сприйняття має отримати особливу якість осмислення морфем, коли

звичайний інтонаційний знак набуває символічного значення, немов би перетворюється на символ. Такою якістю є духовне відношення до знаку. Якщо знак (морфема) сприймається як предмет, який має ту ж саму якість, яка притаманна його десигнату (святості, справедливості, всемогутності, віри, сумніву, страху та ін.), він стає символом.

Для того, щоб осмислювати в музичному сприйнятті символічний сенс бахівської музики потрібно спиратися на ті реліктові пласти міфологічної свідомості, які, в принципі, є у кожної людини. Китайцям можна пояснити (продемонструвати) значення конкретної музичної інтонеми. Але не можна вкласти в їх свідомість символічні смисли, що оточують цей знак. Неможливо простежити нерозривні зв'язки інтонаційної форми з її ідейно-образним десигнатом. Найкраще (у даному прикладі – для розуміння музики Баха) – бути наївно віруючим християнином. Однак така максима є непридатною для музичної освіти. Отже, потрібно шукати менш радикального рішення, яке можна запропонувати практиці підготовки майбутніх вчителів музики у педагогічних вишах.

Тепер, коли ми усвідомили особливості семіотичної природи і специфічні властивості знаків музики та інших видів художньої творчості, стає можливим обґрунтовано судити про те, що являє собою надзвичайно необхідне вчителю музики вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва.

1.3. Теоретична модель уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва.

Перш ніж дати завершене визначення центрального поняття дослідження і репрезентувати його модель, уточнимо найбільш важливі терміни та теоретичні положення.

Спочатку визначимо – що таке «твори мистецтва». Під ***твором мистецтва*** будемо розуміти ***артефакт, який виконує специфічні для художньої діяльності культурні функції і який представлений завершеною формою, яка чуттєво-сприймається і осмислюється реципієнтом***. Специфіка твору музичного мистецтва полягає в тому, що його форма є звуковим процесом. Саме ця форма сприймається слухом і є предметом музичного мислення.

У такому разі ***семіотична інтерпретація твору мистецтва*** – це ***розкриття за допомогою слів (понять, концептів) чи інших засобів комунікації знакового сенсу художнього тексту та/або окремих знаків-символів***. Використання слів або мов інших видів мистецтва дозволяє розглядати інтерпретацію як ***художній переклад***, який до певної міри аналогічний, але не тотожний, звичайному перекладу інформації з однієї мовної системи на іншу.

Семіотична інтерпретація – це складна дія. Частина цієї дії здійснюється цілком «всередині» людської свідомості. До цього внутрішнього процесу залучені механізми сприйняття і мислення. При цьому, можливо говорити про дворівневу структуру внутрішньої дії. Перший рівень – сенсорний, другий – когнітивний.

«Зовнішня» фаза цієї дії – це мовленнєвий акт. Його можна розглядати як своєрідний продукт інтерпретації, як би виводячи його «за дужки» сенсорно-когнітивного процесу. Однак ми все-таки включаємо його в цілісний концепт семіотичної інтерпретації. Причина такого рішення полягає в тому, що мова не є простим «одяганням» думок в слова. Як доведено багатьма психологами (серед них – Л. Виготський [33], С. Рубінштейн [136], Н. Хомський [159]), словесне мовлення, її системна організація (лексичні одиниці, граматика, фрейми) справляють рішучий вплив на зміст мислення.

Семіотична інтерпретація може бути умовно (суто логічно) розділена на фази і представлена у вигляді алгоритму. Першим «кроком» цього алгоритму

є дія сприйняття форми художнього твору і виявлення в ній елементів, що мають формальні властивості відомих реципієнту знаків. Таку дію можна назвати семіотичним розпізнаванням. Тлумачний словник Т. Єфремової дає таке пояснення цьому слову: *розпізнавати* - це: «1. Визначати які-небудь ознаки або дані ... 2. Вдивляючись, розрізняти» [49].

Акт розпізнавання форми знака, як і будь-якої іншої форми, логічно передує розумінню. Разом тим, він містить якість «предрозуміння» (за термінологією Гадамера – «Vorverstandnis»). За визначенням В. Медведєва, передрозуміння – це «попереднє, некритичне, невідрефлектоване розуміння чого-небудь. У класичній філософії – це те, що має бути поступово подолано в ході пізнання предмета та замінено об'єктивним науковим знанням про нього. ... В герменевтичної філософії Х. - Г. Гадамера предпонимание ... трактується як необхідна умова будь-якого розуміння, а не як перешкода на його шляху »[172].

Другий крок алгоритму семіотичної інтерпретації – рефлексія розпізнаних знаків в повноті їх форм і значень. Тобто, на цьому етапі виникає той феномен, який зазвичай називається *розумінням* сенсу знака. Розуміння – одна з центральних і найскладніших категорій когнітивної психології. Розуміння змісту, в свою чергу, передбачає розумові дії усвідомлення значень знакового складу музичного тексту, в тому числі і особливих знаків-символів, властивих мистецтву. За визначенням О. Рудницької: «Розуміння художнього твору – розумовий процес, спрямований на визначення істотних рис, властивостей і смислових зв'язків художнього твору; здатність до інтерпретації метафорично-символічного значення образного змісту» [138, 130].

Головна проблема розуміння музичного твору як мовного артефакту полягає у специфіці музично-семіотичної системи, а саме – в особливостях музично-звукових знаків, властивості музично-мовної системи (музичної граматики), а також багаторівневої і розгалуженої прагматики музично-

знакової діяльності. Розуміння включає в себе активну дію уяви, створення асоціацій, чіткий і певний емоційно-оцінний відгук.

Третій крок алгоритму семіотичної інтерпретації – це створення словесного тексту, який «виводить назовні», висловлює у вербальній або іншій формі захований від стороннього спостерігача процес знакового сприйняття і осмислення художнього твору як тексту. Створення тексту зовсім не є простою дією кодифікації в знаках вербального мови деякої ідеї. Мовлення – це складна інтелектуальна і моторно-перцептивна дія, досліджувана різними науковими дисциплінами під різними кутами зору (лінгвістикою, когнітивної психологією, логікою, риторикою). Не претендуючи на всебічне і теоретично глибоке висвітлення цього масштабного явища, підкреслимо лише ті специфічні властивості вербальної мови, які безпосередньо пов'язані з художньої природою об'єкта обговорення і особливостями художньо-педагогічної комунікації.

Схематично весь алгоритм можна передати так (рис. 1.1.):



Рис. 1.1. Алгоритм семіотичної інтерпретації творів мистецтва.

Тепер розглянемо, що собою являє центральний предмет нашого дослідження, а саме – вміння семіотичної інтерпретації. Психологи , зокрема К. Платонов, визначають вміння як «здатність виконувати певну діяльність або дії в нових умовах, що утворилася на основі раніше набутих знань і навичок» [121, 154]. Л. Ительсон також вважає, що вміння – це здатність «...

використовувати наявні дані, знання або поняття, оперувати ними для виявлення істотних властивостей речей і успішного вирішення певних теоретичних або практичних завдань». [32, 211]. Таке теоретичне уявлення представлено в літературі безліччю конкретних формулювань. Причому, у всіх випадках поняття вміння пов'язане з навичками дій і знаннями (або досвідом діяльності).

Зазначена обставина врахована у дефініції цього термінологічного вираження. Разом з тим, потрібно сказати про те, що логічні стосунки між поняттями «вміння» і «навички» до сих пір не уточнені. За свідченням Л. Фрідман та М. Кулагиної «більшість психологів і педагогів вважають, що вміння – більш висока психологічна категорія, ніж навички. Педагоги-практики дотримуються зворотної точки зору: навички представляють вищу стадію оволодіння фізичними вправами і трудовими діями, ніж уміння. Одні автори під вміннями розуміють можливість здійснювати на професійному рівні будь-яку діяльність, при цьому вміння формуються на базі декількох навичок, які характеризують ступінь оволодіння діями. Тому навички передують вмінням. Інші автори під вміннями розуміють можливість здійснювати будь-яку дію, операцію. У них вміння передують навику, який розглядається як більш досконала стадія оволодіння діями» [157, 210-211].

В даному дослідженні прийнята точка зору, яка зазвичай «за умовчанням» приймається представниками мистецтва – артистами педагогами, теоретиками. Вона обумовлена тим, що мистецтво в будь-якому з його численних проявів – це завжди творчість. А творчість ні в якому разі не зводиться до навичок. Творчість ніколи не обмежується автоматизованими діями, навіть в тих випадках, коли автоматичні дії виникають на найвищому – інтелектуальному рівні діяльності людської свідомості. Творчість за визначенням є умінням, тобто дією, яка здійснюються в нових умовах і спрямована на вирішення нових життєвих завдань. Зрозуміло, що для виконання творчого завдання необхідні навички. Причому, неважко

відмітити закономірність: чим більш складним, багатогранним, багаторівневим є творче завдання, тим більше воно потребує підтримуючої системі навичок.

Тому наша теоретична модель вміння семіотичної інтерпретації представлена складною багатокомпонентною структурою, і основними її елементами є саме навички. Звичайно, навички високого рівня самі можуть являти собою ієрархічні системи з багатьма рівнями і великим числом структурних одиниць. У цьому сенсі наша модель подібна айсбергу, велика частина якого схована під поверхнею океану. Так, наприклад, до «підводної» частини моделі відносяться навички диференційованого звуковисотного, ритмічного, динамічного, тембрального слуху, навички зіставлення архітектонічних і хронотектонічних відносин в музичній композиції, навички емоційно-оцінних дій тощо.

В модель включено лише два типи найістотніших навичок – перцептивні та мовленнєві, без яких неможливо уявити і пояснити феномен семіотичної інтерпретації творів мистецтва.

Висловлене міркування вказує на те, що досліджуване нами вміння не є простою якістю. Воно має досить складний психологічний зміст і структуру. Частина цієї складної структури очевидна і виражається в конкретних мовленнєвих діях індивіда. Інші його частини (механізми, функції, процеси) приховані в глибині психічного світу людини. Максимально схематизуючи психологічний зміст даного вміння, і екстраполюючи теоретичне уявлення про нього в сферу музичної педагогіки, визначимо його наступним чином: ***вміння семіотичної інтерпретації твору мистецтва*** – це ***здатність вчителя музики розуміти і пояснювати учням у процесі мовної комунікації з ними семіотичний сенс художньої форми*** (або, можна сказати більш конкретно – значення художнього тексту та/або окремих художніх знаків).

Це загальне уявлення можна конкретизувати і представити як комплекс практичних навичок, емпіричних і теоретичних знань, установок і здібностей. Найбільш суттєві компоненти цього комплексу властивостей представлені схематично на рис. 1.2.

Розглянемо тепер послідовно і детально компоненти даної теоретичної моделі. Почнемо з ***емпіричних знань художніх знаків і значень***, яке є, мабуть, найбільш необхідною умовою розуміння семіотичного сенсу художньої форми. Якщо в якості прикладу звернутися до найпростіших художніх артефактів, то їх семіотичне розуміння практично зводиться до цілісної реакції на один знак або деяку кінцеву кількість композиційно пов'язаних знаків. Прикладом такого роду може послужити примітивний орнамент найдавніших культур.

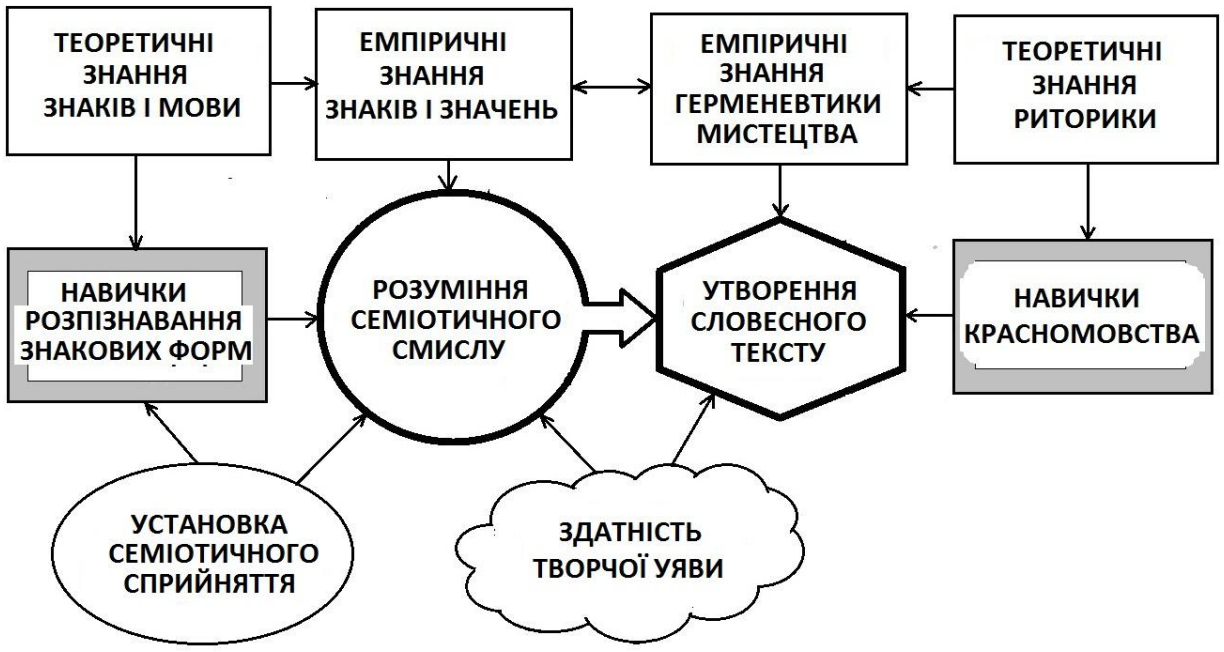


Рис. 1.2. Теоретична модель уміння семіотичної інтерпретації.

Так, скажімо, в якості прикраси керамічних виробів давньогрецької культури періоду архаїки (8-7 століття до н.е.) протогеометричного стилю застосовувався орнамент у вигляді хвилеподібних ліній. Цей орнамент, що

перетворився пізніше на відомий мотив «меандру», легко розпізнається у своїй семіотичній якості: це символ морської стихії, що передається спрощено-іконічною формою морської хвилі (Додаток Ж, рис.1). Ще один приклад: подібний (за принципом) семіотичний зміст мають ритуальні пісні примітивних народів, зразки найдавнішого мисливського і селянського фольклору, побудовані на повторенні однієї елементарної поспівки або ритмічної формули.

Набагато складніший семіотичний зміст мають твори фігуративного живопису або наспіви строфічної будови. В цьому випадку художній текст неможливо навіть в умовному спрощенні представити у вигляді ряду окремих самодостатніх знаків. Доводиться рахуватися з тим, що знаки організовані як мовна система. У цьому випадку кожен окремий розпізнаний знак несе в собі не тільки власне значення (десигнат), але й певний мовний сенс. Іншими словами, він має граматичне значення.

Наприклад, кожна деталь композиції візантійської ікони «Старозавітна Трійця» (зображення столу, чаші, пейзажу, колір одягу ангелів, німби над їх головами і ін.) окрім прямого значення, переданого ізоморфним знаком, має ще системно-мовне значення, яке визначається зображально-мовним принципом зворотної перспективи, композиційним каноном пропорцій, каноном семантики кольору (Додаток Ж, рис. 2). Аналогічні мовно-граматичні значення мають елементи музичного тексту в композиціях, більш складних, ніж формульний наспів (теоретично мовна функція властива будь-який, навіть самій примітивній музичній формі, але в деяких випадках це якість проявляється вкрай слабо). Наприклад, в простій мелодії кожному тону, кожному інтонаційному обороту, кожній фразі властиві певні граматичні значення, задані стройовою, ладовою і метричною системами.

Нарешті, слід зазначити, що кожен знак і текстове утворення в художній формі несуть в собі певні конотативні смисли, обумовлені конкретним мовленнєвим, а також – в більш широкому плані – життєвим

(ситуативним) контекстом. Так, наприклад, правильне розуміння зображення людського черепа варіюється в широкій амплітуді значень в різних картинах в залежності від образотворчого контексту. Одне значення цей символ має в іконах і картинах жанру «Розп'яття», де череп і кістки позначають прах «прабатька Адама», чий гріх змиває кров розіп'ятого Христа. Інший сенс має знак черепа у філософських натюрмортах епохи Бароко, які відносяться до жанру «vanitas» (в перекладі з латинської - «суєта, марнославство»). У творах цього жанру череп трактується як алегорія швидкоплинності життя і марності земної суєти. Третій сенс (метафоричний) має знак черепа в композиції картини В. Верещагіна «Апофеоз війни» (Додаток Ж, рис. 3-5). Тут він породжує у глядача жахливе уявлення про жорстокість, нещадність, безглуздості війни. Підкреслимо, що текст картини В. Верещагіна можна розглядати також у більш широкому контексті, а саме – в контексті суспільного життя Росії. Про такий контекстовий смисл прекрасно висловився В. Стасов: «Тут справа не тільки в тому, з якою саме майстерністю Верещагін написав своїми китицями суху попалену степ і серед неї піраміду черепів, з пурхаючими навколо воронами… Ні! Тут стало в картині щось більш дороге…: це глибоке почуття історика і судді людства» [144].

Звернемося до прикладу зі сфери музичного мистецтва. Мажорний тризвук – це, без сумніву, одна з основних лексичних одиниць мови європейської музики періоду Нової і Новітньої історії. Конструктивне і виразне значення цього елемента було чітко усвідомлено ще за часів високого Відродження та раннього класицизму такими мислителями, як Дж. Царліно і Ж. Рамо. Основним позатекстовим значенням цього елементу був афект стійкості, згоди, бадьорості, радісною емоції. Це значення мажорний тризвук може частково втратити, коли він з'являється в контексті акордів мінорного ладу. Якщо, наприклад, мажорний тризвук звучить в контексті мінорних акордів як тризвук альтерованого акорду другого ступеня

ладу (неаполітанська гармонія), то виникає ефект трагічного напруження, густої темряви, яка підсилює основний мінорний колорит твору.

Елементи музичної форми також по-різному прочитуються слухачем залежно від загального культурного контексту того твору, що звучить. Так, наприклад, мелодія французької революційної пісні «Марсельєза», що стала в кінці XVIII століття символом боротьби проти тиранії, неодноразово цитувалася в авторських творах наступних часів. Однак значення цього відомого символу в кожному випадку залежить не тільки від музичного контексту, але також і від конкретних умов ґенези та виконання всього твору. Так, скажімо, у фіналі циклу «Віденський карнавал» Р. Шумана фрагмент мелодії «Марсельєзи» асоціюється з тим співчуттям, яке викликав у європейської молоді порив французів до рівності, братерства і свободи. У симфонічній увертюрі П. Чайковського «1812 рік» мелодія «Марсельєзи» отримує неоднозначний смисл лейттеми ворожих французьких військ.

Таким чином, емпіричне знання вчителем музики різноманітних художніх знаків і значень потрібно розуміти як накопичений індивідом досвід розпізнавання таких типових елементів форми художніх творів, що: а) мають стійке позатекстове значення (воно розкривається завдяки іконічній природі художніх знаків); б) виявляють контекстові значення у взаємодії з іншими знаками і всім семіотичним корпусом; в) можуть нести в собі сенс, утворений конотаціями знакових форм з подіями в житті особистості і суспільства.

Розглядаючи емпіричні і теоретичні знання художніх знаків і значень, ми маємо на увазі в основному: знання художніх алфавітів, морфемного і лексемного тезаурусів, граматики музичної мови і мов інших видів мистецтва; знання прагматики та семантики знакових засобів, що сприймаються, тобто – знань про життєві умови їх побутування, їх культурні функції, їх системні поетичні властивості, їх емотивно-експресивний, асоціативний, психотропний та інший семантичний потенціал.

Навик розпізнавання знакових форм – це також основний навик, необхідний для розуміння семіотичного змісту художнього твору. Тут основне значення отримує механізм сенсорного (слухового, зорового, м'язово-моторного) сприйняття, а також навички емоційної оцінки, запам'ятовування і когнітивного упорядкування сприйнятих звукових, зорових і рухових форм.

Теоретичні знання про знаки опосередковано пов'язані з досліджуваною здатністю. Практика свідчить про те, що теоретичні знання в сфері семіотики мало можуть сприяти виділенню з «тіла» художньої форми і розумінню незнайомого художнього знака безпосередньо в процесі сприйняття твору. Так само очевидно, що відсутність в пам'яті реципієнта відповідних морфологічних еталонів практично повністю закривають шлях до усвідомлення зв'язку між формою-носієм і якимось загальним значенням (десигнатом). Тим самим, виключається можливість прочитання внутрішнього і зовнішнього контекстуальних значень.

Разом з тим, теоретичні знання в області семіотики можуть успішно себе проявити в роботі над практичним освоєнням елементів художньої мови. У контексті нашого дослідження ми спробуємо перевірити таке припущення: від кількості відомих вчителю музики знакових форм і значень залежить навик їх розпізнавання, зокрема швидкість, чіткість і правильність дій розпізнавання знаків в тексті художнього твору. Дане припущення буде перевірено в процесі формуючого експерименту.

Установка семіотичного сприйняття – це спрямованість сприйняття на пошук значення елементів музичного тексту, який сприймається і осмислюється, а також всієї форми в цілому. Учитель музики має бути націлений і налаштований на те, щоб сприйняти (почути, побачити) художній знак, щоб сприйняти якусь форму в символічному сенсі. У розумінні феномена установки ми спираємося на концепцію Д. Узнадзе, яка отримала розвиток в психології другої половини XX століття. Відповідно до даної

концепції установка – це «... характеристика особистості, зазвичай несвідома, яка визначає загальний напрямок психічної діяльності індивіда». З цією характеристикою Д. Узнадзе пов'язує відображення індивідом дійсності, тобто сприйняття, інтерпретацію сприйнятих образів, тенденції емоційного реагування і розумової діяльності, прийняття рішення і поведінки [171]. Д. Узнадзе «... виділив альтернативні ознаки установки: а) динамічність і інертність; б) пластичність і «грубість», ригідність; в) варіабельність і контактність; г) стабільність і лабільність; д) легкість і труднощі активації; е) легкість чи труднощі її збудливості. Зазначені параметри установки розглядаються як важливі показники особистості людини» [там же].

І. Мальченкова розрізняє два різновиди «художньо-психологічних установок»: креативну (від лат. creatura – створення) і рецептивну (від лат. receptio – сприйняття). Креативна установка є готовність психіки до діяльності, спрямованої на створення твору. Рецептивна установка виступає як готовність психіки споживачів мистецтва до сприйняття художніх творів. [85]. Слідуючи ідеям Узнадзе, І. Мальченкова розглядає кожен з цих видів в дихотомічній проекції «зовнішньої» і «внутрішньої» установки: «Зовнішня рецептивна установка є особлива схильність психіки глядача, слухача, читача до сприйняття твору мистецтва, що включає його ставлення до мистецтва в цілому, до якого-небудь його виду, жанру, конкретного автору або твору. Її становлення передує контакту з даним твором: вона формується в практиці сприйняття багатьох творів, під впливом особливих заходів художнього виховання і самовиховання особистості. Внутрішня установка складається в ході даного контакту – в процесі сприйняття твору мистецтва. І формує її саме цей твір, за допомогою спеціальних засобів, закладених в його структуру художником. Якщо зовнішня установка створює попередній стимул, своєрідний зовнішній поштовх починається з процесу сприйняття, то внутрішня бере участь в управлінні ним на всьому його протязі, в порушенні та організації творчої активності читача, глядача, слухача і управляє цим

процесом зсередини, як би перебуваючи в ньому самому…; причому і саме її формування є процесом: вона може змінюватися в ході сприйняття, а тому і її функціонування – управління всім ходом сприйняття – теж може носити процесуальний характер» [там же].

Динамічна модель художньо-психологічної установки особливо доречна в поясненні феномена сприйняття-розуміння музики. Щоправда, в теоретичному плані тут виникає помітний перетин понять «установка», «апперцепція» і «антиципація». Для цілей подальшого дослідження відмінності між зовнішнім і внутрішнім планами установки не є істотними. Тим не менш, розрізнення креативної та рецептивної установок враховується нами в розробці методики формування вміння семіотичної інтерпретації.

Підкреслимо, при цьому, очевидну нерівну вагомість і, разом з тим, діалектичний взаємозв'язок виділених І. Мальченковой установок: перцептивна установка художнього сприйняття є фундаментальною, базовою властивістю. Вона неодмінно присутня у творчій установці. Більш того, в творчому акті наявна актуальна установка автора на творче сприйняття артефакту, а також і «знята», віртуальна установка потенційного реципієнта даного твору. З іншого ж боку, у всякій перцептивній художній установці, в тому числі і у схильності до аналізу і розумінню знакового сенсу артефакту завжди має бути присутній елемент творчості і творчої установки (в іншому випадку сприйняття об'єкта мистецтва не можна назвати художнім сприйняттям).

Таким чином, установка художньо-семіотичного сприйняття нерозривно пов'язана з психологічними механізмами творчості, в першу чергу, з головним його механізмом – уявою. Розуміння художнього знака або тексту, а також створення мовного тексту неможливі без самого активної участі ***творчої уяви***. Уява – добре вивчений компонент художнього сприйняття і мислення. В розумінні цього компонента семіотичної інтерпретації ми спираємося на положення філософії та психології, в основі

яких лежать класичні роботи Л. Виготського, Т. Рибо, Ж. Піаже, Б. Теплова та ін. У сучасному знанні уява (цьому терміну відповідає англійське слово imagination) пояснюється як «найважливіший процес розумової діяльності, що полягає у створенні і перетворенні образів і образних уявлень». Уява невіддільна від розумової діяльності, оскільки вона, за думкою І. Фармана: «...обумовлена самою природою мислення, відповідно до якої людина має справу не тільки з дійсними об'єктами, але і з ідеальними уявленнями. Вона функціонує як система, що дає можливість з'єднувати чуттєве і раціональне і образно уявляти собі з різним ступенем ясності практично будь-який предмет, процес, ситуацію, в тому числі й такі, що в дійсності не сприймаються, або взагалі є неможливими. Характерними рисами уяви є здатність до встановлення зв'язку речей, їх подібностей і відмінностей; наочна переробка конкретних чуттєвих образів і створення загальних понять ... » [172].

Неважко дійти висновку, що знакова діяльність людини неможлива без участі уяви, оскільки будь-який знак, навіть самий елементарний, передбачає безпосереднє умоглядне «бачення» його зв'язку з означуваним предметом. Прикладом такого знака може послужити будь-яке слово. Сказане або написане слово має викликати «з пам'яті» образ конкретної речі, процесу, або абстрактний образ класу речей (поняття). Цей психологічний «механізм» ще більш напружено працює у випадках використання в комунікації художніх знаків, які мають невизначені в своїх кордонах і притому дуже широкі поля значень. У цій області в повній мірі виявляється «... продуктивна творча здатність, що виявляється у всіх областях знання як відхід від дійсності, передбачення того, чого ще немає (наприклад, результату раніше його конкретного отримання), як евристичний прийом в процесах прогнозування, передбачення, відкриття і створення нового» [там же]. Як зазначає І. Фарман (автор енциклопедичної статті, яка цитується): «в 20 столітті розвивається традиція трактування уяви в зв'язку з креативною діяльністю і в контексті

проблем антропології, психоаналізу, герменевтики, екзистенціалізму (З. Фрейд, К. Юнг, Е. Кассирер, Г. Гадамер та ін.) ... Особливо активна уява на стадіях планування, моделювання, технічного конструювання, *знакового вираження* результату» [там же].

Створення словесного тексту. Ця дія власне і виступає як роз'яснення (або пояснення) знакового сенсу художнього тексту. По суті, вона являє собою процес, подібний художньому літературному перекладу, коли перекладач (в нашому випадку – вчитель музики) прагне знайти знакові аналоги і побудувати текст на основі того художнього концепту, який утворився в його свідомості внаслідок сприйняття і осмислення художнього твору як «первинного тексту». Створення словесного тексту, звичайно, потребує вільного володіння вербальною мовою, здатності до чіткого і грамотного висловлення. Ця обставина не є, однак, специфічною для практики семіотичної інтерпретації художнього твору. Специфіка уміння, що вивчається нами, полягає у використанні вербальних засобів, які виражають глибинний художньо-образний концепт, що має утворитися у реципієнта внаслідок осмислення знаково-символічного змісту сприйнятої форми (звукової, якщо йдеться про музику, або форми іншої фізичної природи). Інакше кажучи, концепт-результат семіотичного осмислення художнього твору отримує адекватне вираження назовні як текст, що має ознаки образного мовлення, певної риторичної культури.

Звичайно, кожний вчитель, у першу чергу вчитель мистецтва має володіти навиками красномовства (педагогічної риторики). Відомо, що оволодіння такими навиками складає окрему і масштабну теоретичну, науково-методичну і практичну проблему, яку ми не маємо можливості вирішувати в межах даного дослідження. Тим не менш, розглядаючи структуру уміння семіотичної інтерпретації, потрібно хоча б констатувати той факт, що кінцевий результат такої інтерпретації у значній мірі залежить від ***навичок красномовства***, якими володіє майбутній вчитель музики.

У свою чергу, такі навички залежать від ***емпіричних знань*** у цієї галузі, зокрема від практики читання художньо-критичної літератури, від участі у дискусіях з приводу творів мистецтва, від власного досвіду студента у справі художньої журналістики тощо. Дуже опосередковано навики красномовства залежать від ***теоретичних знань*** з риторики, хоча освоєння теоретичного навчального предмету на кшталт «риторика», «культура мовлення», «мистецтво мовлення» може сприяти формуванню потрібного уміння.

Висновки до першого розділу

На підставі вивчення науково-педагогічної та методичної літератури було встановлено, що однією з найважливіших задач вчителя музики є пояснення учням змісту музичних творів і творів інших видів мистецтва (остання дія є неодмінною умовою при мультихудожньому підході). З'ясовано, що фундаментом об'єктивних суджень про зміст художніх творів є розуміння вчителем художнього тексту та знаків, які його утворюють.

Встановлено, що в сучасній художній педагогіці мистецтво рідко розглядається як знаковий феномен. Окремі випадки звернення педагогів-дослідників та методистів до понять і положень семіотики поки не мають систематичного характеру. Втім, вони виявляють високий евристичний і практичний потенціал, здатність до об'єднання в цілісної науково-методичної концепції.

У розглянутих напрямках педагогіки виявлено теоретичні та методичні передумови до розробки семіотичного підходу. До них відносяться: а) усвідомлена багатьма вченими потреба в постановці перед освітньою системою завдання освоєння семіосфери культури; б) декларованe в освітніх програмах і методичних роботах завдання формування загальних компетентностей учнів, а також фахових компетентностей майбутніх вчителів мистецтва; в) необхідність формування міжпредметних і

міжгалузевих зв’язків; г) висунута І. Бехом ідея особистісної «матриці», що корелює з поняттям семіосфери культури, з принципом художньої освіти на основі національних традицій; д) вимога «виробництва смислів» (В. Орлов) як завдання педагогічного процесу, що передбачає опору на герменевтичний принцип; е) педагогічні положення, розроблені О. Олексюк, О. Полатайко, С. Шипом, які пов'язані з реалізацією герменевтичного підходу в мистецькій освіті; ж) структура «когнітивно-пізнавального кластера» професійного світогляду майбутнього вчителя музики, розроблена М. Ткач, в якій виділені компоненти семіотичного і герменевтического порядку; е) теоретична модель формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики, що запропонована О. Довгань і є перспективною для розробки герменевтичних ресурсів педагогіки мистецтва та інші.

Дослідження специфіки художніх знаків і текстів виявило їх особливі властивості, а саме: а) варіативність і необмеженість кола значень; б) емотивно-психологічну компоненту значення кожного знака і тексту; в) участь «механізмів» асоціювання і творчої уяви в інтерпретації знака; г) переважання знаків іконічного типу над «конвенціоналами»; д) мовну організованість.

У розділі зібрані, осмислені і адаптовані щодо педагогіки мистецтва знання про художні символи. Встановлено наступне: а) кожний символ – це предмет, що чуттєво сприймається, уявляється і розуміється; б) разом з тим, кожний символ – це знак, тобто предмет, який вказує людині на деякий смисл (інший предмет, дію, властивість тощо); в) будь-який символ вимагає від людини не тільки розуміння свого значення, але також особистісного ставлення до себе, особистісного осмислення; в цій якості символи подібні образам мистецтва; г) символ – особливий знак, нерозривно пов'язаний з тим явищем, яке він позначає; оскільки такий зв'язок не завжди простежується раціонально, символи вимагають віри (особливо релігійні), переконаності в існуванні такого взаємозв'язку; д) символи часто отримують художнє

втілення, що підсилює їх вплив; е) не всякий художній знак – це символ, але якщо твір мистецтва включає символи, або являє собою символ, то він отримує певне загальне значення; ж) символи є в будь-якому мистецтві – народному і професійному, древньому і сучасному, масовому і елітарному і т. д., отже символізм як художній метод має універсальне значення для світового мистецтва; з) художній метод символізму полягає в тому, що символи культури естетизуються і включаються в художню тканину творів мистецтва, а деякі форми мистецтва отримують певне «позаособистісне» значення, і вказують на деякий образ або ідею.

Осмислення знаково-текстових особливостей музики та інших видів мистецтво дозволило встановити сутність семіотичної інтерпретації художніх творів і запропонувати наступне її визначення: семіотична інтерпретація художніх творів – це роз'яснення учням змісту творів музики та інших видів мистецтва, яке засноване: а) на розумному сприйнятті художнього твору як тексту (знакового феномена); б) на використанні вербальних чи інших засобів комунікації. Отже, семіотична інтерпретація художніх творів вимагає від вчителя музики впевненого володіння як мінімум двома системами знаків – мовою музичного мистецтва і вербальною мовою.

Понятійно-методологічний аналіз проблеми дозволив сформулювати дефініцію вміння семіотичної інтерпретації художніх творів учителем музики. Під цим виразом мається на увазі комплексна фахова якість персони вчителя, що включає в себе: а) практичне знання художніх знаків (їх форм, значень, системних властивостей і прагматики), що використовуються в музиці та інших видах мистецтва; б) уміння рефлексивного (розумного) сприйняття художньої форми; в) володіння вербальною мовою. Ці компоненти є необхідними і достатніми.

Встановлено найбільш впливові фактори, що обумовлюють найкращий результат семіотичної інтерпретації: а) наявність у вчителя установки

семіотичного сприйняття художньої форми; б) наявність теоретичних знань про художні знаки і мови; в) володіння риторичними засобами мовлення.

Висловлено припущення про важливість для вміння семіотичної інтерпретації високорозвиненої здатності до творчої уяви. Отже, завданням вчителя музики є опанування такого уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва, яке дозволить йому ефективно вирішувати всі основні дидактичні та виховні завдання музичної педагогіки.

Головні положення даного розділу розкриті в авторських публікаціях 2 та 9 (Додаток «А»).

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М. : ACADEMIA, 2004. – 333 с.
2. Аверинцев С. Символ художественный // Краткая литературная энциклопедия. – В 9-ти т. – Т. 6. – М.: Советская энциклопедия, 1971. – С. 826-831.
3. Аверинцев С. С. Символ // София-Логос. Словарь [2-е, испр. изд.] – К.: Дух і Літера, 2001. – С. 155-161 [интернет-ресурс]. — Режим доступа: http://ec-dejavu.ru/s-2/Symbol.html
4. Айхенвальд Ю. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов. В 2-х т. / Под редакцией Н. Бродского и др. — М. ; Л. : Изд-во Л. Д. Френкель, 1925
5. Акопян Л., Григорян В. На пути к имманентному анализу музыкального текста / Музыкальная академия, 1992, № 3, С.216-220
6. Апраксина О. А. Методика развития музыкального восприятия. Учебное пособие. – М.: МГПИ, 1985. – 61 с.
7. Арановский М.Г. Мышление, язык, семантика // Проблемы музыкального мышления. -М.: Музыка, 1974.– С: 90-128.

8. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки.: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984.
9. Асафьев Б. В. // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М .- Л.: Музика, 1973. – 144 с.
10. Асафьев Б.В. Речевая интонация. – М .–Л.: Музыка, 1965. – 136 с.
11. Балашов Н. И., Символизм. Малларме, Рембо, Верлен, в кн.: История французской литературы, т. 3, М.-Л., 1959;
12. Баллі Ш. Загальна лінгвістика і питання французької мови. - М .: Иностранная литература, 1955. - 416 с.
13. Бальмонт К.Д. Поэзия как волшебство // Стозвучные песни: избранные стихи и проза. – Ярославль: Верх.-Волж. кн. изд-во, 1990. – 326 с.
14. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика: Пер. с франц. – М.: Прогресс. Универс, 1994. – 615 с.
15. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учеб. пособие для студ. муз. фак. педвузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
16. Белый А. Символизм как миропонимание / Сост., вступ. ст. и прим.Л. А. Сугай. - М.: Республика, 1994. – 528 с.
17. Беляева-Экземплярская С. Восприятие мелодического движения // Беляева-Экземплярская С., Яворский Б. Структура мелодии. – М.: ГАХН, 1929. – 95 с.
18. Бєлєнкова І. Про деякі можливості розгляду музики як семіотичного об’єкту / / Українське музикознавство. –1977. – Вип. 12. – С. 76–90.
19. Бервецький З.Т., Хлєбнікова Л.О. Виховати музичну культуру // Грані творчості: Кн. для вчителя. – К.: Рад. школа, 1990. – С. 126-140.
20. Берченко Р. Э. В поисках утраченного смысла. Б. Яворский о «Хорошо темперированном клавире». – М. : Классика-XXI, 2005. – 372 с.

21. Бех І.Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: library.udpu.org.ua/library_files/psuh.../vupysk_21.pdf.
22. Бидерман Г. Энциклопедия символов. Пер. с нем. / Общ. ред. и предисл. Свенцицкой И.С. - М. : Республика, 1996. – 335 с.: ил.
23. Блонский П. Избранные психологические сочинения в 2-х т. Т. 1 / Под ред. А. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 304 с.
24. Болховский Р. Вещественность знака как фактор художественного воздействия // Эстетические очерки. Вып. 3. – М.:Музыка, 1980. – С.164-179.
25. Бондарев А. А. Педагогическая интерпретация музыкального образа (теоретические и методические аспекты изучения музыки С. В. Рахманинова): автореф. дисс. …канд. пед. наук: специальность 13.00.02 – Теория и методика обуч. и воспитания (музыка). – М., 2002. – 21 с.
26. Бонфельд М. Музыка: Язык. Речь. Мышление. (Опыт системного анализа музыкального искусства). Ч.1. – М.: МГЗПИ, 1991.- 125 с.
27. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
28. Вартанов С. Я. Б. Я. Яворский и текст в фортепианной интерпретации [интернет-ресурс]. – Режим доступа: http://old.sarcons.ru/vartanov-s-ja-b-javorskij-i-tekst.html
29. Вартазарян С. Р. От знака к образу. Ереван: АН Арм.ССР, 1973. – 200 с.
30. Ващенко Григорій. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 90 с.
31. Ветлугіна Н О. Музичний розвиток дитини. – К. : Музична Україна, 1978. – 256 с.
32. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов педагогических институтов / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.

33. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
34. Гадамер Х. Т. Истина и метод / Х. Т. Гадамер. – М., 1988. – 362 с.
35. Гаспаров Б. Некоторые дескриптивные проблемы музыкальной семантики // Ученые записки Тартусского университета. Вып. 411. Труды по знаковым системам. Вып. 8. – Тарту, 1977. с. 120-137.
36. Гончаров С. А., Гончарова О. М., Королева Н. Н. Семиотическая компетентность в образовании и социуме // Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. №8.– С. 75-76.
37. Горобец Л. Н. Педагогическая риторика в системе профессиональной подготовки учителя-нефилолога // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 42. – Т. 9. – С. 132–144.
38. Гошовский В. Семиотика в помощь фольклористике / СМ. № 11, 1966.
39. Грібінєнко Ю. О. Музична полістилістика у світлі теорії інтертекстуальності: Автореф. дис... канд. мистецтв.: 17.00.03; Одес. держ. муз. акад. ім. А.В.Нежданової. – О., 2006. – 18 с.
40. Гриненко Г. В. Знак. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. М.: Мысль. Под редакцией В. С. Стёпина. 2001. https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2306/
41. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. – М. : Просвещение, 1969. – 77 с.
42. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / Пер. с нем. / Составл., общ. ред. и вступит. статьи А.В. Гулыги и Г.В. Рамишвилои. – М.: Прогресс, 1985. – 451 с.
43. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии. – М.: Академия, 2006. – 176 с.

44. Даль В. Символ // Толковый словарь живого великорусского языка (онлайн версия). http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Dal-term-37165.htm
45. Дєніжна, С. О. Модель формування семіотичної компетентності у студентів гуманітарних спеціальностей [Текст] // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. - 2010. Вип. 155. Ч. 2. - С. 325-332.
46. Джан Бибо. О значении вербальной символики в музыке // Музичне мистецтво і культура : Науковий вісник ОДМА ім.. А.В. Нежданової / гол. ред. О.В. Сокол. – Одеса : Друкарський дім, 2005. – Вип. 6, Кн. 2. – С. 142-151.
47. Довгань О. Педагогічна технологія формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2013. − № 4. – С. 45-56.
48. Дубровська Г.М. Літургічна символіка у російській музиці кінця XIX – початку XX ст.: феномен С.В. Рахманінова. Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. – Одеса, 2009. – 18 с.
49. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. https://www.efremova.info/word/raspoznavat.html#.Wt8EqNRuaUk
50. Закирова А. Ф. Основы педагогической герменевтики: авторский курс лекций: учебное пособие. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2011. – 324 с.
51. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
52. Зинченко В.П. Культура и техника // Красная книга культуры. – М., 1989.

53. Иванов Вяч. Вс. Очерки по истории семиотики в СССР. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
54. Иванов В. В. Семиотика // Краткая литературная энциклопедия. Т. 6, - М.: Сов. энциклопедия, - С. 779
55. Ильенков Э.В. Соображения по вопросу об отношении мышления и языка (речи) // ВФ, 1977, № 6. С. 92-96.
56. Ингарден Р. Исследования по эстетике: Пер. с польского. -М.: Изд-во иностранной литературы, 1962. -572 с.
57. Иоффе И.И. Синтетическая история искусств. Введение в историю художественного мышления. – Ленинград: ОГИЗ, 1933. – 570 с.
58. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
59. Кирнарская Д. К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности. Автореф. канд. дис. – Л., ЛГК, 1989. – 23 с.
60. Кирнарская Д. К. Музыкальное восприятие как социокультурная и психолого-педагогическая проблема // Психология музыкальной деятельности. Под ред. Г.М. Цыпина. М., 2003.
61. Козаренко О. Феномен української національної музичної мови. – Львів: Наук. тов-во ім. Шевченка у Львові, 2000. – 285 с.
62. Кон Ю. К вопросу о понятии «музыкальный язык» // От Люлли до наших дней. – М.: Музыка, 1967. с. 93-104.
63. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 256 с.
64. Корноухов М.Д. Герменевтический этап формирования интерпретационной культуры учащихся-музыкантов // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Серия: Педагогика. 2011. № 3. – С. 230-234.;
65. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки: теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современной буржуазной эстетике. – Л.: Музыка, 1979. – 208 с.

66. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. – К.: Наукова думка, 1965. – 123 с.
67. Крючкова В.А. Символизм в изобразительном искусстве. – М., 1994. – С. 76.
68. Куроленко Е. М. Семиотика художественно-педагогической деятельности. [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.emissia.org/offline/2012/1738.htm
69. Лазутина Т. Онто-гносеологические и аксиологические основания языка музыки: автореф. дисс…. докт. философских наук: 09.00.01 – онтология и теория познания. – Екатеринбург, 2009. – 42 с.
70. Лелеко В. Застосування герменевтичного підходу до вивчення тексту // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. — 2011. — № 10. – С. 142-145.
71. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с: ил.
72. Лихачев Д. С. Контрапункт стилей как особенность искусства / Д.С. Лихачев. – Л. : 1983.
73. Лихачев Д. С. О точности литературоведения // Литературные направления и стили: сб. ст., посвящ. 75-летию проф. Г. Н. Поспелова. — М., 1976. — С. 14–17.
74. Ліненко, А. Ф. Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського : пед. науки : зб. наук. праць / [редкол. : А. М. Богуш (голов. ред.) та ін.]. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2006. – Ч. 1. – С. 15-21.
75. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Громалів та ін. – К. : ВЦ "Академія", 1997. – 752 с.
76. Лобанов А.С. Семиотика и школа: точки соприкосновения // Наука и школа. 1998. - №3. – С. 51-60.

77. Лосев А. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Лосев. – М.: Искусство, 1995. – 320 с.
78. Лосев А. Ф. Символ и художественное творчество // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. - Т. XXX. Вып. 1. - М., – С. 3-13.
79. Лосев А.Ф. Знак, символ, миф: Труды по языкознанию. – М.: Изд. Моск. у-та, 1982.
80. Лотман Ю. М. О природе искусства [интернет-ресурс]. – Режим доступа: http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/LOTMAN/LOTMAN05.HTM
81. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Предисл. С. М. Даниэля, сост. Р. Г. Григорьва. – Спб.: Академический проект, 2002. – 543 с.
82. Ляшенко О. Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: дис. … кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ляшенко Ольга Дмитрівна. – К., 2001. – 212 с.
83. Малкин С. Ю. Идеи герменевтики в музыкально-педагогическом образовании / С. Ю. Малкин // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5 [интернет-ресурс]. – Режим доступа: http://science-education.ru/ru/article/view?id=21912
84. Мальцев С. М. Семантика музыкального знака. Автореф. на сосиск. уч. ст. канд. искусствознания. – Л., 1980. – 21 с.
85. Мальченкова І. Установка художнього сприйняття: Структура, функціонування, формування / Автореф. дис. ... канд. філософських наук: 09.00.11. – К., 1996. – 20 с.
86. Манасова Г. Н. Педагогический потенциал символов в истории и современной отечественной практике образовательного процесса: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13. 00. 01 – Общая педагогіка. – Владимир, 2007. – 21 с.

87. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Бєлкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко.— Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
88. Медушевский В. Музыкальный стиль как семиотический объект // СМ, 1979, №3. – С. 30-34.
89. Медушевский В. Интерпретация музыкального произведения в контексте культуры // Сб. трудов РАМ им. Гнесиных. Вып 129, – М., 1994. – 200 с.
90. Милка А. «Музыкальное приношение» И.С. Баха. К реконструкции и интерпретации. – М.: Музыка, 1999. – 263 с.
91. Миропольська Н. Є. Формування базових компетентностей учнів старшої школи в системі загальної інтегративної мистецької освіти (на матеріалі «Зарубіжної художньої культури» / Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В. Михайличенко, ред. Г. Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С. 238-257.
92. Михайлов М. К. Этюды о стиле в музыке: Статьи и фрагменты /Сост. А. Вульфсон. Л., 1990. - 288 с.
93. Михайличенко О. В. Основы общей и музыкальной педагогики: теория и история: учебное пособие (двуязычное) / О. В. Михайличенко. – Сумы: Козацький вал, 2009. – 211 с.
94. Моль А. Социодинамика культуры. Пер. с франц. Вступит. статья, редакция и примечания Б.В. Бирюкова, Р. Х. Зарипова и С. Н. Плотникова. – М.: ПАрогресс, 1973. – 406 с.
95. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие. Пер.с франц. Б.А. Власюка..., Под ред., с послесловием и примеч. Р.Х. Зарипова, В. В. Иванова. – М.: Мир, 1966. – 352 с.

96. Моррис Ч. Основания теории знаков // Семиотика / Под ред. Ю. С. Степанова. — М., 1983. – С. 37–89.
97. Москаленко В. Г. Музичний твір як текст // Текст музичного твору: практика і теорія / Київське музикознавство. Вип. 7 – Київ: НМА України ім. П.І. Чайковського, 2001. – С: 3-9.
98. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. - М.: Музыка, 1972. – 384 с.
99. Назайкинский Е.В. Стиль и жанр в музыке. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
100. Наливайко Д. Искусство: направления. течения, стили. – Киев: Мистецтво, 1985. – 383 с.
101. Національна державна комплексна програма естетичного виховання. Проект / Укл. Зязюн І. А., Семашко О.М. – К., 1994. – 64 с.
102. Носина В. Символика музыки И. С. Баха / Международные курсы высшего художественного мастерства пианистов памяти С. Рахманинова. – Тамбов, 1993. – 103 с.
103. Овчаренко Н.А. Семіотичний підхід у формуванні духовних цінностей майбутніх учителів музичного мистецтва // Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі: науковий журнал / гол.ред О.М. Олексюк. – Київ, 2016. - №1. – С. 26-28.
104. Олексюк О. М. Феномен розуміння як механізм гармонізації особистісних сфер суб'єктів музично-педагогічного процесу у вищій школі // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка: зб. наук. праць. Серія: Педагогіка. – 2013. - № 4. – С. 3-7.
105. Олексюк О.М. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : [колект. моногр.] / О.М. Олексюк, М.М. Ткач, Д.В. Лісун. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. — 164 с.
106. Олексюк О.М. Музична педагогіка. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.

107. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії: монографія. – Львів: Норма, 2014. — 356 с.

108. Орлов Г. Семантика музыки // Проблемы музыкальной науки. Сб. статей. Вып. второй. –М.: Сов. композитор, 1973 с. 434 – 479.

109. Орлов В. Ф. Методология профессионального развития учителей художественных дисциплин // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С.105-138. – С. 101-133.

110. **Орлов В. Ф**. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / В. Ф. Орлов ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 276 с.

111. Основы духовной культуры (Энциклопедический словарь педагога). - Екатеринбург. В.С. Безрукова. 2000. [Электр. Ресурс]. Код доступа: https://www.psyoffice.ru/slovar-s162.htm

112. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В.Д. Остроменский. – Киев: Муз. Україна, 1975. – 199 с.

113. Отич О. М. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти / О. М. Отич. [Електронний ресурс]. — Режим доступу :http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Moztm/2010_5/21.pdf

114. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний та методичний аспекти: монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – С. 356 - 376.

115. Падалка Г. М. Мистецька освіта: сучасні проблеми розвитку // Науковий часопис. – К., 2009. – Вип. 7 (12). – С. 3–9.

116. Падалка Г. Теорія і методика мистецької освіти: Інноваційна проблема // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14:

Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. – Вип.. 5. – К. : НПУ, 2010.

117. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

118. Педагогическая герменевтика. Русинова Л. П. Учебное пособие «Педагогический словарь по темам», Сарапул, 2010 г. Код доступа: http://www.psyoffice.ru/6-1025-pedagogicheskaja-germenevtika.htm

119. Петрушин В.И. Музыкальная психология. Уч. Изд. 2-е, исправ. и доп. – М.: Гуманитарный издательский центр "Владос", 1997. – 384 с.

120. Пирс Ч. С. Из работы «Элементы логики.Grammatica speculativa» // Семиотика: Антология / Сост. Ю.С. Степанов. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – С. 165-226.

121. Платонов К.К. Структура і розвиток особистості /К.К. Платонов. - М.: Наука, 1986. – 255 с.

122. Побережна Г. Музикотерапевтичні методики в школі // Мистецтво та освіта. - 2010. - № 4. - С. 2-4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mtao_2010_4_2.

123. Полатайко О. М. Герменевтичний аспект підготовки студентів до педагогічної практики з художньої культури // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – 2014. – Вип. 16(2). – С. 142-146.

124. Португалов К.П. Серьёзная музыка в школе: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 144 с.

125. Потебня А.А. Мысль и язык. – Одесса: ГИЗ, 1922. – 188 с.

126. Почепцов Т. История русской семиотики до и после 1917 г. Учебно-справочное издание. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.

127. Пясковський І. Б. До проблеми семіотичного аналізу музичного тексту // Текст музичного твору: практика і теорія / Київське

музикознавство. Вип. 7 – Київ: НМА України ім. П.І. Чайковського, 2001. – С: 37-40.

128. П’ятницька-Позднякова І. С. Музичне мовлення в семіотичному дискурсі сучасності. Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти : зб. наук. ст. Вип. 42 / Харк. нац. Ун-т мистецтв імені І. П. Котляревського; ред. упоряд. Г. І. Ганзбург. – Харків: Видавництво ТОВ «С. А. М.», 2015. — 444 с. – С. 22-35.

129. Ражников В.Динамика художественного сознания в музыкальном обучении. Автореф. дис. …докт. пед. наук. – М., 1993. - 70 с.

130. Раппопорт С. Х. Семиотика и язык искусства // Музыкальное искусство и наука, - Вып. 2. – М.: Музыка, 1973. – С. 17-58.

131. Реброва О.Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва (монографія) / О.Є. Реброва. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П,Драгоманова, 2012. – 295 с.

132. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Вид. дім, 2006. – 640 с.

133. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навчальний посібник. – Одеса: Букаєв В.В., 2009. – 575 с.

134. Ростовський О. Я. Б. Л. Яворський – педагог / О. Я. Ростовський // Проблеми мистецької освіти : збірник науково-методичних статей. Вип. 5 / [відп. ред. О. Я. Ростовський]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – С. 9-16.

135. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2011. – 640 с.

136. Рубинштейн. С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., С-Пб. : Изд-во «Питер», 2013. –713 с.; ил. (Серия «Мастера психологии»).

137. Рудницька О. Методологія мистецької освіти / О. П. Рудницька // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В. Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С. 8-39.

138. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. _ Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

139. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 288.

140. Силичев Д. Семиотическая эстетика // Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века. В.В.Бычков. 2003. https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/1110/

141. Соломаха С. О. Методологічні підходи до розвитку художньо-естетичного світогляду вчителів мистецьких дисциплін в системі післядипломної педагогічної освіти [интернет-ресурс]. – Режим доступа: http://lib.iitta.gov.ua/3546/1

142. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. Переводы с французского языка под ред. А. А. Холодовича. — Москва: "Прогресс" 1977. — 695 с.

143. Сохор А. Н. Стиль, метод, анализ / Сохор А. Н. // Вопросы теории и эстетики в музыке: - Сб.JI., 1965.

144. Стасов В. В. Василий Васильевич Верещагин // В. В. Стасов. Избранные сочинения в трех томах. Живопись. Скульптура. Музыка. Том второй. – М. Государственное издательство «Искусство», 1952. http://az.lib.ru/s/stasow_w_w/text_1883_vereshchagin.shtml.

145. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка: Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. – М.: Наука, 1985. – 335 с.

146. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. — 639 с.

147. Танько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Т. П. Танько. – Х. : Основа, 1998. – 192 с.

148. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. В кн.: Проблемы индивидуальных различий. - М., 1961. Теплов Б. М. Психологія музичних здібностей // Вибрані праці. У 2-х томах. Т. 1. – М.: Педагогіка, 1985. – С. 42-222.

149. Терентьев Д. Про взаємозв'язок музичної семантики й синтаксису // Питання методології радянського теоретичного музикознавства. Зб. статей / Упоряд. проф. Н.О. Горюхіна. – К.: Музична Україна, 1982, с. 18-25.

150. Тинякова Е. А. Язык как форма существования культуры и концепция нелингвистического позитивизма. 2-ое изд., испр.: монография. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 243 с.

151. Ткач М. М. Герменевтичні ресурси компетентностей професійного світорозуміння майбутнього вчителя музики / М. М. Ткач // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції 16–17.10.2014 р., м. Київ. – С. 683-690.

152. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. — М., 1996.

153. Успенський Б. А. Семіотика мистецтва / Б. А. Успенський. - М .: Школа «Мови російської культури», 1995. - 360 с.

154. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии). – М., 1950. – Т.2.

155. Фарман И.П. Воображение // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация». .Т. Касавин. 2009. Код доступа: https://epistemology_of_science.academic.ru/108

156. Философский энциклопедический словарь /Ред.-сост.Е.Ф.Губский и др, 2003 г. http://terme.ru/dictionary/184/word/germenevtika

157. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

158. Холопова В. Три стороны музыкального содержания // Музыкальное содержание: наука и педагогика. Материалы Первой Российской научно-практической конференции 4-5 декабря 2000 г., г. Москва. – Москва-Уфа, РИЦ УГИИ, 2002. – С. 55-76.

159. Хомский Н. Язык и мышление / Перевод с английского Б.Ю. Городецкого. – М.: Изд. МГУ, 1972. – 123 с.

160. Хоружа Л. Л. Герменевтика: педагогічний погляд // Шлях освіти. – 2008 – № 2. – С. 7-11.

161. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – № 2. – С. 58-64.

162. Цуканов, Б. И. Время в психике человека: Монография. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.

163. Чень Чунься. Семиотика учебного пособия для формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранніх студентов-филологов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології № 4 (48); [ред. кол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. 394-401.

164. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах / Пер. с нем. Я.С.Друскина. – М.: Музыка, 1964. – 725 с.

165. Шип С.В. Музыкальная речь и язык музыки (научное исследование). Изд-во Одесской государственной консерватории им. А. В. Неждановой. – Одесса, 2001. – 396 с.

166. **Шип С. В. О семиотических основаниях** музыкально-педагогической герменевтики / С. В. Шип // Наука і освіта / Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – Одеса, № 4-5, 2004. –С. 210-214.

167. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / В. Д. Шульгіна. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 271 с.

168. Щедровицкий П. Педагогика свободы / Кентавр. – 1993, №1. – С.18–24.

169. Щолокова О. Проблеми фахової підготовки майбутніх магістрів мистецької освіти // Естетика і етика педагогічної дії. – 2012. – Вип. 3. – С. 181-190.

170. Щолокова О.П. Концептуальні засади сучасної мистецько-педагогічної освіти в Україні // Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. Наукова школа О. П. Щолокової. Колективна монографія // Під заг. ред. Полатайко О.М. − «Адверта». − 2014.− С. 23-47.

171. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013. https://psychology_pedagogy.academic.ru/19035/ (Фарман)

172. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: «Канон +», 2009. – 1248 с. http://epistemology_of_science.academic.ru

173. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство»: избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М.: Спутник, 2004. – 253 с.

174. Яворский Б. Статьи, воспоминания, переписка. Том 1. Второе изд., исправл. и дополн. Общ ред. Д. Шостаковича. – М.: Сов. композитор, 1972. – 711 с.

175. Яворский Б. Сюиты Баха для клавира. Носина В. О символике «Французский сюит» И.С. Баха. – М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2009. – 156 с.

176. Barry K. Language, music and the sign. Cambridge, etc.: Cambridge univ. press, 1987.- XII, 244 p.

177. Bielawski L. Muzyka jako system fonologiczny // RF, t.3. Krakow:PWM, 1969. S. 166-171.

178. Blacking J. The problem of “Ethnic” Perceptions in the Semiotics of Music // The sign in music and literature. Austin: Univ. of Texas press, 1981. P. 184-194.

179. Clark A. Is music a language? // The J. of Aesthetics and Art Criticism, 1982, Vol. 41, N 2. P. 195-204.

180. Cunningham, D. (1987). Outline of an education semiotic. The American Journal o f Semiotic, 5(2), 201-216.

181. Imada, Tadahiko. "Out of Logos: A Semiotic Approach of Music Education." Bulletin of the Council for Research in Music Education, no. 147 (2000): 87-90. http://www.jstor.org/stable/40319393.

182. Kasieva Aida. Significance of Teaching Semiotic Pedagogy // 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics. May 5-7 2011 Sarajevo. - pp. 51-55.

183. Lanigan, Richard L. Communicology: Towards a New Science of Semiotic Phenomenology / Cultura: International Journal of Philosophy of Culture and Axiology [Rumania], vol. 8, pages 212-216, 218

184. Lin Hua. Линь Хуа. Використання знаків та музично-естетичне сприйняття // Дата публікації: 01. 2015. Вид-во Шанхайської консерваторії. 林华；音乐审美中的符号操作与艺术解释（论著）出版日期：2015-1 上海音乐学院出版社.

185. Monelle, Raymond: *The Sense of Music. Semiotic Essays*. New Jersey, Princeton UP, 2001.

186. Smith-Shank Deborah L. Semiotic Pedagogy and Art Education // Studies in Art Education Vol. 36, No. 4 (Summer, 1995), pp. 233-241.

187. Tarsti, Eero, ed.: *Musical Semiotics in Growth*, Indiana University Press, Bloomington, 1996.

188. Xu Zhaoyu. Сюй Чжаоюй. Аналіз виконавських версій та смисл музики: методи герменевтики музичної інтерпретації. Дисертація док. Музики. Вид-во Шанхайської консерваторії. 徐昭宇；演奏型态的分析与音乐意义的追索-从原真演奏引发的音乐释义学方法思考/音乐博士学位论文系列. 出版社上海音乐学院 ISBN号：9787806928370. 出版时间：2013-03-01

189. Yang Heping. Ян Хопин. Музична мова: реальність та інтерпретація // Симфонія (Науковий журнал Сіанської консерваторії).（ISSN：1003-1499）-Сиань，2003-NO.3-C.209-215. 杨和平；音乐语言言意的实现与解读；《交响（西安音乐学语学报）》ISSN：1003-1499. 出版时间：2003年03期

190. Zhen Tongtao、Zang Shengnan. Чжэн Тонгтао、Цзан Шэннан. Музика і словесна мова у органічній єдності（ISBN:9787519207335）// 01.01.2016. Вид-во: Світ книги. 郑通涛 臧胜楠,《音乐与语言的共生机制研究》；出版社：世界图书出版公司.

ДРУГИЙ РОЗДІЛ. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ УМІННЯ СЕМІОТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

2.1. Педагогічні підходи, принципи та умови формування уміння семіотичної інтерпретації

Знову звернемося до розробленої моделі вміння семіотичної інтерпретації (рис 1.2.). Складна гетерогенна і анізоморфна структура цієї моделі, різноманітні властивості кожного з її елементів виключають можливість розробки однієї єдиної, універсальної, простої у своєму педагогічному застосуванні методики формування семіотичної інтерпретації творів мистецтва. Вважаємо, що таких методик може бути багато різних. Їх відмінності можуть бути обумовлені: а) властивостями учнів (вік, загальний рівень культури, перцептивні та інтелектуальні здібності); б) цілями освітнього процесу (духовне виховання, загальний естетичний розвиток, художня освіта, професійне навчання); в) рівнем і типом навчального закладу; г) умовами здійснення освітнього процесу; д) соціокультурною парадигмою освітньої практики; е) особистісними якостями викладача і т.д.

Не виключено, що для кожної фази встановленого у попередньому розділі алгоритму семіотичної інтерпретації художнього артефакту, тобто – для розпізнавання знаків, розуміння і мовного вираження знакового сенсу, може бути розроблена окрема педагогічна методика. Основна проблема формування вміння семіотичної інтерпретації полягає в тому, що головний «механізм» цього ментального процесу, позначений нами як дії розпізнавання і розуміння художніх знаків, приховується в глибині свідомості учнів. Він недоступний для безпосереднього спостереження і прямого педагогічного впливу на нього.

Проте, здійснений вище аналіз семіотичної інтерпретації дозволяє опосередковано впливати на центральні ланки даного вміння. Запропонована

в дисертації методика навчання сфокусована на виділених підставах семіотичної інтерпретації, а саме: а) емпіричних і теоретичних знаннях; б) навичках розпізнавання знаків і мовних комунікативних дій; в) встановлення семіотичного сприйняття; г) здатності художньо-знакового уяви. Відповідно до цієї загальної методичної ідеї визначені основні педагогічні підходи, а саме: *культурологічний, поліхудожній, діяльнісний та компаративно-аналітичний підходи.*

Культурологічний підхід справедливо трактується в сучасній педагогіці як нова парадигма теорії виховання і навчання. Цей підхід представлений дослідницькими та методичними працями, в яких освіта розглядається як феномен культури, як цілеспрямований процес, що відбувається у певних соціокультурних умовах (праці М. Бастун, Г. Гайсина, С. Гессен, В. Гури, І. Зязюна, І. Лернера, І Колмогорова, Н. Крилова, О. Отич, В. Сластьоніна Є. Фортунатової та ін.).

Народна педагогіка в усі часи була, за висловом А. Дістервега, «природо відповідною» (тобто, відповідною до фізіології і психології учнів) і «культуровідповідною». Ці якості стали особливо актуальними в період Нової історії. В даний час потреба в культурній спрямованості освіти отримує додаткову актуальність у зв'язку з процесами інтенсивної економічної, інформаційної та технічної інтеграції, глобалізації, розширення мультикультурних регіонів планети, дегуманізації трудової діяльності, поширенням псевдо-цінностей масового мистецтва. Ці процеси вимагають від сучасної педагогіки усвідомлення пріоритету загальнолюдських і національних цінностей культури в якості основних орієнтирів і цілей освіти.

У розуміння та використанні культурологічного підходу ми слідуємо наступному трактуванню, запропонованому О. Отич: «…культурологічна педагогічна парадигма є вихідною теорією, сукупністю теоретичних положень, ідей та переконань щодо розуміння освіти як явища культури, а її мети як введення особистості до світу культури й забезпечення діалогу двох

систем: «людини в культурі» й «культури в людині». Оскільки поєднальною ланкою у цих системах є, на переконання академіків Є. Бондаревської та І. Зязюна, людина, то глобальною метою сучасної освіти має стати формування не людини освіченої, а людини культурної, ядро якої складає свобода, гуманність, духовність, адаптивність, здатність до самовизначення у світі культури й культурної ідентифікації, прагнення до життєтворчості, самоствердження в усіх сферах її життєдіяльності» [16].

Культурна спрямованість особливо актуальна для сфери мистецької освіти. Як зауважує О. Отич, результатом осмислення культурологічної парадигми освіти «… стало проголошення світовою педагогікою курсу на інтеграцію культури і мистецтв у зміст загальної і професійної (у тому числі й педагогічної) освіти» [там же].

Для цього, доречи, є глибокі та історично підготовлені підстави. Зауважимо, що культурологічний підхід перетинається з *іконологічним напрямком* у мистецтвознавстві, започаткованим у працях Г. Вьольфліна, А. Ригля, А. Варбурга, Е. Панофського. Вчені цього напрямку прагнули багаторівневого і об'ємного розуміння смислу художніх творів, вписаних у конкретну культурну практику свого народу та історичної епохи. Іконологічний підхід зосереджує особливу увагу на символічному сенсі художніх творів, який може біти адекватно прочитаний лише у конкретному культурному контексті.

Іконологічна методологія дослідження творів мистецтва була близькою для аналітичних студій Б. Яворського (достатньо нагадати його блискучий нарис, присвячений клавірним сюїтам І.С. Баха [31]), критично-аналітичних праць Б. Асаф'єва (наприклад, у збірці статей «Симфонічні етюди» [1]). З іншого боку, вона стикається з методологією семіотичного вивчення мистецтва, зокрема з дослідженнями вчених московсько-тартуської школи (Б. Гаспарова, Вяч. Іванова, Ю. Лотмана, О. П'ятигорського та ін.).

Отже, ми виходили з того, що виразні засоби і цінності мистецтва не можуть вивчатися поза самого широкого національного та всесвітнього культурного контексту. Твори мистецтва мають бути пережитими і освоєними в процесі культурної діяльності. З точки зору культурологічного підходу освоєння музичної мови та семіотичних смислів музичного мовлення являє собою природний процес, у якому поєднані акти сприйняття звукових форм, рефлексії психологічних реакцій та сенс тих життєвих ситуацій, які виявляють культурні функції цих форм. У природному процесі семіозиса в свідомості індивіда встановлюється тристоронній зв'язок об'єктів (денотатів), звукових форм («sign vehicle» за термінологією Ч. Морріса) і значень (десигнатів).

Поліхудожній підхід є досить добре дослідженим (праці Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Падалки, Л. Предтеченської, Т. Рейзенкінд , В. Шейко, О. Щолокової, Б. Юсова) і апробованим у практиці музичної освіти.

Як слушно зауважують Г. Тарасенко і Б. Несторович, мистецькі дисципліни, завдяки творчо-інтерпретаційній природі художніх образів, здатні забезпечити належний розвиток проективної уяви, дивергентного мислення, педагогічної рефлексії тощо. Інтегрований підхід до викладання таких дисциплін у системі фахової підготовки вчителя допомагає урівноважити лівопівкульний тип мислення механізмами асоціативно-образного сприймання, що владно корелює спосіб оцінювання майбутнім учителем як педагогічних явищ, так і світу в цілому» [22, 12].

Поліхудожній підхід у мистецькій педагогіці пов'язаний з поняттям *поліхудожнього розвитку,* яке було запропоновано Б. Юсовим. Вчений визначив завдання поліхудожнього розвитку як формування «здатності самостійно прочитувати або самому створювати образи з урахуванням засобів і особливостей різних видів мистецтв» [30, 185]. Вчений підкреслив, що поліхудожній підхід опирається на інтеграцію, на «інтегроване викладання мистецтва», при якому «…недостатньо простого взаємного

ілюстрування і підкріплення мистецтва прикладами з інших областей. Інтеграція – це розкриття внутрішньої спорідненості різноманітних художніх проявів і переклад, перенесення, перетворення даної художньої форми в іншу художню модальність – кольору в звук, звуку в простір, простору в мірність рядків вірша, проведення даного мистецтва по всьому діапазону поліфонії, коли, наприклад, просторова розмірність отримує ароматичний аналог» [там же, 184].

Педагогічний підхід Б. Юсова та його численних послідовників опирається на генетично засвоєний сучасною художньою культурою первісний синкретизм мистецтва та практику синтезу різних видів мистецтва, яка, вочевидь, спирається на синкретичні коріння мистецтва. Отець О. Флоренський підкреслював, що пори істотні відмінності «…всі мистецтва виростають від одного кореня, і варто тільки почати вдивлятися в них, як єдність виступає все більше і більше переконливо» [24, 115].

Неважко побачити, що полі художній підхід органічно інтегрується і навіть за понятійним апаратом частково співпадає з обговореним вище культурологічним підходом. Один з принципів, покладених Б. Юсовим у основу поліхудожнього виховання, є врахування географічних, історичних, культурогенних чинників усвідомлення творів мистецтва «в єдиному потоці культури». Вчений рекомендував приймати до уваги культурогенні чинники освітньої роботи, скажімо, нерівномірність розвитку мистецтва в різні історичні та періоди розвитку художньої культури, переважання або відсутність окремих видів та жанрів мистецтва у тих чи інших народів тощо.

Семіотичний погляд на мистецтво є природним для полі художнього підходу, тому що усі види мистецтва користуються знаками, причому відбір, конструювання, використання знакових засобів в усіх видах мистецтва базуються на одних принципах.

Отже, наше звернення до поліхудожнього підходу для вирішення завдання формування вміння семіотичної інтерпретації творів музики

обумовлено тим, що знаки різних видів мистецтва, активно взаємодіють один з одним. Вони часто утворюють загальнозначущі єдності – семіотичні ***кластери***, де один знак «відсилає» до іншого, окреслюючи широку і наповнену багатьма об'єктивними і особистісними смислами сферу художнього значення.

Поліхудожнього знаками часто виступають образи-символи епічної поезії (наприклад, іконографічний кластер «світового дерева»), релігійного живопису і скульптури (знаковий кластер «Розп'яття»), «вічні» герої та сюжети класичної літератури («Прометей», «Дон Жуан», мотив «обманутої надії», сюжет «подорожі за щастям» тощо). Знакові засоби музики найбільш безпосереднім чином з'єднуються з мовами танцю і поезії, що здавна ефективно використовує музична педагогіка. Очевидними знаковими музично-танцювальними кластерами є лексика танцю-ходи, стрибкових народних танців (мазурка, скочна, халінг), вальсу тощо.

Поліхудожній підхід до формування вміння семіотичної інтерпретації музичних творів у майбутніх вчителів музики різноманітно реалізується в ряді методів і прийомів освітньої роботи. Наприклад, він покладений в основу методу складання опорних символів і опорних семіотичних таблиць (даний метод адаптує педагогічні ідеї В.Шаталова [28; 29] і Т. Бьюзена [4]). На ньому ж побудований пропонований нами метод складання індивідуальних колекцій художніх символів і знакових кластерів. Подібні колекції повинні фіксувати досвід індивідуальних поліхудожнього вражень студентів, отриманий в процесі семіотичної інтерпретації творів мистецтва.

Корисними методами, що втілюють на практиці поліхудожній педагогічний підхід є: складання синтетичного художнього тексту, який індивідуально розкриває задану тему, або ж реалізує заданий набір художніх символів (відповідно до ідеї гри, представленої в романі «Гра в бісер» Г. Гессе); метод акторського уявлення, театралізації художнього змісту поліхудожнього символу або тексту.

Охарактеризовані вище культурологічний та полі художній підходи передбачають активну діяльність учнів. Отже, наступною опорою нашої методики обрано так званий ***діяльнісний підхід,*** основою якого служать дидактичні постулати Я. Коменського, А. Дістервега, Ф. Фребеля, психологічні ідеї М. Басова, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна.

«Діяльнісний підхід» зазвичай протиставляють «натуралістичному підходу». Обидва вирази стилістично непривабливі; проте вони вже закріпилися в педагогічній літературі і позначають актуальну опозицію сучасної дидактики. Принцип накопичення абстрактних, відірваних від практики знань в наш час втратив актуальність у всіх сферах і на всіх рівнях освіти. А для музичної освіти провідним принципом, на якому базувалися всі методики навчання, завжди був принцип практичної діяльності. За переказами, ще Сократ стверджував, що навчитися грати на флейті можна тільки, граючи на флейті.

Майбутнім вчителям музики для розуміння художнього твору найбільш потрібен досвід діяльності, тобто, по суті, їм необхідні емпіричні знання і вміння. Тільки в процесі діяльності майбутній учитель музики може опанувати ті практичні знання музично-знакової системи, які відкривають можливості інтерпретації конкретних художніх артефактів.

Мова музичного мистецтва, мови інших видів мистецтва освоюються точно так же, як освоюється природна словесна мова. Спочатку дитина експериментує з процесом вокалізації і артикуляції, намацує в цьому процесі стабільні звукові форми (фонеми), усвідомлює дейктивну функцію (здатність називати предмет) окремих морфологічних елементів, запам'ятовує слова та їх значення, вчиться оперувати найпростішими логіко-граматичними моделями мови. Поступово дитина отримує здатність розуміти і висловлювати складні думки, які мають підтекст, містять багатозначні елементи, двоїстий та потрійний сенс. Утворюється неабияке вміння

розуміти висловлювання, що складаються з частково відомих слів і виразів (лінгвістична інтуїція). Цей високий рівень володіння словесною мовою є необхідним для розуміння художнього мовлення, особливо - поетичного.

Аналогічно утворюється вміння розуміти сенс творів музичного мистецтва. Початок цього процесу полягає в накопиченні досвіду сприйняття і осмислення (зіставлення, аналізу, узагальнення) звукових (а також супутніх зорових, кінетичних, тактильних та ін.) образів. В силу особливої складності музичної граматики, значну допомогу в оволодінні мовою цього виду мистецтва надає вивчення теоретичних знань про звуковисотну, метроритмічну, ладотональну організацію музичної мови. Втім, теоретичні знання лише допомагають дозріванню музичної свідомості, але вони не можуть замінити емпіричних знань.

У цьому процесі особливо важливо, щоб музична мова сприймалася як явище, що міцно пов'язане з різними сторонами життя особистості і суспільства: з сімейними і громадськими обрядами, церковними ритуалами, державними і корпоративними церемоніями, побутовими звичаями, формами праці і відпочинку та іншими сторонами культури. Не меншого значення набуває власна інтонаційна діяльність суб'єкта, що зв'язує звукові форми зі сферами різних соматичних станів, психічних функцій, переживань, емоцій. Тільки так можуть утворитися необхідні для розуміння музики стійкі кореляції звукових форм з явищами зовнішнього (суспільного, культурного) і внутрішнього (особистісного) життя. На завершальній стадії такого онтогенетичного процесу у індивіда мають утворитися міцні емпіричні вміння розпізнавати та «змістовно сприймати» (за Б. Тепловим [23]), а отже – розуміти музичну мову. Причому, до поняття «змістовне сприйняття» і розуміння обов'язково включається уявна дія семіотичного осмислення музичних артефактів. При тому звукова форма усвідомлюється як текст, у якому виділяються окремі знаки і розпізнаються художні символи.

Діяльнісний підхід у педагогіці музичного мистецтва неминуче, в силу специфіки предмета, виражається в художньо-творчих формах діяльності, а саме: в співі, грі на інструментах, слуханні музичних творів, елементах імпровізації і композиції, критичних висловлюваннях тощо. Запропонований у дисертації діяльнісний підхід представлений цілою ланкою методичних прийомів. Зокрема, безпосереднім чином він виражений в цілеспрямованому з'єднанні в «просторі» освоєння одного музичного твору різних видів діяльності студентів, як-то: прослуховування фонограми, студентського виконання та інтерпретації певного музичного твору; виконання з подальшим герменевтичним описом виконавської концепції. У цьому відношенні показовим є «метод експлікації семантичного інваріанта сприйняття музичного твору». Суть даного методу, що представляє собою, по суті, експеримент зі сприйняттям, полягає в колективному компаративному аналізі виражених понятійно вражень студентів від прослуханого твору мистецтва.

Компаративно-аналітичний підхід **є** незамінним і обов'язковим у вирішенні завдання формування у майбутніх учителів музики уявлень про художньо-знакові засоби мистецтва. Зокрема йдеться про художні стилі, які виступають найбільш узагальненими «кодами» сучасного мистецтва. На дану властивість стилю звернув увагу В. Медушевський. У своїй програмній праці «Музичний стиль як семіотичний об’єкт» вчений звернувся до класичної діади Ф. де Соссюра «мова – мовлення» (також у варіанті «те що означає» і «те, що означається»). І хоча музикознавець відмовився від рішення складного питання про «механізм означення» у музичному «семіозисі», він прийшов до справедливого висновку щодо знакового «навантаження» будь-якого музичного стилю. Зіставляючи особистість і манеру («почерк») композитора, він зауважив: «Музичний стиль, який з’єднує оті два плани в одне ціле, являє собою своєрідний г і г а н т с ь к и й з н а к» (розрядка наша – С.П.) [14, с.32].

Знакова функція стилів є найважливішою для мистецтва символізму, різних «нео»-течій у мистецтві (зокрема, неокласичній, неоромантичній, неофольклористичній течіям), а також і для всього сучасного мистецтва доби постмодернізму з притаманною йому свободою використання стильових засобів будь-яких етнічних та історичних культур.

Тільки за умови достатнього досвіду компаративно-аналітичних дій у майбутніх вчителів музики можуть бути сформовані необхідні чуттєві, емоційні, наочно-образні уявлення про конкретні художні знаки, у тому числі знаки-стилі. У даному відношенні ефективним засобом втілення названого підходу є метод проблемного навчання, коли компаративний аналіз зразків, згрупованих, припустимо, за принципом рельєфного виділення релевантних властивостей стилю, спрямовує свідомість майбутніх учителів музики до самостійного розумового синтезу чіткого поняття про стильовий знак і до подальшої його словесної дефініції.

Засвоєння тезаурусу художніх знаків-символів передбачає залучення інформації щодо історичних обставин їх виникнення, філогенетичний процес можливої їх трансформації або зміни семантичних відтінків. Не менш важливою є інформація щодо належності знакових засобів до певних етнічних культур, обставин їх міграції з одного етнокультурного ареалу до іншого. В контексті цих педагогічних завдань можна виокремити історичний та полі етнічний підходи. Також є підстави для виокремлення риторичного підходу, який має проявляти себе в завданнях, спрямованих на формування навичок красномовства і набуття емпіричних знань з риторики.

Охарактеризовані вище підходи складають основу розробки методики, спеціально спрямованої на формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва. Разом з тим, вони не виключають можливості використання традиційних академічних методів, прийомів і форм роботи. Таких, скажімо, які складають основу методики викладання теоретичних знань про знаки і мови мистецтва у вигляді окремого навчального курсу.

Наприклад, такий спецкурс під назвою «Семіотика і герменевтика мистецтва» викладається професором С. Шипом, починаючи з 2006 року для магістрантів і аспірантів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Тепер розглянемо **педагогічні принципи та умови** формування уміння семіотичної інтерпретації художніх творів, які пропонуються на основі визначених теоретичних положень і прийнятих педагогічних підходів. Першим з них є ***принцип наочності*** зразків художнього семіозису, які вивчаються. Цей принцип, описаний Я. Коменським як «золоте правило» дидактики, є універсальним і найважливішим для будь-якої практики навчання. За думкою класика педагогічної думки, справжні і достовірні знання з будь якої галузі учні можуть отримати лише за допомогою «особистого спостереження і чуттєвої наочності».

Наочність (в широкому смислі слова) є обов'язковою властивістю семіозису, тому що знакове відношення завжди включає деякий матеріальний носій значення, який має бути чуттєво сприйнятим, або уявленим як доступний чуттєвому сприйняттю предмет. Отже, принцип наочності є одним з провідних для розробки методики формування уміння семіотичної інтерпретації.

Зауважимо, що назва даного принципу є досить умовною. Йдеться не тільки про наочність у конкретному значенні слова. Сприйняття творів будь-якого виду мистецтва (навіть образотворчого) спирається не тільки на зір, але й на інші почуття людини, які завжди беруть участь в акті художньої перцепції. Особливо важливими є феномени кінестезії (єдність сенсорних і моторних «механізмів» сприйняття) та різних чуттєвих синестезій. Для сприйняття і розуміння музичного мистецтва особливо важливу роль відіграють слухо-зорові та слухо-тактильні синестезії, що викликають, скажімо, образи «яскравого», «блискучого», «тьмяного», «кольорового» звучання, або «м'якого», «шорсткого», «холодного» звуку. Отже, під

наочністю потрібно розуміти обов'язкову вимогу підкріплення кожного принципового судження щодо знаків, текстів та символів актом сприйняття форми конкретного художнього артефакту.

Принцип діалогічності є одним з найбільш давніх (можна згадати діалогічні методи філософського мислення Сократа, Платона, Кун-Цзи, Мо-Цзи та інших мудреців античності) і водночас найбільш «молодих» та перспективних у розвитку сучасної культури мислення. На початку XX сторіччя в творчості різних вчених почала складатися «філософія діалогу» (чи «діалогічна філософія»). До цього були причетні такі філософи, як М. Бубер, Ф. Розенцвейг, М. Бахтін. Сьогодні, у ситуації швидкого взаємного зближення культур Землі, глобалізації культури виникає потреба в «універсальному діалозі» (М. Каган [7]). Ця необхідність відчувається і сучасною педагогікою, яка ставить у центр освітньої діяльності особистість людини. Отже, від однобічної «директивної системи» педагогічного впливу вчителя на учнів практика освіти повертається до принципу повноцінного міжособистісного спілкування через діалог.

Діалогічний підхід органічно притаманний мистецькій освіті. Інтерпретаційні дії вчителя музики є однією зі сторін діалогу, який здійснюється між ним та автором твору (індивідом-особистістю чи колективним суб'єктом комунікаційного процесу, якщо мова йде про фольклор чи колективні форми традиційного мистецтва). Даний принцип забезпечується регулюючими діями викладача, створенням атмосфери рівноправного і шанобливого діалогу в колективних дискусіях, корегуванням індивідуальних риторичних дій студентів.

Принцип праксеологічності (за Т. Котарбінським) передбачає чітке розуміння студентами педагогічного сенсу і педагогічної цінності всіх форм і прийомів роботи, які використовуються в процесі формування уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва. В сучасній педагогіці принцип праксеологічності інколи розглядається як центральна категорія та ідея

окремого педагогічного підходу (роботи І. Колосникової, А. Ліненко, Є. Михайлової, Є. Проворової, Є. Титової, та ін.). Специфіка використання праксеологічного принципу передбачає усвідомлення усіх наслідків педагогічного впливу, який учитель (викладач) справляє на своїх учнів (студентів), диференціацію причин і наслідків педагогічного впливу, а також, за словами Є. Проворової: «розрізнення результатів у кожний конкретний проміжок часу (поточний, проміжний, підсумковий результати); уявлення про необхідні характеристики, які повинен мати результат: відповідність меті, якість, ефективність, успішність, продуктивність, конструктивність, корисність» [18, 4]. Даний принцип має щільний зв'язок із питаннями професійної спрямованості процесу навчання майбутніх учителів музики у вищі. За висловленням О. Михайличенко, «основу ціннісних орієнтацій особистості викладача музичних дисциплін складає фахова спрямованість, в основі якої лежить потреба в педагогічній діяльності» [15, 60].

Принцип художньо-аксіологічної толерантності означає неприпустимість декларування з боку викладача або кого-небудь із студентів ціннісних суджень, семантичних оцінок, які не допускають альтернативи і претендують на єдине правильне розуміння образного змісту сприйнятої форми художнього твору. Викладач і студенти мають апріорі погоджуватися з будь-якими варіантами семіотичної інтерпретації художнього тексту, хоча толерантна дискусія про семантику тексту можлива і навіть надзвичайно бажана.

Тепер ми маємо визначити низку **педагогічних умов**, за яких пропонована методика формування семіотичної інтерпретації творів мистецтва має найбільшу ефективність. Звичайно, дуже важливою умовою цього процесу є академічна ситуація, обставини, в яких здійснюється процес навчання майбутніх учителів музики, а також особистісні властивості викладачів, які здійснюють таку роботу. Зокрема, безпосередньо якість даного процесу залежить від семіотичної компетентності викладача. Однак, у

нас немає можливості передбачити засоби цілеспрямованого впливу на ці чинники; можемо тільки констатувати їх наявність.

Перша педагогічна умова, яку ми могли забезпечити на практиці, визначена як ***перцептивно-емоційна ефективність*** художніх зразків, обраних викладачем для ознайомлення майбутніх вчителів музики з тим чи іншим художньо-знаковим явищем. Перевага завжди має бути надана тим зразкам художнього стилю, які точно розраховані на певну перцептивну реакцію і здатні викликати відчутний для реципієнта емоційний відгук, яскраві образні уявлення, активний розумовий процес.

Наступна умова також визначена стосовно дидактичного матеріалу, який використовується у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, позначена як ***репрезентативність.*** Дана умова передбачає використання таких художніх зразків, які репрезентують релевантні властивості того чи іншого знаку чи художнього стилю в максимальній повноті. Маються на увазі індивідуально-типові риси форми (властивості художнього матеріалу, лексики і граматики художньої мови, мовного узусу, композиції), а також індивідуально-типові властивості художньо-виразного сенсу (типові теми, сюжети, герої, ідеї, модальності, естетичні ставлення, жанрові преференції).

Обидві умови регламентують відбір та використання навчального матеріалу, перш за все – художніх прикладів, які залучаються до ілюстрації тих чи інших історико-теоретичних положень, або до завдань аналітичного вивчення. З цього приводу існують різні рекомендації педагогів-дослідників. Наприклад, Є. Фортунатова, розвиваючи ідеї культурологічного підходу в сфері навчання іноземної мови, висуває такі вимоги до вибору художніх творів (кіномистецтва): 1) «принцип облігаторності та прецендентності тексту» (це означає, що текст має входити до «золотого фонду» культури і бути загалом знайомим для більшості носіїв цієї культури); 2) «принцип насиченості тексту культурологічною інформацією»; 3) «принцип зв’язку

культурологічної інформації художнього тексту з реальним культурним середовищем студентів»; 4) «принцип врахування мотивації студентів, тобто тексти повинні формувати позитивне ставлення до мови і культури»; 5) «принцип культурологічної цінності образів літературних героїв – ці образи повинні мати загальнолюдське значення»; 6) «принцип врахування національно-культурної специфіки, аксіологічного змісту тексту відносно ціннісних установок, властивих культурі студентів, дотримання адекватності художньої комунікації, з метою уникнення культурного конфлікту, психологічного бар'єру; 7) «принцип підбору фільмів-екранізацій, знятих режисерами, котрі належать до тієї ж культури, що й автор твору. Це дозволяє показати інтерпретацію та розуміння цього тексту у межах тієї ж культури» [25].

Українська дослідниця М. Бастун слушно зауважує, що «…такий принцип підбору текстів відображає передусім монологічний підхід та орієнтацію на цивілізаційно-нормативну сторону культури… ; на замкнення в рамках однієї культури, в результаті чого втрачається багато можливостей ініціювати міжкультурні діалоги. Найголовніше ж, на нашу думку – це прагнення уникнути міжкультурних конфліктів, будь-яких загострень у міжкультурній взаємодії. Це суперечить принципам діалогу культур, за якими саме виявлення й загострення міжкультурних граней, розбіжностей культурних смислів є умовою розбудови діалогічних відносин у культурній площині» [2] .

Ми приєднуємося до заперечення, висловленого М. Бастун. Зауважимо, що відмова від культурних обмежень, які часом накладаються на художній матеріал навчального процесу повністю відповідає принципу діалогічності та культурологічному підходу. Разом із тим, таке ставлення до художнього матеріалу не протирічить проголошеному вище принципу художньо-аксіологічної толерантності. Навпаки, «занурення» майбутніх учителів музики у стихію невідомих культур, яке здійснюється під наглядом і за

допомогою освічених «викладачів-провідників», у обставинах колективного доброзичливого ставлення до незнайомих художніх мов, знаків, символів далеких культур може найкращим чином виховувати толерантне відношення до цінностей, вірувань, ідеалів представників інших культур і цивілізацій.

Далі, важливою умовою роботи з формування уміння семіотичної інтерпретації майбутніх учителів музики є ***використання інтерактивних методів*** навчання. Зокрема, дуже корисним засобом формування потрібної сторони фахової компетентності вчителя є гра. Йдеться про гру-змагання за суворими правилами, ділову (професійну) і вільну рольову гру. В ігровій формі доцільно формувати спостережливість, чуйність до семантичних відтінків художньої форми, точність тлумачення їхнього змісту. Умова *забезпечення достатньої інтенсивності мовленнєвої практики* студента на заняттях з фахових дисциплін означає, що студент має бути заохоченим до висловлень щодо семантики музичних та інших художніх текстів. Йому має бути надана можливість інтерпретаційного висловлювання при кожній нагоді, і на кожному практичному занятті.

2.2. Методи і прийоми формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва.

Мистецтву не можна навчати так, як зазвичай навчають іноземної словесної мови, фокусуючи увагу учнів то на плані форми лексеми, то на її значенні (як це пропонує, наприклад Чень Чунься []). Нагадаємо, що специфіка художнього знака полягає в тому, що якість його форми, а також викликана реакція реципієнта на неї (тобто емоції, асоціації, думки) – це, власне, і є головний сенс знака. А значення (тобто, загальний для всіх, «позаособистісний» сенс знака чи тексту) виявляється то більш, то менш виразно. Інколи воно є майже «невловимим», У будь-якому разі значення музичних знаків встановлюється – образно кажучи – без відсилання до

тлумачних словників. Воно встановлюється здебільшого на основі принципу іконічної відповідності форми знаку (sign vehicle) і його денотату (того, на що знак вказує).

У зв'язку з цим, в описаній далі методиці немає прийомів і форм роботи, спрямованих безпосередньо на розуміння, як на центральну ланку семіотичної інтерпретації творів мистецтва. Разом з тим, усі засоби розробленої методики мають своїм головним завданням здійснення впливу на компоненти художньо-семіотичного розуміння. Навіть методи і форми роботи над безпосередніми ілокутивними діями майбутніх вчителів музики, які можуть здатися периферійними щодо глибоких внутрішніх механізмів семіотичної інтерпретації, мають, як доведено засновниками і авторитетними представниками психолінгвістичного напрямку (Л. Виготський, Дж. Грін, Н. Хомський, Д. Слобін), потужній «зворотній» вплив на процес розпізнавання і розуміння засобів людської комунікації.

Запропонована методика схематично представлена на рис. 2.1.

Розглянемо запропоновані в дисертації методи послідовно, в порядку, обумовленому структурою вміння семіотичної інтерпретації.

Формування емпіричного знання художньо-знакових форм (будемо також говорити у тому ж сенсі про формування ***художньо-семіотичного тезаурусу***). Підкреслимо, що в даному випадку мова йде не просто про запам'ятовування і навик ідентифікації елементарних форм художнього вираження при сприйнятті твору. Важливо підкреслити, що всі формальні елементи мають бути засвоєні в певних художньо-образних значеннях. Даній навчальній меті слугують методи: наочного інформування, семіотичного аналізу тексту, експерименту зі сприйняттям, колективної лабораторної роботи з експлікації семантичного інваріанта тексту, навчальної (пізнавальної) гри (наприклад, гра «Першовідкривачі»), творчі завдання зі створення символічних знаків і знакових текстів (використовуються методики В. Шаталова і Т. Бьюзена).

Першими кроками у формуванні вміння семіотичної інтерпретації є лекції або бесіди зі студентами, в процесі яких пояснюється і наочно демонструється феномен семіозису. Обговорюються різні знаки і семіотичні ситуації, причому не тільки у сфері художньої практики, але і в найбільшому масштабі – як універсальні засоби людської комунікації і культурної практики. Нерідко студенти сумніваються в тому, що звукові та інші форми можуть виконувати функцію знака.

Існує думка, підкріплена естетичними поглядами ряду філософів, про те, що мистецтво – це сфера чистої суб'єктивності (Г. Гегель). Часто доводиться чути від студентів таку сентенцію: «Кожен розуміє твір мистецтва по-своєму». Дана теза не є помилковою. Але з неї часто робиться необгрунтований висновок, що, мовляв, «форми мистецтва не можуть розумітися однаково різними людьми, а отже і виконувати функцію знаків

Якщо рівень філософської та психологічної підготовки студентів дозволяє, то дискусію з цього питання можна вести в суто теоретичному плані, розглядаючи глибокі проблеми мислення і мовної діяльності, як-то: проблеми образу і поняття, референції, інтеріоризації перцептивних образів, асоціативного механізму утворення концептів та ін. Однак, практика показує, що найчастіше такі пояснення і така дискусія в студентській аудиторії не ефективні.

Набагато ефективнішим методичним прийомом, що дозволяє продемонструвати наявність загального сенсу і знакової якості художніх форм є ***експеримент зі сприйняттям***. Даний прийом ефективно використовується в курсі аналізу музичних творів, а також у семінарських заняттях зі спецкурсу «Музична семіотика» для магістрантів і аспірантів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Суть експерименту полягає в колективній експлікації семантичного інваріанта невеликого фрагмента музичного тексту. Починається експеримент з того, що викладач демонструє групі студентів

невеликий фрагмент музичного твору, який має ясно виражену образно-змістову специфіку. Наприклад: короткий фрагмент регтайму С. Джопліна «Кленове листя» (перший період головної теми).

Після прослухання дається таке завдання: кожний студент має самостійно, без консультацій з авторитетними співкурсниками, записати у конспекті п’ять словесних характеристик, які відповідають (на його особисту думку) сприйнятому тексту. Після цього вчитель опитує кожного і фіксує на дошці усі характеристики. Коли робота закінчується, перед очима групи постає цілісна картина, з якої наочно слідує: а) деякі характеристики, висловлені студентами цілком незалежно, буквально співпадають (наприклад, характер означеного музичного зразку найчастіше визначається як «несерйозний», «жартівливий», «жвавий», «радісний»); б) ті характеристики, що не співпадають, виявляють синонімію або семантичну спорідненість (наприклад – «енергійний», «пружний», «гостро-ритмічний»); в) полярно розбіжних, суперечливих, антагоністичних характеристик звичайно не буває, а якщо вони зустрічаються, то це пояснюється невдалим володінням якогось студента мовною лексикою).

Експериментатору зостається тільки вказати групі на ці самоочевидні речі і зробити важливий теоретичний висновок. А саме: при тому, що всі люди різні, що кожний дійсно сприймає музику «по-своєму», музична форма справляє на усіх не принципово різне, а подібне враження. Отже, вона «несе в собі» певний інваріантний смисл, який індивідуально неповторно, але впевнено «прочитується» в процесі художнього сприйняття-осмислення. Даний експеримент є ефектним практичним доказом наявності семіотичного потенціалу художньої форми.

Мал. 2.1. Схема методики формування вміння семіотичної інтерпретації художніх творів.

Ми адаптували даний прийом для китайських студентів та магістрантів. За основу практичної роботи зі студентами береться 2 зразка музики - китайської та європейської. Результати експлікації інваріанта бувають в такому випадку дещо різними. Більш чітким, визначеним у своїх значеннях є комплект значень фрагмента китайської музики. Семантичний інваріант зразка європейського музичного мистецтва виявляється зазвичай більш широким, «розмитим». Це свідчить про те, що музичний фрагмент, як і фрагмент словесної мови, може бути за різних обставин більш-менш визначеним у своєму значенні. Рідна словесна і музична мова розуміється усіма членами студентської групи чіткіше і «більш однаково», а фрагмент тексту на «чужій» мові викликає більш помітні розбіжності в розумінні. Прийом «експлікації інваріанта» вдало демонструє не тільки знакову природу музики, але також дуже переконливо показує можливості передачі за допомогою слів (навіть самих незручних, мало майстерних) зрозумілий я і пережитий студентами образний смисл продемонстрованих художніх зразків.

Ми розробили ще один тип завдань, які мають характер лабораторного експерименту. Вони охарактеризовані як завдання з «***компаративної семіотичної оцінки***». Ці завдання пропонують студентам порівняти кілька зразків музичної форми, які подібні за деякими структурними та функціональними властивостями, але мають помітне розбіжності в образно-семантичному плані. Наприклад, пропонується проглянути нотний запис, прослухати відповідну фонограму і потім охарактеризувати образний зміст низки гармонійних кадансів (благального, автентичного, перерваного, недосконалого і досконалого тонічного). Або пропонується порівняти значення типових ритмічних формул (рівного, пунктирного, синкопованого, прогресивного, регресивного ритмів). Цей вид вправ має кілька цілей: а) тезаурус музично-знакових форм поповнюється стійкими елементами, які можуть бути виділені слухом і розпізнані як специфічні музичні знаки у

великому масиві музичних творів; б) одночасно з цим формується і зміцнюється навик розпізнавання знакових елементів в їх конкретно-контекстових і парадигмальних (тобто граматично-мовних) значеннях.

Методика формування емпіричних знань з художньої семіотики включає низку ігрових форм роботи. Зокрема, розроблена ***дидактична гра «Першовідкривачі»***. Умови гри можуть бути подані у вигляді розповіді, яка побудована на реальних історичних фактах, пов'язаних з епохою подорожей і географічних відкриттів (XV-XIX ст.). Європейцям-першовідкривачам нових земель часто доводилося стикатися з народами, що говорять на абсолютно невідомих мовах, культура яких здавалася їм абсолютно незрозумілою і чужою. Втім, потреби спілкування і співпраці зажадали від двох різних культур, які зненацька зіштовхнулися на путях історії, уміння знаходити можливості для вивчення нових реалій життя – предметів, способів дій, звичаїв, обрядів. У цій справі на перший план виступила здатність розуміти знаки інших культур і здатність репрезентувати «чужинцям» знакові засоби своєї власної культури. Це потрібно було робити максимально простим і наочним способом, який дозволяв освоїти такі засоби спілкування.

Отже, умови гри є такими: дві групи студентів представляють дві історико-культурні спільності: перша група – це «європейські мореплавці», друга – «аборигени» острова, загубленого в океані. Друга група студентів створює: а) свою «мову побутового спілкування» (5 фраз); б) свої «сакральні артефакти», які мають символічний сенс (5 предметів-символів); в) «обряд» з музикою, рухом, символічними артефактами. «Аборигени» мають представити свою культуру привітальною промовою (тобто, вони мають вимовити всі свої заготовлені фрази) і продемонструвати свій обряд, куди включено всі 5 символів. Символічним предметом може бути піктограма, ієрогліф, амулет, звукогенеруючий інструмент, деталь одягу та ін. Друга група студентів вступає в рольове спілкування з «аборигенами» і намагається, використовуючи жести і дії з предметами-символами,

перекласти на відому їм мову усі 5 висловлювань, а також пояснити символічне значення обряду і задіяних у ньому символічних артефактів.

В силу історичних обставин, у сучасних педагогічних університетах навчаються в одних і тих самих умовах студенти-українці і студенти-китайці. Не можна сказати, що ці дві групи є абсолютно один одному невідомими. Разом з тим, розбіжності їх культур (мовних систем, форм національного мистецтва, елементів поведінки, звичаїв, норм побуту) є достатньо помітними. Вони можуть стати предметом семіотичного освоєння. Таким чином, дидактична гра може придбати менш умовний характер і відкрити студентам реальні можливості збагачення їх культурно-семіотичного тезауруса.

Семіотичний аналіз художнього тексту – важливий педагогічний інструмент підготовки майбутнього вчителя музики до усвідомлення самої можливості інтерпретації музичних творів і творів інших видів мистецтва як знакових явищ.

До семіотичного аналізу студент має бути підготовлений. Елементами такої підготовки виступають, у першу чергу, практичні вправи з використання знакових засобів мистецтва. Так, наприклад, студентам дається завдання: «створити власний ієрогліф, що відповідає певному поняттю, концепту або образу», «придумати опорний знак, що охоплює якийсь обсяг інформації (життєвої, наукової, технічної або художньої», «скласти вільний за формою граф (карту, схему), що поєднує елементи деякої логічної конструкції».

Формування теоретичних знань про знаки і знакові системи спирається на традиційні дедуктивні методи роботи з поняттями, метод ілюстрації теоретичних положень, метод самостійної роботи студентів з першоджерелами (в першу чергу, з енциклопедіями, словниками та атласами символів). Зокрема, корисними джерелами такої підготовки є: 2-х томне

видання «Міфи народів світу» під редакцією С. Токарєва (перше видання вийшло в 1980 році), "Енциклопедія символів" Г. Бідерман (1996) та ін.

Формування навичок розпізнавання знакових форм здійснюється за допомогою вправ, спрямованих на тренування уваги і навчальних тестів. Наведемо приклад навчального тесту. На занятті студентам демонструється якийсь художній текст, допустимо, фрагмент музичного твору. Після завершення демонстрації (можливо – неодноразової) студент має відповісти на ряд запитань, як наприклад:

1) Чи сприймалися в прослуханому фрагменті якісь елементи як самостійні знаки?

2) Як можна приблизно охарактеризувати словами зміст тих знаків, які були впізнані у музичному тексті?

3) Чи використовувалися в якості певних знаків: пауза, інтонема вигуку, інтонема стогону, інтонаційна фігура «анабазис», інтонаційна фігура «катабазису»? і т. д.

Формування семіотичної установки сприйняття художніх творів у принципі не потребує окремих методів і прийомів. Необхідна установка сприйняття складається сама собою в міру накопичення досвіду дій зі знаками, практичних знань про них, зміцнення навичок розпізнавання і розуміння художніх знаків. Найбільше становленню семіотичної установки сприяють методи формування досвіду розпізнавання знаків і розвитку художньо-семіотичного уяви. Формування семіотичного художньої уяви – турбота багатьох дисциплін професійного освітнього циклу.

Спеціальним прийомом роботи в цьому напрямку служать навчальні тести, які можна назвати провокативними. Суть ***провокативних тестів*** полягає в тому, що очевидні об'єкти навколишньої дійсності – речі і процеси – пропонується інтерпретувати як знаки або тексти. Наприклад, студентам пропонується осмислити і пояснити як художній знак наступні об'єкти: шум

транспорту, звуки налаштування скрипки, жести регулювальника руху, розташування і форми хмар на небі, рядок книг на полиці і т. д.

Значну користь можуть принести домашні творчі завдання з виявлення і схематичного ***опису «прихованої програми»*** музичного твору, що має в основі якийсь сюжет або драматургічний конфлікт. Ще один метод роботи в даному напрямку - знаходження або створення знакової (або текстової) ***поліхудожньої аналогії***. Наприклад, студент отримує завдання підібрати графічний образ, відповідний за образним змістом заданому музичному фрагменту. Аналоги можуть бути знайдені у всіх видах художньої творчості. Особливо ефективними в педагогічному сенсі є аналоги між музикою, поезією, скульптурою і живописом. Танець виявляється занадто залежним від музики «ареалом» можливих подібних аналогів (тобто, аналогія часто перетворюється в констатацію факту художнього синкретизму).

Формування навичок словесного вираження понятого знакового сенсу художніх творів здійснюється тільки в процесі мовної комунікації. Велику користь у вирішенні даної методичної завдання може принести звичайна вправа, що проводиться в усній формі (за типом лінгвістичного «oral quiz»). Змістом цієї вправи є оцінка одним-двома словами характеру сприйнятого образотворчого артефакту або музичного твору. Коли на обдумування, коливання і сумніви у студента просто немає часу, свідомість «видає» найбільш безпосередню і щиру відповідь. Звичайно, що вона може не відповідати реальному розумінню знакового сенсу сприйнятої форми. Разом з тим, якщо до неї пізніше повернутися ще раз (або навіть декілька разів), то автор хибного висловлювання може згадати справжню реакцію і поліпшити, «відредагувати» або навіть кардинально змінити словесний вираз, оцінивши його як неадекватний.

Тому даний вид вправ має інший – більш високий – рівень складності. Йдеться про те, що свої моментальні відповіді студент записує на диктофон, а потім він самостійно працює з цим матеріалом і коригує як свої художньо-

образні враження, так і форму їх словесного вираження. Цей вид вправ, позначений в методиці як «***редагування моментального враження***» є надзвичайно корисним для майбутнього вчителя музики. Він привчає до думки про те, що перше і безпосереднє враження про художній твір не є завжди точним. Воно не є також обов'язково стійким. Однак воно завжди в певній мірі є доступним рефлексії та уточненню. В такому процесі самостійної роботи складається навик швидкого і точного вираження власних уявлень про знаковий зміст конкретної художньої форми. Після того, як студенти долають в процесі усного «куїза» свою боязкість, невпевненість, побоювання зробити помилку і звикають до самої дії словесного вираження сенсу музикальний-знакової форми, можна звернутися і до письмових вправ. Після попереднього прослуховування музичного твору (в цьому випадку тривалість його може досягати 2-3 хвилин), студент налаштовується на рефлексію свого сприйняття і обмірковує засоби вираження зрозумілого сенсу.

Навчальні тести також можуть принести значну користь у справі формування досвіду вираження семіотичного розуміння художньої форми. Наприклад, студентам пропонується таке завдання:

- визначити, яким зразкам з числа трьох музичних фрагментів, які щойно прозвучали, відповідає наведена словесна характеристика семантики тексту;

- визначити, яким словесним описом з числа трьох наведених, відповідає пропонований для прослуховування звуковий фрагмент музичного твору;

- встановити образно-семантичну відповідність між трьома музичними фрагментами, що прозвучали, і трьома представленими письмово словесними характеристиками;

- встановити образно-семантичну відповідність між трьома музичними фрагментами, що прозвучали, і трьома представленими творами образотворчого або (або поетичного) мистецтва;

- підібрати фонову музику до невеликого сюжету слйдофільму чи документального кінофільму (2-3 хвилини), у якому демонструється певний пам'ятник архітектури.

Останнє завдання бажано проводити в двох видах:

а) у вигляді самостійного позааудиторного (домашнього) завдання, причому студенту надається повна свобода у виборі музичного матеріалу, у тому числі надається можливість самостійно створити музичний чи звуковий супровід;

б) у вигляді аудиторного заняття, яке може прийняти характер змагання між кількома командами студентів. В останньому випадку доцільно більш виразно направити пошук музичного матеріалу, запропонувавши учасникам змагання вибрати підходящий матеріал з обмеженого набору даних їм у фонозапису фрагментів (від 3 до 5).

Методика формування вміння утворювати словесний текст як продукт семіотичної інтерпретації художнього твору передбачає рясне використання ***інтерактивних прийомів*** роботи. Так, скажімо, для цієї мети розроблений ряд дидактичних ігор, вікторини (з персональною та колективною відповідальністю за успішність рішення), змагання команд типу «Брейн-ринг».

Одна з подібних дидактичних ігор означена як «***Словесний портрет***». Умови гри є такими: група студентів-«детективів» отримує завдання виявити в представлених організатором гри текстах певний символічний знак, використовуючи метод опитування «свідків», які цей знак бачили (або чули, якщо це був текст музично-звуковий). На основі свідчень «свідків» за заданим алгоритмом створюється цілісний словесний портрет «знака-злочинця». Після цього організовується пошук і «арешт» знака. Студент-

«прокурор» має переконатися в тому, що це «той самий знак». Якщо студенти-«детективи» помилилися у своїх сприйняттях і розрахунках, і «заарештували невинного», вони несуть відповідальність і позбавляються балів, набраних на попередніх етапах гри.

Формування і вдосконалення навичок красномовства у майбутніх учителів музики – важливий компонент запропонованої методики. Під навичками красномовства ми розуміємо практичні знання та навички педагогічної риторики яка має три «обличчя»: наукове, методичне і художньо-практичне. Як зазначила Л. Горобець: «риторика – це сфера людської культури, що включає в себе мистецтво, науку та практику переконливого, ефективного мовлення, обов'язково пафосного, модального, громадянського в різних жанрах педагогічного спілкування. Це мистецтво впливу на учня за допомогою красномовства. Це наука про умови й форми ефективної педагогічної комунікації» [5]. Для того, щоб «донести» до свідомості дітей своє розуміння семіотичного смислу твору, своє внутрішнє бачення його художнього змісту, учитель має майстерно володіти словесною мовою. Інакше може статися, що його найкращі думки, його точна і глибока інтерпретація змісту художнього твору (особливо, якщо йдеться про багатозначні символи) залишиться безплідною. Зрозуміло, що оволодіння мовою – це процес, який починається від перших днів людини, і продовжується протягом всього життя. Інколи обставини існування (соціальний осередок, культура родини) заважають молодій людині добре опанувати рідну мову. Трудно молодій людині рівнятися на рівень мовленнєвої майстерності без допомоги і спеціальних зусиль в цьому напрямку. Однак, процес отримання педагогічної освіти надає кожному умови і достатні можливості для вдосконалення мовленнєвих навичок і отримання умінь конкретно спрямованого, ефективного, виразного мовлення.

Таким чином, робота над формуванням уміння словесного вираження концептів семіотичної інтерпретації співпадає за своєю метою з більш

масштабним і загальним завданням педагогічної освіти, яким є завдання формування мовленнєвої компетентності вчителя, розвитку його мовленнєвої культури.

Важливе місце у запропонованій методиці займають ***тренінги,*** спрямовані на вдосконалення педагогічно-риторичної майстерності висловлень майбутніх учителів музики. Наприклад, студенту пропонується підібрати ряд епітетів, або створити гіперболу, літоту, анафору, метафору, або інші риторичні фігури, що характеризують певний художній текст або символ. Такого роду завдання можуть бути оптимально вирішені у процесі практичних та семінарських занять, змістом яких має стати робота з текстами і окремими художніми символами. Такий цикл семінарів можна назвати «Практикумом з семіотичного аналізу творів мистецтва».

Формування **практичних знань з художньої риторики** здійснюється переважно у процесі самостійної роботи студентів. Головний компонент даної роботи – це читання та опрацювання літературних текстів, створених видатними критиками, аналітиками, герменевтами музики та інших видів мистецтва. Зокрема, студентам рекомендуються фрагменти з публіцистичних мистецтвознавчих праць Г. Берліоза, Е. Гансліка, Г. Ларошa, Ф. Ліста, О. Зінкевич, В. Одоєвського, І. Солертинського, В. Стасова, Р. Шумана, М. Черкашиної та ін. Не меншу користь мають художні літературні тексти (прозаїчні та поетичні), у яких йдеться про твори або акти мистецтва (наприклад: «Крейслеріана» Е. Т. А. Гофмана, «Портрет» М. Гоголя, «Два співаки» І. Тургенєва, «Доктор Фаустус» Т. Манна, «Сліпий музикант» В. Короленка, «Майстер з Кламсі» Р. Роллана, вірші Гомера, А. Ахматової, В. Брюсова, Ван Вея, Ду Фу, Лі Бо, М. Рильського, М. Рільке, Л. Українки та багатьох інших.

Накопичення **теоретичних знань про риторику** має опосередкований вплив на формування уміння семіотичної інтерпретації художніх творів. У багатьох педагогічних університетах студенти всіх спеціальностей вивчають

курс риторики або педагогічної майстерності, куди, звичайно, входить розділ теорії красномовства. Якщо такий предмет не вивчається, або якість його викладання залишає бажати кращого, доцільно знайти інші форми ознайомлення майбутніх вчителів музики з основними теоретичними положеннями риторики як класичної дисципліни гуманітарної освіти. Студентам потрібно отримати теоретичне уявлення про основні компоненти риторичного висловлювання, принципи композиції усного тексту, прийоми (тропи). Зокрема майбутнім учителям музики бажано теоретично освоїти принципи порівняння, гіперболи, літоти, анафори, метафори.

Також методика, спрямована на розвиток творчої уяви про символи мистецтва, передбачає складання опорної семіотичної таблиці (за методикою Бьюзена) і опорного конспекту (за методикою Шаталова). Ці методичні засоби розглянуто у наступному розділі.

Метод систематизації варіантів це, так би мовити, методичний епіфеномен. Він «супроводжує» метод експлікації інваріанта. Однак він може використовуватися і окремо. Його ефективність є в тому, що упорядкування словесних версій-характеристик наочно демонструє основні платформи, на яких «ростуть» семеми художніх знаків.

Висновки до другого розділу

У даному розділі визначено педагогічні підходи, принципи і умови, описано методи і прийоми формування уміння семіотичної інтерпретації художнього твору майбутніми вчителями музики.

В основу розробленої методики покладено: культурологічний, поліхудожній, діяльнісний та компаративно-аналітичний художні підходи. Встановлено методичні принципи, що мають бути покладені у основу методики, а саме: наочність, діалогічність, праксеологічність, толерантність. Розроблена методика має досягти найкращих результатів за умов

забезпечення емоційно-перцептивної яскравості та жанрово-стильової репрезентативності художніх зразків; використання інтерактивних форм роботи зі студентами; налагодженої інтенсивності регулярної мовленнєвої практики студентів.

Визначені м**етоди та прийомів** формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва. Розроблені методи згруповані у відповідності до компонентів моделі вміння семіотичної інтерпретації:

- Навчальній меті *формування емпіричних знань* у царині художньо-знакових форм слугують методи наочного інформування, семіотичного аналізу тексту, експерименту зі сприйняттям, колективної лабораторної роботи з експлікації семантичного інваріанта тексту, дидактичної гри, творчих завдань зі створення символічних знаків і знакових текстів, бесід зі студентами.

- *Формування теоретичних знань про знаки і знакові системи* спирається на дедуктивні методи роботи з поняттями, метод ілюстрації теоретичних положень, метод самостійної роботи студентів з першоджерелами.

- *Формування навичок розпізнавання знакових форм* здійснюється за допомогою вправ, спрямованих на тренування уваги; спеціально розроблених навчальних тестів.

- *Формуванню семіотичної установки сприйняття художніх творів* найбільше сприяють методи тренування здатності розпізнавання знаків і розвитку художньо-семіотичної уяви, зокрема «провокативні» навчальні тести, метод знаходження або створення знакової поліхудожньої аналогії до певного художнього твору.

- *Формуванню навичок словесного і художньо-символічного вираження* сприйнятого знакового сенсу художніх творів у процесі мовної комунікації сприяють усні вправи за типом лінгвістичного «oral quiz», записи моментальних висловлень студента на диктофон з наступним самостійним

опрацюванням даного вербального тексту, навчальні тести, дидактичні ігри, вікторини, командні змагання.

- *Формування практичних знань художньої риторики* передбачає читання та опрацювання літературних текстів, вправи на освоєння прийомів красномовства, складання опорних семіотичних мап (за методикою Т. Бьюзена) і опорного конспекту (за методикою В. Шаталова), створення індивідуальних колекцій художніх символів і знакових кластерів та ін.

Головні положення даного розділу розкриті в авторських публікаціях: 1, 3, 4, 5 та 7 (Додаток «А»).

Список використаних джерел до другого розділу

1. Асафьев. Симфонические этюды / Общ. ред. и вст. ст. Е.М. Орловой. – Л. : Музыка, 1970. – С. 194-222.
2. Бастун М. В. Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення // Горизонты образования. — 2012. — № 3. — т. 2 (36). — С. 170–175.
3. Беземчук Л.В. Підготовка майбутнього вчителя музики до конструювання змісту мистецької освіти // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія. 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики. Збірник наукових праць. – Вип. 16 (26). – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С. 16 – 21.
4. Бьюзен Т. и Б. Супермышление / Пер. з англ. Е. А. Самсонов; Худ. обл. М. В. Драко. - 2-е изд.- М.: «Попурри», 2003. – 304 с.
5. Горобец Л. Н. Педагогическая риторика в системе профессиональной подготовки учителя-нефилолога // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 42. – Т. 9. – С. 132–144.

6. Зязюн І.А. Концептуальні засади освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 3–12.
7. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие. Издательство “Лань”, 1998. — 434 с.
8. Калошин В.Ф. Використання вітчизняного передового педагогічного досвіду // Проблеми освіти. – 1997 - Випуск 7.
9. Калошин В.Ф. Методика В.Ф. Шаталова и ее возможности использования в ВВУЗ. – К.: КВВАИУ, 1989.
10. Калошин В.Ф. Опорные сигналы в учебный процесс. // Новое в учебном процессе. - 1989. – Выпуск 28. КВВАИУ.
11. Калошин В.Ф., Гоменюк Д.В., Сушенцева Л.Л. Методика Шаталова В.Ф.: сутність, здобутки, перспективи: Методичний посібник. – К.: 2008. – 46 с.
12. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 256 с.
13. Ліненко, А. Ф. Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського : педагогічні науки : зб. наук. праць / [редкол. : А. М. Богуш (голов. ред.) та ін.]. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2006. – Ч. 1. – С. 15-21.
14. Медушевский В. Музыкальный стиль как семиотический объект // СМ 1979 №3. С. 30-34.
15. Михайличенко О. В. Основы общей и музыкальной педагогики: теория и история: учебное пособие. – Сумы: Козацький вал, 2009. – 211 с.
16. Отич О. М. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти. [Електронний ресурс]. — Режим доступу :http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Moztm/2010_5/21.pdf
17. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

18. Проворова Є. М. Праксеологічні характеристики педагогічної діяльності вчителя музики // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 17 (22). – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – С. 7-12.
19. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Вид. дім, 2006. – 640 с.
20. Символы, знаки, эмблемы : энциклопедия / ред. В. Л. Телицын ; авт.-сост.: В. Э. Багдасарян, И. Б. Орлов, В. Л. Телицын. - 2-е изд. - Москва : Локид-Пресс : Рипол-классик, 2005. – 495 с.
21. Соссюр Филипп де. Курс общей лингвистики. В кн.: Труды по языкознанию. М.:Прогресс, 1977.
22. Тарасенко Г.С., Нестерович Б.І. Аксіологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 21. – С. 12-15.
23. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды. В 2-х томах. Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 42-222.
24. Флоренский П. Анализ пространственности (и времени) в художественно-изобразительных произведениях: история философской мысли / П. Флоренский. — Москва: Прогресс, 1993. — 321 с.
25. Фортунатова Е.Ю. Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2004. – 212 с
26. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
27. Чень Чунься. Семиотика учебного пособия для формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранніх студентов-

филологов // Пед. науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 4 (48) / Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка ; [ред. кол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. 394-401.

28. Шаталов В.Ф. За чертой привычного. – Донецк: Донбасс, 1988.
29. Шаталов В. Ф. Опорні конспекти з кінематики і динаміці: Книга для вчителя: З досвіду роботи / В. Ф. Шаталов, В. М.Шейман, А. М. Фаіт. - М .: Просвещение, 1989.
30. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство»: избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей / Б. П. Юсов. — Москва : Компания Спутник, 2004. – 253 с.
31. Яворский Б. Сюиты Баха для клавира. Носина В. О символике «Французский сюит» И.С. Баха. – М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2009. – 156 с.

ТРЕТІЙ РОЗДІЛ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З АПРОБАЦІЇ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ УМІННЯ СЕМІОТИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ.

3.1. Педагогічна діагностика рівня сформованості уміння семіотичної інтерпретації художніх творів. Результати констатувального експерименту

У даному розділі обговорюються умови проведення експерименту, пояснюється методика педагогічної діагностики уміння, на формування якого спрямовані педагогічні дії, розкривається зміст костатувального та формувального етапів експериментальної роботи.

Експериментальна робота складалася з констатувального і формувального експериментів. Для констатувального експерименту було розроблено комплекс засобів педагогічної діагностики рівня сформованості у студентів – майбутніх учителів музики – уміння семіотичної інтерпретації художніх творів.

В основу педагогічної діагностики рівня сформованості вміння семіотичної інтерпретації була покладена теоретична модель даного уміння, представлена у першому розділі дисертації. Нагадаємо, що вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва визначається в дисертаційному дослідженні як уміння зрозуміти і пояснити знаковий зміст художнього тексту. Дане вміння спирається на емпіричні та теоретичні знання про знаки мистецтва, установку семіотичного сприйняття, здатність художньої уяви, навички розпізнавання художніх знаків. Це складне вміння також включає в себе навички красномовства і практичні знання риторики художньо-критичних висловлювань. Опосередковано вміння семіотичної інтерпретації пов'язано з теоретичними знаннями в галузі художньої семіотики і риторики.

Для здійснення педагогічної діагностики рівня сформованості охарактеризованого вище вміння були визначені чотири критерії:

перцептивний, емпірико-гностичний, креативний і мовленнєвий. Для кожного з критеріїв встановлені два показника (схематично вони представлені у таблиці 3.1)

Таблиця 3.1. Критерії і показники рівня сформованості вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва.

Критерії	Показники	Засоби діагностики
1.Перцептивний	а) Наявність або відсутність установки на знакове сприйняття художньої форми; б) Гострота уваги до знакової форми, примітливість до властивостей і деталей	Анкетне опитування
2 Эмпірико-гностичений	а) кількість відомих символічних форм музичної літератури та інших видів мистецтва. Рівень розуміння їх значень; б) кількість відомих стилів і жанрів, які виступають потенційними знаками (Медушевский стиль як знак) та рівень розуміння їх значень.	Тести, Самооцінка
3 Креативний	а) кількість варіантів розуміння знаку (тексту); б) широта спектра встановлених значень (ступінь реалістичності або фантастичності, суб'єктивності чи об'єктивності, локус у системі координат реально-фантастично, суб'єктивно-об'єктивно)	Анкетне опитування, експертна оцінка
4. Мовленнєвий	а) інтенсивність (щільність) використання словесно-риторичних прийомів; б) адекватність вербального тексту знаковому змісту форми, що інтерпретується	Тести, експертна оцінка

Розглянемо кожен із критеріїв окремо і визначимо показники до цих критеріїв та засоби педагогічної діагностики.

Перцептивний критерій дозволяє встановити рівень готовності майбутнього вчителя музики до виявлення і осмислення в процесі сприйняття художнього твору знакових елементів і семіотичних властивостей його форми. *Показниками* до цього критерія слугують: 1)

характеристика художньо-психологічної установки на сприйняття знаково-символічної сторони художньої форми; 2) гострота уваги до знакової форми, примітливість до семіотичних властивостей і деталей художнього тексту.

Передбачається можливість диференціації активного сприйняття (гострота уваги, кількість розпізнаних знаків і знакових властивостей художньої форми) і пасивного сприйняття, нездатного помітити семіотичні якості художнього тексту, розпізнати в ньому знакові елементи.

Розглянемо перший показник. Оцінка характеру «художньо-психологічної установки» (термін І. Мальченкової [16]) на знакове сприйняття художньої форми у найпростішому варіанті є фіксацію наявності або відсутності семіотичної установки сприйняття. Засобом такої фіксації виступають спеціально розроблені тести. Кожний тест являє собою комплект художніх творів різних видів мистецтва або їх фрагментів. Усі приклади відповідають одному головному критерію: в ньому має виразно виділятися елемент форми, який має відносно самостійне художньо-образне значення. Це значення домінує в образному просторі даного фрагменту, концентруючи в собі його смисл, або вступає в образний конфлікт з контекстом, позначає різку зміну в розгортанні художньої думки. Після того, як учасник тестування познайомиться з наданим фрагментом твору, він має відповісти на прості запитання: а) «чи помітили Ви якусь особливу (дуже значну, несподівану, дивовижну) деталь у сприйнятій художній формі?», б) «чи може ця деталь бути якимось натяком на щось, знаком чогось чи символом?», в) «який виразний смисл має для Вас помічений елемент художньої форми (спробуйте передати цей смисл декількома словами чи реченнями)?».

Наприклад, перша тестова серія включала таку послідовність фрагментів: 1) Картина Тиціана «Динарій Кесаря» (знак-символ – золота монета (динарій) та жести рук Христа і Фарисея; 2) Фрагмент теми головної партії першої частини 6-ої симфонії П. Чайковського (знак-символ – секундова інтонація зітхання (музично-риторична фігура «*lamento*»); 3)

Малюнок «Велична гора Лу» у жанрі «шань-шуй» художника Шень Чжоу (часи Імперії Мін, 1467) (знак-символ – застигла постать монаха, який споглядає віковічну течію річки); 4) фрагмент з кінофільму С. Параджанова «Зов предків» (епізод одруження Василя, знак-символ – поодинока зірка, яка «зазирає» до оселі).

Більш складний аналіз дозволяє виявляти такі характеристики установки (за концепцією Д. Узнадзе), як: динамічність і інертність; пластичність і ригідність; стабільність і лабільність; легкість або важкість активації. Ці сторони установки можуть бути враховані в спеціальному дослідженні даного психологічного феномена. Для цілей даного дослідження така точність аналітичного уявлення про установку не є необхідною.

Другий показник до перцептивного критерію – характеристика активності сприйняття знакових елементів і властивостей. Теоретично в даному напрямку аналізу властивостей сприйняття художньої форми можна диференціювати різні ступені гостроти уваги до знаків, різні рівні реагування на окремі властивості тексту. У найпростішому вигляді передбачається можливість диференціації активного сприйняття (воно характеризується кількістю сприйнятих, розпізнаних і осмислених знаків і знакових властивостей художньої форми) і пасивного сприйняття, нездатного помітити семіотичні якості художнього тексту, розпізнати в ньому знакові елементи.

Засобом виявлення даного аспекту семіотичної перцепції слугує анкетне опитування. Студенти мали відповісти, наприклад, на такі запитання анкети:

Анкетне опитування 1.1:

«Прослухайте музичний фрагмент і прочитайте наданий Вам текст, який характеризує відповідну музичну композицію. Оберіть (підкресліть) один з найбільш очевидних для Вас варіантів судження про щойно прослуханий фрагмент.

Ця музика:

а) викликала яскраві емоційні переживання;

б) не викликала суттєвих емоційних переживань;

в) сприймалася як приємний звуковий фон;

г) сприймалася як неприємний звуковий фон;

д) здалася красивою;

є) здалася не дуже красивою;

ж) мала конкретний зміст, який можна постаратися передати словами;

з) не мала конкретного сенсу».

Для підвищення надійності результатів анкетування студентам була запропонована анкета дещо іншого змісту. Однак, її запитання під іншим кутом зору націлені на з’ясування рівня семіотичної сенситивності та готовності (установки) до реагування на знаковий план змісту художнього тексту. Наведемо як приклад фрагмент другої анкети (Анкетне опитування 1.2.):

«Уважно прослухайте музичний фрагмент і дайте відповідь на такі запитання:

а) Сподобалася музика або не сподобалася? («Так» або «ні»);

б) Чи весь фрагмент від початку і до кінця мав один і той же сенс? ("так чи ні");

в) Скільки разів змінювався характер музики? (Число);

г) Смисл музики змінювався різко, зненацька? («Так» або «ні»);

д) Зміна смислу була пов'язана зі зміною характеру ритму? («Так» або «ні»);

є) Зміна смислу була пов'язана зі зміною ладу або тональності? («Так» або «ні»);

ж) Зміна смислу була пов'язано з гармонією (характером акордів)? («Так» або «ні»);

з) Зміна сенсу була пов'язано з фактурою? («Так» або «ні»);

і) Зміна сенсу була пов'язано з деякими іншими властивостями музичної форми? («так» або «ні»; якщо можна, вкажіть – з якими саме).

Аналогічні запитання були поставлені до зразків хореографічного мистецтва. Принцип оцінки сприйняття творів живопису, графіки, скульптури і архітектури був такий самий, хоча формулювання запитань анкети потребували іншого оформлення. Для оцінки семіотичної сприйнятливості творів образотворчого мистецтва було використано принцип зіставлення і порівняння художніх тексті. Майбутнім вчителям музики пропонувалося розглянути і порівняти два твори, які мали спільні властивості і неочевидні, але доступні сприйняттю відмінності знакового оформлення і смислу. Так, наприклад, студенти мали розглянути, порівняти і висловити у анкеті свої враження від двох скульптурних творів: «Давида» Мікеланджело Буанарроті та «Давида» Л. Берніні (Додаток Ж, рис. 4). Далі вони мали відповісти на такі запитання:

а) Чи мають обидва скульптурні твори один і той же сенс? («так» чи «ні»);

б) Скільки відмінностей ви помітили в характері героїв скульптури (число)?

в) Які властивості скульптурної форми мають найбільше значення для розрізнення образів (підкреслити необхідне): масштаб зображення чи колір матеріалу; вираз обличчя чи вигляд знаряддя вбивства (пращі); одяг (відсутність такого) чи поза тіла; висота розташування фігури чи її ансамблевий контекст?

Дані анкети дозволяють представити характер семіотичного сприйняття за допомогою кількісної характеристики.

Емпірико-гностичний критерій визначає ступінь сформованості вміння семіотичної інтерпретації, виявляє комплексну оцінку емпіричного (тобто, практичного, отриманого досвідченим шляхом) знання знаків і

значень, а також граматики і синтаксичних норм музичної мови, мов інших видів мистецтва.

В першу чергу, мається на увазі знання студентами широковживаних в художній практиці образотворчих і виразних знаків-символів. Наприклад, йдеться про особливо важливі для музичного мистецтва «вічні» інтонеми і своєрідні інтонаційні ідіоми (мікрокомпозиції); комплекси оперних, балетних і симфонічних лейтмотивів; музичні (нотні) криптограми; стильові і жанрові «інтонаційні маркери». Найбільш важливими інтонаційними маркерами у музичному мистецтві є жанрові, етнічні, історичні та персональні стилі. Як переконливо довів В. Медушевський, всякий стиль потенціально є художнім знаком. Він реально в багатьох випадках виконує в художніх творах функцію змістовно ємного, часто вирішального знака.

Емпірико-гностичний критерій конкретизується в таких показниках:

а) кількість відомих символічних форм музичної літератури та інших видів мистецтва та рівень розуміння їх значень;

б) кількість відомих стилів і жанрів, які виступають потенційними знаками та рівень розуміння їх значень.

Перший показник - кількість відомих майбутньому вчителю музики символічних форм – це, власне кількість точно ідентифікованих в підготовленому експериментальному тексті і адекватно понятих художньо-символічних елементів, які мають широке застосування в музиці та інших видах мистецтва. Засобом педагогічної діагностики даної якості слугують спеціально розроблені тести. Приклади такого тесту (Тест 3.1.) надаються у Додатку (Див. додаток «Г», табл. 1). Студентам пропонується комплект графічних знаків та їх словесні тлумачення. Учаснику експерименту потрібно встановити правильні зв’язки між знаковим носієм (sign vehicle) і поясненням (десигнатом). Зокрема, використовуються знаки нотного письма (паузи, символи динамічних і темпових градацій, стройові ключі тощо), музично-технічні знаки (джерело електроенергії, конденсатор, динамік, частотний

фільтр тощо), абстрактні математичні та логічні символи (диз'юнкції, кон'юнкції, імплікації, проценту, логарифму тощо), знаки регулювання дорожнього руху, знак «копірайт», що позначає права видавця на публікацію та інші.

Більш складний і пофесійно спрямований тест має на меті виявлення рівня обізнаності майбутнього вчителя музики у сфері художніх ідеом, усталених знаків-символів. Наприклад (Тест 3.2.), студентові пропонується прослухати низку музичних фрагментів і вибрати правильну відповідь серед декількох можливих.

Завдання 1. Звучить тема французького державного гімну («Марсельєзи»). Можливі відповіді є такими: «а) Тема фуги І.С. Баха; б) Початок пісні Ф. Шуберта «Форель»; в) Французька революційна пісня «Марсельєза»; г) Фрагмент «Фантастичної симфонії» Г. Берліоза; д) Національний гімн Германії.

Завдання 2: Звучить лейтмотив Валькірій з тетралогії Р. Вагнера «Кільце Нібелунга». Відповіді для вибору: «а) Фінал 3-ої симфонії «Eroica» Бетховена; б) Симфонічна рапсодія Л. Яначека «Тарас Бульба»; в) фрагмент саунд-треку до кінофільму «Аватар»; г) початок третьої дії опери Р. Вагнера «Валькірія».

Другй тип діагностичного завдання (Тест 3.3) має такий вигляд і зміст:

«Прослухайте фрагменти музичних творів і визначте – до якого стилю відноситься музика і який сенс має в даних прикладах цей музичний стиль»:

Завдання 1. Звучить фінал сонати Моцарта для фортепіано ля-мажор (відома назва частини - «Рондо ала Турка»). Відповіді до вибору: а) це стиль старовинного танцю, який служить знаком судових минулих часів; б) це персональний стиль Георга Генделя; він служить знаком епохи Бароко; в) це екзотичний стиль маршової музики оркестру турецьких яничар; він служить знаком колись страшної, але вже не опасної для європейців турецької імперії.

Завдання 2. Звучить фрагмент з твору А. Шнітке «Кончерто гроссо»: а) це стиль романтичної балетної музики; він служить знаком нерозривного зв'язку музики і танцю; б) це стиль естонської хорової пісні, він служить знаком Естонії і висловлює почуття ностальгії; в) це стиль бароко; він означає в даному контексті справжню високу духовність усього класичного музичного мистецтва у зіткненні з жорстким сучасним світом.

Аналогічні завдання пропонуються на матеріалі образотворчого мистецтва. Майбутні вчителі музики мали нагоду проявити свої знання стилів і жанрів даної сфери мистецтва, а також обізнаність у множині загальновідомих «вічних» символів європейської та Східної культури, як наприклад: «сонце», «хвиля», «дерево», «хрест», «піраміда», «пентаграма», «орел», «змія», «дракон», «єдиноріг», «птиця-фенікс» та ін.

Важливим показником до емпірико-гностичного критерію є емпіричні знання щодо прагматики тих знакових засобів, які виявлені реципієнтом у сприйнятих художніх текстах. Маються на увазі знання про життєві умови застосування тих чи інших художньо-знакових форм, про їх культурні функції та системні поетичні властивості. Зрозуміло, що такі життєві конотації входять важливою часткою до комплексної семантики художнього знаку-символу (інколи відсутність таких конотації робить символічний знак взагалі «непрочитуваним»).

Отже, студентам були запропоновані тести на зразок такого: «Визначить, будь ласка, сферу суспільної культурної практики, з якою пов'язаний представлений Вам знак чи текст». Наприклад, пропонується розглянути твір мистецтва – шпалеру «Освідчення серця» (Аррас, початок XV ст., Музей Клюні) (Додаток «Ж», рис. 5) і вказати – на яку культурну практику вказує цей твір як цілісний художній знак: а) східно-християнський церковний ритуал; б) церемоніали державно-політичного значення; в) практика прикрашення побутового життя аристократії часів Ренесансу; г) практика колекціонування збагатілими буржуа художніх артефактів як

еквівалентів матеріальних благ. Водночас, доречно поставити питання про символіку зображеної на шпалері дії.

Креативний критерій виявляє рівень розвиненості уяви та інших творчих здібностей майбутнього вчителя музики, необхідних для творчого сприйняття художньо-знакових властивостей і елементів форми твору мистецтва. Встановлено (Л. Виготський, Б. Теплов, П. Якобсон), що розуміння художніх знаків не вичерпується їх декодуванням (встановленням значень), але передбачає творчі дії, дуже помітно активізуючи уяву. В результаті, сенс художнього знака або тексту, крім об'єктивно прочитаних значень, завжди включає в себе певний «особистісний сенс» (А. Леонтьєв). Особистісний сенс є своєрідним продуктом творчої активності свідомості.

Показниками рівня досліджуваної здатності за креативним критерієм служать: а) ступінь дивергентності (за Д. Гілфордом – гнучкість) розумових дій, яка виражається в кількості варіантів розуміння конкретного знака (символу) або текстового фрагмента; б) швидкість роботи уяви, яка свідчить про легкість чи труднощі творчих дій з опрацювання знакових форм. Показниками вміння семіотичної інтерпретації за даним критерієм можуть бути також оригінальність смислових реакцій і широта спектра встановлених значень до кожного символічного елементу.

В оцінці вміння семіотичної інтерпретації художніх творів за креативним критерієм ми спиралися на ідеї і методику діагностики Д. Гілфорда. Вчений виділив два види розумових дій людини – конвергентне і дивергентне: «При операціях дивергентного мислення ми мислимо в різних напрямках, іноді досліджуючи, іноді відшукуючи відмінність. В процесі конвергентного мислення інформація призводить нас до одної правильної відповіді або до пізнавання кращої чи звичайної відповіді» [7].

Отже, дивергентний спосіб мислення є особливістю того інтелектуального продукту, яким можна вважати в контексті нашого дослідження «інтерпретанту» (за Моррісом) певного знаку-символу.

Очевидно, що сприйняття-розуміння художніх знаків, в силу їх власної особливості може бути тільки дивергентним, хоча рефлексія може цього «не помітити», а здатність і звичка до конвергентних дій часто змушує усвідомлювати лише одне з найдених рішень. Це різко звужує семантичний спектр художньо-знакового сприйняття. З цієї причини ми розглядаємо тести, спрямовані на виявлення здатності до дивергентного художнього мислення не тільки засобом педагогічної діагностики, але також і дієвим інструментом формування креативного ставлення до художніх знаків-символів, який потрібно інтенсивно використовувати у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Тести, які мають виявити кількісні показники до креативного критерію, спрямовані на фіксацію, перш за все *міри швидкості та легкості* (остання якість корелює з швидкістю) знаходження словесних (або художньо-знакових) еквівалентів до представлених символів та фрагментів тексту.

Другий тип тестів має на меті встановлення *міри гнучкості* знакового мислення. Суть завдання є таким: за відведений обмежений час (5 хвилин) учасник діагностичного експерименту мав перелічити усі можливі значення представлених йому символічних форм. Наприклад, демонструвалося звучання перших 8 тактів Скерцо (Molto vivace) 9-ої симфонії Бетховена. (Додаток «Ж», рис. 6). Студенти мали надати якомога більше варіантів словесної характеристики художньо-образного смислу даного символічного утворення. Також дозволялося діяти асоціативним шляхом і вказати на певні явища навколишнього світу, або на певні образи інших видів мистецтва як на смисловий еквівалент до музичного знаку. Оцінювалася (за пропозицією Гілфорда) не тільки кількість даних відповідей, але й широта спектру та міра гомогенності представлених значень. Наприклад, з приводу теми 9-ої симфонії Бетховена майже усі учасники експерименту висловили такі цілком очікувані враження: «гримає гром», «грохотять гармати», «щось розірвалося». Очевидно, що дані відповіді окреслюють нешироκий спектр

споріднених значень. Дехто зауважував на додаток до вищенаведених характеристик, наприклад, таке: «величезне каміння покотилося з гори», «людина-велетень щось почула і здригнулася, вскочила на ноги і напружилася», «всередині земної кулі зіштовхнулися мегалітичні масиви». Подібні «гетерогенні» відповіді значно розширяють семантичний спектр розуміння музичного символу. Вони оцінюються додатковими балами.

Також були задіяні тести, які дозволили виявити у майбутніх учителів музики здатність до утворення множинних класів зображень і символів. Учасника експерименту пред'являлася певна кількість зображень, які вони могли об'єднувати різними способами в групи по три знаки. При цьому кожний символ можна було використати більш ніж в одній комбінації. Найгірші результати отримали ті студенти, хто зовсім не зрозумів завдання, не виконав його, або поєднав символи механістично. Найвищий бал отримали студенти, які запропонували оригінальні пояснення щодо побудованих ними знакових кластерів.

Перед виконанням цього тестового завдання студентам надавалася своєрідна модель творчої роботи. Згадувалася відома історична притча про невдалий похід персидського царя Дарія на Скіфію. Коли цар зажадав підкоритися його волі, скіфи передали йому своє символічне послання: птицю, мишу, жабу, стріли та рало. Цей знаковий кластер може мати різні прочитання. Скіфи мали на увазі наступне застереження: «Якщо ви подібно птиці не сховаєтеся в хмарах, подібно миші не зариєтеся в землю, або як жаба не пірнете на дно – наші стріли знайдуть вас, бо ця земля наша».

Методика педагогічної діагностики креативної здатності майбутніх учителів музики до семіотичної інтерпретації творів мистецтва може бути уточнена і ускладнена і уточнена, зокрема за рахунок таких показників, як швидкість (рухливість) асоціацій та чинник оригінальності [7, 443-445]. Однак, таке розширення діагностичної бази виходить за межі нашого дослідження.

Мовленнєвий критерій свідчить про вміння майбутнього вчителя музики знайти необхідні вербальні та невербальні засоби для вираження понятого знакового змісту сприйнятої художньої форми в живому комунікаційному процесі. Цей компонент уміння семіотичної інтерпретації є найбільш доступним для безпосереднього спостереження і здійснення діагностичної експериментальної роботи. Разом з тим, на практиці дане вміння майбутніх учителів музики проявляє себе досить слабо, що ускладнює кількісну оцінку вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва.

Першим показником до даного критерію є міра насиченості інтерпретаційних висловлювань майбутнього вчителя музики фігурами і прийомами риторики, які стосуються значення елементів форми творів мистецтва. Йдеться про інтенсивність, щільність використання словесно-риторичних фігур і прийомів. Другий показник – адекватність створеного студентом вербального тексту, тобто ступінь його відповідності значенням художніх символів, художньому змісту артефакту, який був предметом семіотичної інтерпретації.

Найбільш надійними засобами оцінки в даному разі слугують письмові завдання, які виконуються студентами самостійно. Перший вид контрольних завдань – це аналіз професіонального критичного тексту (з мистецтвознавчої статті, есе, художнього твору), присвяченого певному художньому символу чи тексту. Були використані фрагменти з праць Б. Асаф'єва (збірка «Симфонічні етюди» [1]), О. Бенеша («Мистецтво Північного Відродження» [2]), Г. Вьольфліна (Основні поняття історії мистецтв» [5]), П. де Сен-Віктора «Боги і люди» [22], В. Солертинського («Музично-історичні етюди») [23] та інші. Завданням учасника констатувального експерименту було уважне аналітичне прочитання тексту і виявлення: а) принципу побудови пояснювального тексту; б) безпосередніх аргументів на користь тої чи іншої інтерпретацій смислу художньої форми; б) прийомів красномовства (риторичних фігур, тропів, стилізацій тощо). Перед виконанням цього типу

завдання експериментатор демонстрував його логіку на конкретному прикладі.

Другий вид діагностичного завдання – написання студентом маленького твору в літературному жанрі художньо-критичного висловлення. Лаконічні твори студентів мають бути присвячені одному знаку-символу. Завдання обмежуються за обсягом (5-6 речень). Окрім того, в своєму тексті учасник діагностичного експерименту має обов'язково використати хоча б однократно епітет, порівняння, гіперболу, літоту і метафору. Підготовлені завдання отримують експертну оцінку (експертами «працюють» експериментатор та декілька авторитетних студентів, обраних колективом). Оцінюються дві якості завдання – кількість використаних риторичних прийомів та їх доречність (дотепність, ефективність, адекватність тому художньому твору, якого вони стосуються).

Представлена методика педагогічної діагностики була успішно апробована в ході констатувального експерименту. Він проводився на базі чотирьох навчальних закладів: Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової, Бошанської експериментальної середньої школи м. Цзибо (пр. Шаньдунь). У ньому взяло участь 240 майбутніх вчителів музики та хореографії (145 - українських та 95 китайських студентів).

Результати констатувального експерименту за показниками чотирьох критеріїв діагностики рівня сформованості семіотичної інтерпретації художнього твору майбутніх вчителів музики та хореографії з України та Китаю представлені у вигляді таблиць (Додаток «Б», таблиці: 3.2 – 3.9).

Середні значення груп критеріїв семіотичної інтерпретації художнього твору майбутнього вчителя музики та хореографії з України в процесі його

музично-виконавської підготовки у вузі у результаті констатувального експерименту представлені в таблиці (3.10) та на діаграмі (рис. 3.1).

Таблиця 3.10. Рівні сформованості семіотичної інтерпретації художнього твору майбутнього вчителя музики та хореографії з України

	Рівні			
	Перцептивний	Емпірико-гностичний	Креативний	Мовленнєвий
	1	**2**	**3**	**4**
Високий	55,5	27,5	46,67	39,5
Середній	7,5	14,88	20,67	15,5
Низький	37	57,63	32,5	45

.

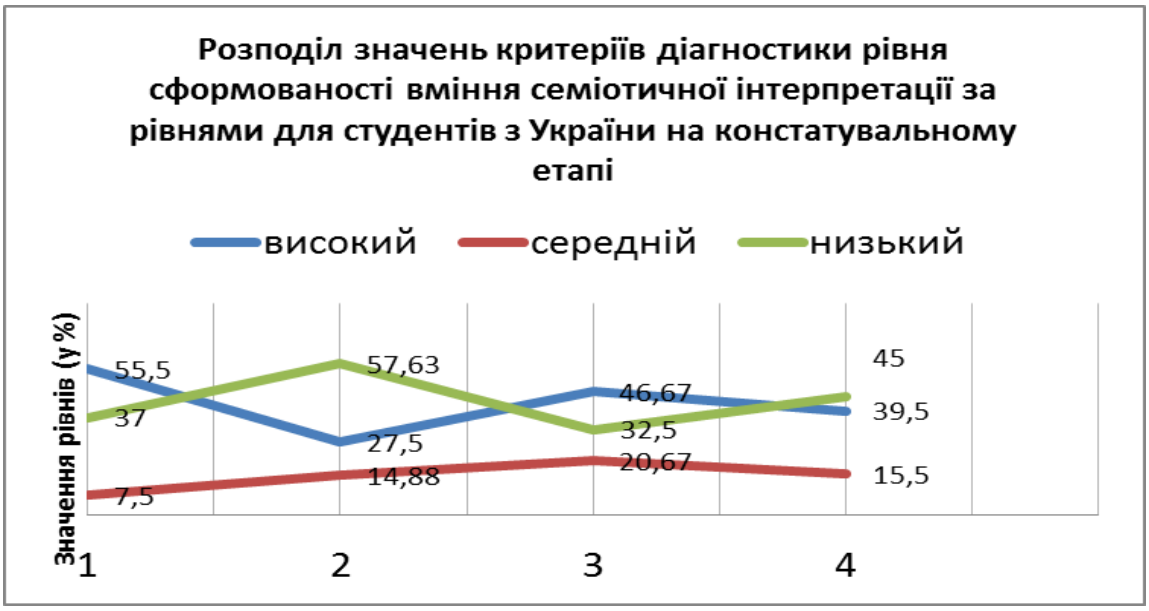


Рис. 3.1. Наочна інтерпретація діагностичного експерименту результатів студентів з України.

Представимо далі підсумки констатувального експерименту для майбутніх учителів музичного мистецтва з Китаю. Вони також представлені таблицею та діаграмою (Додаток «В»: Таблиця 3.11; Рисунок 3.2.). Порівняльна діагностика всього масиву студентів з України, та китайських студентів, здійснена на основі середніх показників значення чотирьох груп критеріїв оцінки уміння семіотичної інтерпретації художнього твору після

проведення констатувального етапу експерименту представлена на рисунку 3.2. (значення осі абсцис відповідає нумерації критеріїв, що наведена вище).

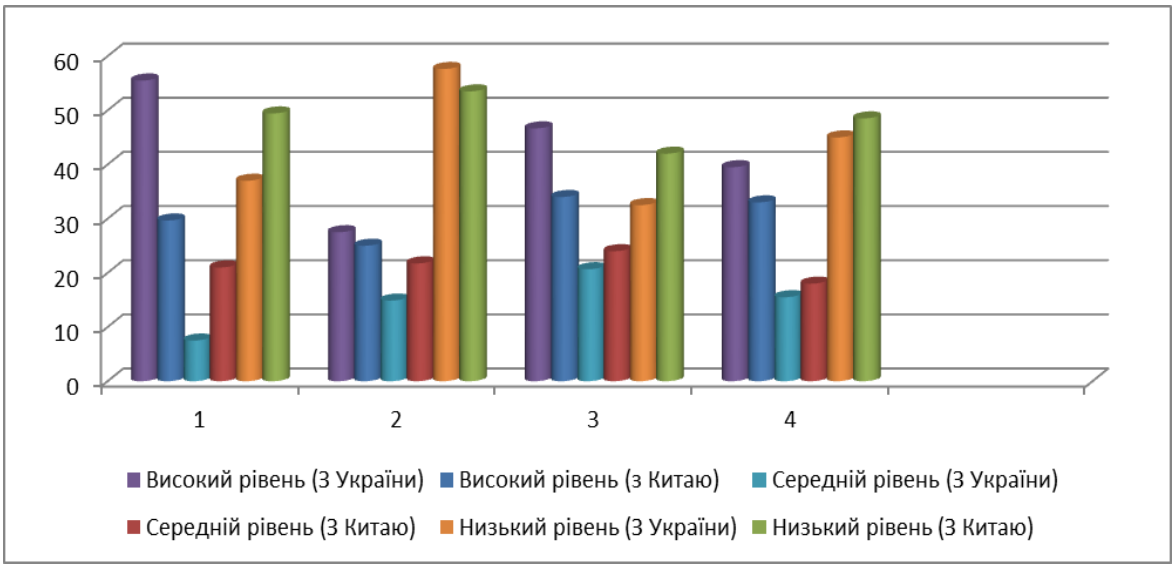


Рис. 3.2. Наочна порівняльна інтерпретація результатів діагностичного експерименту для студентів з України і Китаю за всіма критеріями оцінки.

Констатувальний експеримент виявив наступне:

А) У цілому українські студенти у порівнянні з китайськими студентами продемонстрували більш високий рівень уміння семіотичної інтерпретації художніх творів. Такий результат було легко передбачити. Головними чинниками переваги українських учасників констатувального експерименту стали більш ґрунтовна музично-професійна підготовка, більш широка обізнаність у європейській художній культурі, а також – мабуть це найвпливовіший чинник – набагато більш вільне і впевнене володіння мовою педагогічного спілкування.

Б) Діагностичні процедури, націлені на оцінку семіотично-інтерпретаційного вміння за перцептивним критерієм, виявили цікавий феномен: українські учасники експерименту різко розподілилися на дві групи: осіб, що показали високу сенситивність щодо семіотичної якості художніх творів і тих, хто проявив відсутність семіотичної установки

сприйняття і низьку здатність до відчуття і усвідомлення символічного смислу мистецтва. Навряд чи виявлена ситуація свідчить про те, що до великої маси студентів випадково потрапили або дуже обдаровані, або дуже нездібні особистості. Більш вірогідно, що індивідуальні здібності у великій групі людей приблизно одного віку і одної культури розподіляються більш рівномірно у спектрі від безталанних до високообдарованих. Отже, причину різкого «перепаду» рівнів потрібно, імовірно, шукати в загальній культурній та фаховій підготовці студентів. Скоріш за все, в масив тих осіб, хто виявив низький рівень здатності до семіотичної перцепції увійшли студенти, які здатні, але не підготовлені психічно та культурно до взаємодії з семіотичною стороною творів мистецтва. А до підгрупи тих, хто продемонстрував високий перцептивний потенціал і усталену семіотичну установку сприйняття увійшли ті студенти, які отримали відповідну освітню підготовку (в школі, в родині, середньому навчальному закладі, або в процесі старанних занять у вищі). Така думка підтверджується й тим, що китайські студенти, які отримують у школі уніфіковану підготовку (на відміну від українських шкіл, які бувають дуже різними за рівнем і напрямками роботи), більш рівномірно розподілилися на групи високого, середнього та низького рівнів за даним критерієм.

В) Дещо несподіваним результатом стала висока частка українських студентів, які продемонстрували низький рівень емпіричних знань у сфері загальновідомих символів мистецтва та стильових засобів художнього семіозису (емпірико-гностичний критерій). Можна пояснити такий результат двома причинами. По-перше, студенти могли не зовсім ясно усвідомити той факт, що величезний масив відомих їм музичних, хореографічних, графічних, скульптурних та інших мистецьких форм можна розглядати як знаки художньої мови. Отже, для більшості з них ці форми фактично функціонують як знаки, однак виведення їх на рівень свідомості, їх понятійна експлікація стало не простим завданням. Щодо китайських студентів, то для них

результат оцінок за даним критерієм був цілком прогнозованим: проявити високий результат їм завадила відсутність загальнокультурної, мистецької та зокрема музично-стильової компетентності.

Г) В отриманих оцінках за креативним критерієм сформованості досліджуваного уміння українські студенти помітно випередили китайських однокурсників. В цьому, на наш погляд, проявилися не стільки особистісні відмінності учасників констатувального експерименту, скільки мало помітні, але глибокі психологічні чинники, що знаходяться у сфері національного менталітету. Особливості художнього мислення китайців обумовлені схильністю до конкретного і практично виправданого рішення будь-якої проблеми. Ця характерна риса підкріплюється тисячолітніми стереотипами буденного життя, відданістю традиціям, незмінним національним цінностям. Дані властивості підкріплені традиційним мистецтвом, основаним на збереженні канонів форми і змісту. Тому для китайського молодого митця природними є старанні репродуктивні дії, в яких він виражає свою відданість рідній культурі і пошану митцям минулих століть. Вигадувати нові форми художнього вираження, давати повну свободу уяві, зокрема вільно варіювати інтерпретацію художнього символу – це дії не притаманні художньому мисленню китайських студентів. Тому завдання, які вимагали рішучих творчих дій викликали їх здивування і часто залишалися без рішення.

Д) Заздалегідь було ясно, що за мовленнєвим критерієм китайські студенти значно відстануть від українських співкурсників. Однак, дуже прикро було констатувати досить низький рівень здатності українських учасників діагностичного експерименту до чіткого, розумного, майстерного словесного вираження свого розуміння тих чи інших художньо-семіотичних явищ. Трудно запропонувати якесь одне достовірне пояснення щодо головної причини такого результату. Негативними чинниками можуть бути: низький рівень мовленнєвої культури соціального середовища, у якому зростали і навчалися учасники констатувального експерименту, недоліки системи

освіти, малий досвід роботи студентів з художньо-критичною та художньою літературою. Можливо, завдання, націлені на виявлення мовленнєвого компоненту уміння семіотичної інтерпретації, були надто складними, або не достатньо ясно прокоментовані експериментатором. Як би не було, отриманий результат за даним критерієм примусив приділити особливу увагу методам і прийомам формування мовленнєвих компонентів уміння семіотичної інтерпретації у майбутніх учителів музики.

Є) Найбільш прикрим загальним результатом діагностичного експерименту стала констатація того, що дуже велика частка від всієї маси перевірених студентів (близько – 56%) виявила низький рівень уміння семіотичної інтерпретації художнього твору.

3.2. Зміст і результати екстенсивно-накопичувального етапу формувального експерименту

Для перевірки ефективності розробленої методики формування уміння семіотичної інтерпретації художнього твору в процесі його фахової підготовки в педагогічному вузі було створено чотири групи: *експериментальні групи українських студентів (УЕ) і студентів з Китаю (КЕ)* – складалася зі студентів тих курсів, де впроваджувалася розроблена методика, та *контрольні групи студентів з України (УК) і Китаю (КК)* – складалася з тих студентів, де розроблена методика формування уміння семіотичної інтерпретації художнього твору не впроваджувалася. Кожна група складалася з 30 студентів. Кількісний та якісний склад груп представлено у таблиці 3.11:

Таблиця 3.12. Склад учасників формувального експерименту

Функція групи	Експериментальна з України	Контрольна з України	Експериментальна з Китаю	Контрольна з Китаю
Шифр групи	УЕ	УК	КЕ	КК
Кількісний склад	30	30	30	30

До складу експериментальних і контрольних груп увійшли студенти третього, четвертого та п’ятого років навчання. Для цього складу груп були визначені за результатами діагностичного експерименту висхідні статистичні дані за показниками усіх чотирьох критеріїв (дані представлені у таблицях 3.13 та 3.14 у Додатку «Г»).

Заняття с членами експериментальних груп УЕ і КЕ проводилися переважно у груповій формі на окремих практичних заняттях з курсів «Історії музики», «Української та світової художньої культури», «Аналізу музичних творів» і «Аналізу хореографічних творів». Також протягом 2016-2018 років були організовані регулярні заняття за програмою спецкурсу для магістрантів «Семіотика і герменевтика мистецтва».

Перший етап формувального експерименту охарактеризовано як *екстенсивно-накопичувальний* етап. Він має за мету усвідомлення, поповнення, розширення досвіду сприйняття і розуміння студентами знакових засобів мистецтва, накопичення необхідних емпіричних і теоретичних знань, укріплення навичок свідомого сприйняття художніх знаків, набутих у попередньому досвіді спілкування з мистецтвом.

На цьому етапі формувального експерименту використовувалися методи та прийоми роботи, які були спрямовані перш за все на рішення завдань підготовки необхідної бази для коректної семіотичної інтерпретації творів мистецтва. Найбільш важливою була мета *формування емпіричних знань* у сфері художньо-знакових форм. Цій меті послужили лекції-бесіди зі студентами. На першій (вступній) лекції-бесіді студенти познайомилися з феноменом знаку. Були продемонстровані численні приклади знаків із різних сфер життя. Студенти впевнилися в тому, що знаки є скрізь, що вони оточують людину, де б вона не була. На практичних прикладах була наочно представлена комунікативна сутність знаку. Отримав пояснення феномен семіозису. Студентам було запропоновано самотужки створити знакові

ситуації, тобто апробувати на практиці «конвенціональний принцип» ґенези знакових засобів. Наступна бесіда була присвячена розгляду якісного різноманіття знаків та різним типологічним підходам до його упорядкування. Була сформульована проблема, колективним рішенням якої стала функціональна класифікація знаків. На цьому ж занятті студенти пройшли короткий тренінг з типологічної характеристики знаків різних культурних середовищ. Предметом осмислення на третьому груповому занятті став художній знак-символ. Майбутні вчителі музики розглядали художньо-виражальні засоби різних видів мистецтва бід кутом зору семіотики, обговорювали формальні та семантичні властивості знакових засобів мистецтва.

Наступна зустріч зі студентами експериментальних груп пройшла в обстановці лабораторної роботи. Вона була присвячена експерименту зі сприйняттям, суть якого полягає у експлікації семантичного інваріанта художнього тексту (даний метод описаний у попередньому розділі). Цей метод завжди викликає велике зацікавлення, навіть азарт учасників роботи. Після його першого «ескізного» випробування студенти дуже старанно виконують завдання із самостійно підібраним фрагментом музичного твору. Даний метод дуже глибоко переконує майбутніх учителів у можливості знаходження об'єктивних, коректних, влучних вербально-мовленнєвих засобів інтерпретації художніх образів, добре налаштовує їх на усвідомлений пошук таких засобів.

У наступних практичних заняттях студенти вирішували завдання з компаративної оцінки низки художніх знаків. У одних вправах надавалися знаки різної семантики, що належать до одного виду мистецтва (скажімо – типові мелодичні форми-інтонеми класично-романтичної доби). В інших завданнях пропонувалися артефакти, що мають споріднену семантику, але належать різним видам мистецтва (наприклад –«Баба Яга» у літературному знаковому втіленні (казковий текст в інтерпретації Афанасьєва), у

живописному вираженні (картина Васнєцова) та в музичному творі (п'єса М. Мусоргського з циклу «Картинки з виставки»). Такі вправи не дуже швидко, але якісно розширюють тезаурус відомих студентам художньо-знакових форм. Майже на кожному занятті учасники експериментальних груп виконували вправи, спрямовані на тренування уваги та навичок усвідомлення особливих знаково-символічних форм у контексті художнього твору. Використовувалися також навчальні тести, в яких студенти визначали наявність чи відсутність, або ступінь відповідності між представленими знаками, текстами, знаковими кластерами, а також між знаками та словесними характеристиками їх художньо-образного значення.

На першому етапі експерименту студенти виконували самостійні позааудиторні завдання. Наприклад, іони отримували завдання знайти і репрезентувати у вигляді наочних зразків та усного або письмового пояснення до них за темами: «Знаковий смисл обряду колядування», «Символи скандинавської міфології», «Символічна мова індуського танцю», «Образи-символи опери Н. Римського-Корсакова «Золотий півник»» та ін. Ще одним видом самостійної роботи було опрацювання зразків літературного тексту художньо-критичного жанру, в яких дається характеристика семантики певних артефактів мистецтва. Учасники експерименту мали уважно прочитати ці тексти, спів ставити їх з описаними творами; встановити тип семіозису, реалізованого даними художніми формами, і виявити (іноді – виписати у конспект) словесні характеристики, створені видатними майстрами художньої публіцистики. Більш складна форма даного завдання передбачала, як додаткове завдання, аналіз принципів побудови і архітектоніки композиції словесного тексту та використаних риторичних засобів висловлення.

В ході формувального експерименту був проведений цикл занять, зв'язаних одним спільним предметом освоєння. Цим предметом стало багатогранне і неоднозначне художнє явище ***символізму***.

Символізм став предметом нашого дослідницького уваги у зв'язку з декількома причинами. По-перше, символізм може бути трактований як універсальний художньо-творчий метод в мистецтві народів світу. Цей метод виявився ще в доісторичну епоху в синкретичній творчості первісної людини. Він виявляється у всіх так званих примітивних культурах Землі; на ньому заснований найдавніший пласт фольклору народів Євразійського материка. Нарешті, в європейському мистецтві нашої ери принцип символізації знайшов в тій чи іншій мірі втілення у творах усіх стильових напрямків. Зрозуміло, такий значний для мистецтва феномен заслуговує на те, щоб знайти місце в практиці загального шкільного художньої освіти. З цього випливає і необхідність освоєння методу символізму майбутніми учителями музики в період їх професійної підготовки.

По-друге, символізм – це значний стильовий напрям у мистецтві XX століття. Необхідно відразу обумовити, що це один з найскладніших для розуміння історичних стилів. Його освоєння вимагає в якості обов'язкової умови наявність у майбутнього вчителя музики широкого кола емпіричних знань в галузі музики та інших видів мистецтва, перш за все – літератури, театру та образотворчого мистецтва.

По-третє, що надзвичайно важливо в плані нашого предмета дослідження, символізм найбільшою мірою виражає специфіку художньо-знакових засобів. Отже, той учитель музики, який цілком освоївся в області символізму як художнього напряму, досяг також і рівня «акме» у більш загальному сенсі оволодіння умінням семіотичної інтерпретації мистецтва.

Розмова про метод і стиль символізму почалася з короткого теоретичного вступу. Студенти ознайомилися з визначенням поняття «символ». Їм були надані енциклопедичні визначення цього терміна. Перше значення взято з старовинного тлумачного словника російської мови В. Даля. Там слово «символ» визначено в двох значеннях: у першому – як «…сокращенье, перечень, полная картина, сущность в немногих словах или

знаках. Символ веры, исповеданье всей сущности или основ ее, в перечне»; у другому значенні – як «изображенье картинное, и вообще чертами, резами, знаками, с переносным, символическнм, иносказательным значеньем. Держава символ власти. Весы символ правосудия. Кулак символ самовластия. Треугольник символ св. Троицы» [8]. Цікаво, що в першому значенні слово «символ» сьогодні практично не використовується. Воно залишилося хіба що в релігійній літературі. Зате друге значення отримало в літературній мові поширене використання в різних напрямках і стало науковим терміном.

В основі наукового розуміння терміна «символ» лежить майже буквальне давньогрецьке його розуміння. Видатний російський філософ, знавець античної естетики О. Лосєв визначав символ як «субстанціальну тотожність ідеї і речі». За роз'ясненням, яке дав М. Мамардашвілі: «... кожний символ включає в себе річ (образ), але не зводиться до нього, оскільки має на увазі присутність якогось сенсу, нероздільно злитого з образом, хоча йому не тотожного. Образ і сенс утворюють два елементи символу, немислимі один без одного. Тому символи існують як символи (а не як речі) тільки всередині інтерпретацій» [17].

Для точного розуміння терміна важливо провести розмежування між символом і метафорою. За твердженням О. Лосєва, «символ дуже близький до метафори, але він не є метафора. І в символі і в метафорі ідея речі і образ речі пронизують один одного, і в цьому їх безумовна схожість. Але в метафорі немає того загадкового предмета, на який її ідеальна образність тільки вказувала б як на щось їй чуже». [14]. Своє розуміння філософської та загальнонаукової категорії символу є в математичних науках, в формальній логіці, інформатиці. Майбутніх учителів музики найбільшою мірою цікавить семіотичне трактування цього явища. Воно безпосередньо веде до розуміння феномену символу в мистецтві, зокрема в музиці.

Музика як художнє мистецтво, як метод пояснення світу, як шлях пізнання, використовує символічні знаки. Здебільшого, це іконічні знаки, які здійснюють означення засобом звукоімітації (океанські хвилі, грохотіння грози, шум вітру, спів солов'я, кування зозулі і т. Д.). Але в музиці використовуються і чисто конвенціональні знаки (тобто цілком умовні знаки, коли предмет, що означає, і предмет, що позначається, пов’язуються один з одним за домовленістю). Вони, здебільшого, провокуються вторинною знаковою системою писемності. Навіть ті знаки, які стоять ніби то над писемністю (на кшталт лейтмотивів в операх Р. Вагнера чи в симфонічних творах А. Скрябіна), без письмової композиторської традиції навряд чи могли б виникнути з такою чіткістю.

Особливо рельєфно виділяються музично-риторичні фігури 17-18 століть, які втілені у мелодичних мікро-формах, що добре розрізняються на слух в будь-якому інтонаційному контексті. Вони отримали широке і різноманітне втілення в творчості І. С. Баха. Окрім того, композитор користувався ще й своїм власним інтонаційним словником мелодичних знаків-символів, який бездоганно описав А. Швейцар у відомій монографії (Зразки мелодичних символів, знайдених і описаних Швейцаром наводяться у Додатку «ж», рис. 17).

При вивченні різних музичних символів студенти познайомлюся з монограмами і анаграмами – особливими прийомами оформлення музичного тексту. Самою відомою в історії музичного мистецтва монограмою є поєднання тонів BACH, тобто тонів: сі-бемоль (B) - ля (A) - до (C) - сі-бекар (H). Музичні мотиви, побудовані на цих тонах зустрічаються в творах Іоанна Себастьяна Баха (який був, крім усього іншого, винятковим прихильником і майстром «музичної криптографії»). Ця монограма сотні разів використовувалася в творах інших композиторів, які виражали таким чином, своє глибоке шанування його персони (один з подібних прикладів наведено у рис.).



Рис. 3.4. Арво Пярт. Фрагмент з твору «Колаж на тему BACH».

Так само загальновідомим випадками використанням монограми є, мотив, побудований як послідовність тонів A-Es-CH. Цей мотив пов'язаний з творчістю Р. Шумана. В імені композитора "міститься" послідовність: мі-бемоль-до-сі (S-C-Humann), а також назва містечка Asch в Богемії, де Роберт Шуман уперше зустрівся зі своєю майбутньою дружиною Кларою Вік. Цей мотив є монограмою і одночасно анаграмою. Він зустрічається кілька разів в темах фортепіанного циклу "Карнавал", зокрема в своєму відвертому вигляді – в частині "Сфінкси" (Рис. 3.5).

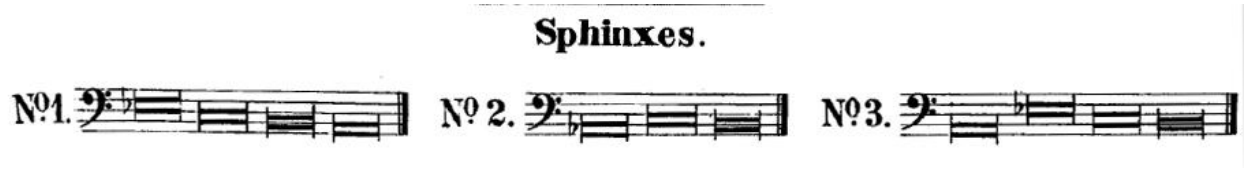


Рис 3.5. Роберт Шуман. «Карнавал». «Сфінкси»

Такого роду теми можуть мати гумористичний зміст. Наприклад, М. Мясковський в Третьому струнному квартеті (у побічній партії 1-ої частини) використовував оригінальний мотив, що складається зі звуків "сі-бемоль, ре, соль-дієз, ля, до, фа). У латинському буквеному і слоговому вираженні цю послідовність можна прочитати як фразу "B-re-gis La-do-fa", тобто - «бережись Лядова» (О. Лядов викладав Мяськовському курс композиції в консерваторії). Зовсім інший сенс отримує в контексті Восьмого струнного

квартету Д. Шостаковича (присвяченого жертвам фашизму і війни) тема-монограма DEsCH. Вона сприймається і усвідомлюється як символ долі і знак особистого глибоко трагічного переживання дійсності (Рис. 3.6.).



Рис. 3.6. Д. Шостакович. Струнний квартет № 8. 1 частина.

В ході освоєння конкретного матеріалу підкреслювалося, що навіть самий абстрактний символ має глибинний зв'язок з денотатом за посередництвом підсвідомих образів, відчуттів, інтуїцій. Ці туманні ущелини свідомості пов'язують все знаки з празнаковим переживанням суті. Тому будь-який символ може бути «опущений» в глибини підсвідомості. Звідти він може вийти в аурі таких смислів, які не належать ні нормальному міметичному семіозису, ні сфері суспільної домовленості. Такі знаки втілюють, якщо можна так сказати, «домовленість» знаконосія з денотатом. Тобто, вони мисляться немов би детермінованими своїм денотатом.

Наприклад, у виразі з «Святого письма» – «Слово було від Бога, і слово було Бог» – йдеться не про тотожність, але про спорідненість. Кожна людина усвідомлює, що слово – цілком людський предмет, річ «рукотворна», точніше «горлотворна» і «ухотворна». Але розум також здогадується про те, що цей предмет – щось більше, ніж творіння людини. Він пов'язаний нервовими зв’язками з тим, що позначається. Слово «Бог» не можна вимовляти просто, не можна мислити в якомусь непристойному, бридкому контексті. Неправильне поводження з таким словом розцінюється як – святотатство, хоча це всього лише слово. Такі символи можна

охарактеризувати як містичні або сакральні. Вони містичні, оскільки їх зв'язок з денотатом покритий таємницею. Ця таємниця відчувається кожною людиною особисто, і вона визнається колективною свідомістю.

Символи є феноменами сакральними, оскільки вони відносяться не до побутової, а до особливої сфери уявлень, дій, практики людини. У деяких випадках, символічний знак шанується так точно, як і його денотат. Скульптурні зображення богів у Древній Греції «були» для греків не стільки зображеннями, скільки дійсно богами. Культ ікон у Візантії і в Стародавній Русі також свідчить про те, що ікони – не просто знаки і не просто зображення, а символічні зображення. Сучасний звичай багатьох людей в християнських культурах носити натільний хрестик – це пережиток уявлень про амулети та їх захисної силі. Але не тільки. Це також і шанування сакрального символу, і віра в те, що він має частину властивостей від денотата, який він позначає. Якщо це знак Бога, то він має і силу Бога, і здатність захистити, вберегти, зцілити.

Заради символу людина може піти на фізичні страждання і навіть на смерть. Заради звичайного знака ніхто не буде ризикувати своїм здоров'ям або життям. Це легко проілюструвати ставленням фанатиків, неврівноважених психічно людей до своїх символів: християн до хреста, комуністів – до червоного прапора, сатанистів – до специфічних графем, футбольних фанатів – до емблеми спортивного клубу і т.д. На прикладі таких крайнощів добре видна суть символу як особливого знака.

З'ясувавши значення слова символ, експериментатор і студенти перейшли до поняття «символізм». Воно розуміється як історичний стиль (напрямок) у мистецтві останньої чверті 19-го – початку 20-го століть. Тут з’явилася нагода уточнити з майбутніми вчителями музики поняття стилю.

Стиль – найважливіша категорія естетики і теорії мистецтва. Термін «стиль», що з'явився у стародавній Греції спочатку відносився тільки до мовної практики, літератури та поезії. У 18 столітті він отримав більш

широке, можна сказати – загальноестетичне осмислення (зокрема, у Гете і Гегеля). У 19 столітті «стиль» став інтенсивно розроблятися як мистецтвознавче поняття. Саме в такому смисловому напрямку дане поняття розробляли І. Вінкельман, Г.Вьольфлін, А. Іоффе, А. Лосєв, П. Муратов, Е. Наливайко, К. Рігль, Е. Ганслік, І. Тен, Й. Хейзінга, П. Флоренський та ін.

Сьогодні цей термін має досить широкий зміст. Кажуть не тільки про стиль у художній, літературній і мовної діяльності, але також про стиль поведінки, одягу, життя в цілому. В педагогічній науці обґрунтовано розробляється уявлення про стиль викладання, виховання, педагогічної діяльності. Категорія стилю визрівала не тільки в філософсько-естетичної та мистецтвознавчій літературі. Вона виявилася корисною і цікавою для самих творців художніх творів, зокрема для композиторів і музикантів-виконавців. Глибокі і проникливі висловлювання про стиль можна знайти в літературно-критичних роботах, епістолярній і мемуарній спадщині Р. Вагнера, М. Глінки, К. Дебюссі, В. Одоєвського, Н.А. Римського-Корсакова, А.Серова, П. Сокальського, С, Рахманінова, П.Чайковського, Д. Шостаковича та ін.

Студентам була надана інформація щодо сучасної теорії музичного стилю (праці Б.Асафьева, Б. Яворського, Т.Баранової, С.Скребкова, В. Друскіна, В. Медушевського, М. Михайлова, Е.Назайкінського та ін.). Також було повідомлено про значний внесок в дослідження проблем музичного стилю українських музикознавців: І. Ляшенко, Н.Горюхіної, Н.Герасимової-Персидської, Е.Зінкевич, С.Тишка, І.Коханик, В. Жаркова, А. Сокола, О. Самойленко та ін.

Для майбутніх учителів важливо було нагадати, що художньо-стильові уявлення лежать в основі естетичного смаку, культури сприйняття творів мистецтва, музично-виконавських і герменевтичних умінь, тобто – найважливіших і найнеобхідніших якостей музикантів-професіоналів. Отже, стильова компетентність є необхідною якістю вчителя музики. Функції категорії художнього стилю, стильових уявлень у діяльності вчителя музики,

а також в його професійній підготовці вже усвідомлені і отримали розробку в спеціальній музично-педагогічній літературі Важливі аспекти педагогічного осмислення конкретних художніх стилів і самої категорії стиль знайшли відображення в роботах А. Козир, Л. Масол, Г. Побережної, І. Ройтерштейна, О. Ростовського, О.Рудницької, О. Олексюк, Г. Падалки, Г. Ципіна, В. Шульгиної, О. Щолокової та ін. Таким чином, вивчення музикантами-педагогами стилю «символізму» може опиратися на солідну теоретичну базу. Однак з цього ще не випливає, що це – просте завдання, яке легко розв'язується фахівцем у сфері музичної педагогіки. Стиль «символізм» є вельми не простим. З ним пов'язано чимало теоретичних і практичних проблем.

Подальше розглядання «символізму» пов’язано із дискусією навколо самої номінації стилю. Цей стильовий термін є далеко не однозначним. У зв'язку з його розумінням виникає багато питань. Б. Михайловський – автор статті про символізм в «Літературній енциклопедії» - визнає багатозначність і невизначеність цього терміна. Він пише: «Як дуже широка категорія поняття «символізм» застосовується до мистецтва цілих епох. Так, в концепції Гегеля символістське мистецтво утворює перший ступінь в розвитку художньої свідомості, висловлюючи прагнення до ідеалу, і відповідає культурам стародавнього Сходу; в символістському мистецтві, за Гегелем, ідея залишається невизначеною і прагне прийняти подібну форму в явищі, яке і отримує звідси своє значення. Поряд із цими історичним тлумаченням символізм трактується часом і як позачасова категорія. У тій же естетиці Гегеля, наприклад, архітектура характеризується як по суті символістське мистецтво. Російські символісти XX ст. претендуючи на роль «спадкоємців століть», проголошували символізм сутністю всякого «істинного» мистецтва, в тому числі і реалістичного, прирівнюючи всяку типізацію, узагальнення до символізації. У літературознавстві XX ст. термін «символізм» застосовується до художніх течій кінця XIX - початку XX ст. і

вживається на правах синоніма в низці термінів – «декадентство», «імпресіонізм», «модернізм», «неоромантизм», ставши найбільш ходовим з них в російських і французьких роботах. В якості символістів самовизначилася група французьких поетів у 80-х рр. XIX ст., росіян - у 90-х рр. Діячі символізму, а за ними історики літератури включали в коло символізму досить різнорідних письменників від Рембо до Клоделя, від Мінського до Кузьміна, поряд з Уайльдом і Пшибишевським – Ібсена і т. д.».[18]

Автор процитованої статті приходить до такого обґрунтованого висновку: «Демаркаційні лінії символізму як певного стилю залишаються до сих пір недостатньо з'ясованими». Не можна не помітити, що в спробі провести смислове демаркацію символізму та інших стилів, Михайлівський звертається до грубих соціально-політичних схем, прямолінійно трактує художні явища і користується недоречними у науковому дискурсі засобами пишномовності «революційної» риторики.

Однак цінною є вказівка автора на зв'язок символізму з імпресіонізмом: «Символізм складається переважно на ґрунті імпресіонізму як його занепадницька лінія і фаза там, де імпресіонізм пориває зі своїми науково-об'єктивістськими, натуралістичними тенденціями, там, де він йде по лінії суб'єктивістського позитивізму і переходить у яскраво виражений суб'єктивно-ідеалістичний метод. Ця антиреалістична лінія і фаза імпресіонізму – початкова форма символізму. Найбільш послідовно творчий метод символізму розкривається на тому етапі, на якому він прагне подолати суб'єктивно-ідеалістичні установки, переростаючи в об'єктивний релігійно-метафізичний войовничий ідеалізм» [там же].

Дещо іншу, але також не позбавлену протиріч, картину виникнення історичного стилю символізму дає в своїй статті («Музична енциклопедія») С. Ляліна. Автор характеризує символізм як «літературно-художнє і філософсько-естетичний напрям, що зародився у Франції в творчості поетів

С. Малларме, А. Рембо, П. Верлена, Ж. Мореаса» [15]. Крім того, як випливає з її зауважень, символізм мислиться і як певне художнє угруповання, школа, творча співдружність. І в такій якості символізм існував з середини 80-х рр. до року смерті Стефана Малларме (1898). «Однак – пише С. Ляліна – після розпаду угруповання вплив його філософсько-естетичних принципів тривав як у Франції, так і за її межами: в Бельгії (М. Метерлінк, Ж. Роденбах, Е. Верхарн), Австрії і Німеччини (Г. Гофмансталь, Р. Рільке, Г. Гауптман, С. Георге), Польщі (С. Пшибишевський), Англії (О. Уайльд), Норвегії (твори Г. Ібсена останнього періоду, К. Гамсун), Росії та ін. країнах.

Основи естетики символізму були розроблені в кінці 60-х - 70-х рр. 19 в. Термін «символізм» був введений і обґрунтований Ж. Мореасом в його «Маніфесті символізму» (газета «Фігаро», 18 IX 1866). С. Ляліна справедливо вказує на філософські витоки символізму як особливої художньої ідеології, що характеризується негативним ставленням до матеріалізму і позитивізму. Найбільш впливовими в цьому відношенні були Платон і його послідовники, А. Шопенгауер, Е. Гартман, Ф. Ніцше, Вл. Соловйов. Символізм відбивається в ідеях німецького і французького романтизму, а також англійських прерафаелітів (напрямок в мистецтві і літературі, що виникло в 40-х рр. 19 ст.). «В основі гносеології символізму – пише Ляліна – поняття «зверхчуттєвої інтуїції», яка ототожнюється з містичним проникненням в таємниці «ідеального» світу, приховані під покровом реальної дійсності. Проникнення в ідеальний, «позамежний» світ за допомогою інтуїції художника є, на думку символістів, вищою формою пізнання» [там же].

Російський символізм з'явився на початку 90-х рр. 19 в. в літературній творчості Д. С. Мережковського, К. Д. Бальмонта, В. Я. Брюсова, Ф. К. Сологуба, З. М. Гіппіус, А. А. Блоку, А. Білого, Ю. Балтрушайтіса, Вяч. І. Іванова. Його специфічні риси пов'язують з обстановкою глибоких суспільних потрясінь і напружених пошуків в ідеології. Ці ж обставини

сприяли появі на початку ХХ ст. символізму в українській літературі, у творчості О. Олеся, М.Вороного, Г. Чупринки, П. Карманського, В. Пачовського, С. Твердохліба та ін.

Після того, як студенти познайомилися з історичною і загальною естетичною характеристикою стилю символізму, перед ними було поставлено наступне запитання: якими властивостями характеризується символізм в поезії та літературі? «Дійсність – пише Михайлівський - відтворюється як потік відчуттів; інтелектуальна переробка сприйнятого усувається. Поезія віддаляється від усякої рефлексії; поетична мова різко протиставляється комунікативній. ... Поезія уникає узагальнень, шукає не типове, а індивідуальне, єдине в своєму роді. Поряд з вільним, психологізованим синтаксисом, що порушує логічні норми і передає становлення переживання, створюється «вільний вірш» як основна форма поезії.

Суттєвими ознаками стилю є анархічність, диференційованість, атектонічність, категорія множинності. Замість логічно упорядкованого руху думки дається її психологічне становлення з усякими побічними ходами, випадковими асоціаціями. Розпад логічних і матеріальних зв'язків призводить до крайньої роздробленості образів, що об'єднуються лише тендітною єдністю настрою. Поезія набуває характеру імпровізації, фіксуючи «чисті враження». Предмет втрачає чіткі обриси, розчиняється в потоці розрізнених відчуттів, якостей; домінуючу роль грає епітет, барвиста пляма. Емоція стає безпредметною і «невимовною». Поезія прагне до посилення чуттєвої насиченості і емоційного впливу. Культивується самодостатня форма; проголошується примат музики в поезії, вірш набуває співучість, рясніє звуковими повторами, внутрішніми римами. У живописанні зовнішніх вражень панують півтони, переливи; замість різко окреслених почуттів, патетичних емоцій зображуються відтінки настроїв» [18].

З приводу даного висловлення Михайлівського була проведена дискусія. Викладач-експериментатор натякнув студентам на те, що наведені характеристики можна прийняти лише частково. Ця думка була підтримана студентами. Колективними зусиллями вдалося встановити надмірну категоричність оцінок символізму у висловленні вченого. Імовірно, деякі негативні оцінки Михайлівський дає вимушено, дотримуючись ленінської теорії відображення і тої жорсткої критичної манери, яка була притаманна тому історичному часу (цей текст написаний в 30-і роки минулого століття).

Також студенти не погодилися з думкою С. Ляліної про те, що в образотворчому мистецтві символізм отримав «значно менш яскраве вираження, ніж в літературі і театрі, і не склався в оформлене направлення». Естетичні установки і поетика символізму дуже ясно проявилася в творчості французів Пюві де Шаванна, О. Родена, Г. Моро, О. Редон, швейцарців А. Бьокліна, Х. Ходлера, російських митців В. Борисова-Мусатова, М. Врубеля, художників групи «Блакитна троянда» - П. Кузнєцова, Н. Сапунова, А. Арапова, литовця М. Чюрльоніса.

Більшість символістів, як і художники-романтики, визнавали вищою формою мистецтва музику. За їхніми уявленнями, музика відкривала ірраціональним шляхом таємничу, приховану від розуму сутність світу. Тому символісти прагнули наблизити виражальні засоби поезії та живопису до музики (вірші К. Бальмонта, А. Білого, живопис М. Чюрльоніса). Нова поетика проголошувала «я» поета як єдине джерело сприйняття і пізнання світу: реальність переломлювалася через душу і емоції суб'єкта. Звідси – тяга символістів до музики і живопису. Символізм вимагає від поета музикальності, передачі відтінків, нових поетичних прийомів, внутрішніх співзвуч, боротьби з однобічністю колишньої рими. Але перш за все – музики, бо – за їхньою думкою – вона одна може передати неясне і складне в людині.

Однак і в самій музиці естетика символізму також знайшла своє втілення. Отже – наступним кроком освоєння явища символізму з учасниками формувального експерименту стало прояснення питань власне музичного втілення поетики даного художнього напряму.

У країнах Західної Європи виникнення символізму як напряму було підготовлено творчістю композиторів-романтиків: Г. Берліоза, Р. Шумана, Ф. Ліста, найбільшою мірою – Р. Вагнера. Виразні засоби символізації не були чужими і для російських композиторів-романтиків, особливо – Н. Римського-Корсакова (опери «Снігуронька», «Садко», «Сказання про невидимий град Кітеж», «Кощій безсмертний», «Золотий півник») .

У першу чергу до символізму слід віднести музику, натхненну образами символістської літератури. С. Ляліна справедливо вказує на оперу Клода Дебюссі "Пеллеас і Мелізанда" і на прелюдії французького майстра. Вона характеризує ці твори як зразки: «витонченої лірики, тендітності, безплотності; настроїв сутінкових, повних неясних передчуттів, тривожних очікувань, містичних прозрінь» [15]. При тому автор статті вважає, що «художні засоби втілення цих образів не були специфічними, як в літературі, а обмежувалися в основному арсеналом музично-виразних засобів імпресіонізму».

Найбільш уважні та розумні студенти не погодилися з цією думкою. Вони помітили, що цьому судженні, по-перше, допущена чисто теоретична помилка: неможливо висловити образи одного стилю засобами, взятими «напрокат» з іншого стилю. Образний зміст творів мистецтва невід'ємно пов'язані з формальними засобами. Про це незаперечно свідчать філософські судження Г. Гегеля про діалектичну єдність форми і змісту в мистецтві. По-друге, образи імпресіонізму є спорідненими до образного строю творів символізму. Дійсно, такі «маніфестаційні» картини К. Моне, як «Схід сонця», «Стіг сіна», «Ставок» виявляють головну властивість естетики символізму: вони вказують на примарність очевидного світу, на його нестійкість і

«прозорість». Крізь видимість предметності світу в цих картинах як би просвічує глибша сутність, відчувається вселенська «музика сфер».

Вплив літературного символізму на музику та інші мистецтва у Франції був дуже сильним. І не тільки К. Дебюссі відчув його вплив. Риси символізму ми знаходимо і в творчості Моріса Равеля (Опера «Дитя і чари», симфонічна поема «Вальс»), Цезара Франка («Джини»), Габріеля Форе (духовні твори). Вплив символізму простягається в творчість композиторів XX століття – А. Онеггера (ораторія «Жанна д'Арк на вогнищі») і особливо – Олів'є Мессіана.

Яскравим прикладом символізму в світовій музичній культурі є творчість Олександра Скрябіна. С. Ляліна пов'язує цей факт «виключно з роллю філософсько-концептуального начала в його музиці». З цим твердженням неможливо сперечатися. Але не можна також не брати до уваги власне музичної традиції (російської та європейської), а також особливого світовідчуття, властивого Скрябіну як психологічному індивіду. Для поетики Скрябіна характерні пошуки світової та космічного єдності; погляд на творчість як на культовий акт; ідея месіанства художника в світі. Дослідники відзначають близькість, а нерідко і тотожність образів-символів поезії О. Блока, В. Сологуба та програмних коментарів, які Скрябін надає своїм опусам або окремим темам-символам. Так, наприклад, в його симфонічних композиціях з'являються інтонаційні символи «мрій», «далекої зірки», «дерзновення духу», «божественної гри» і ін. Проте, важливі не тільки програмні літературні коментарі та авторські ремарки в партитурі. Саме звучання, сам характер музики Скрябіна народжує образи багатозначні, містичні, повні напруженого руху духу і найтоншої градації психологічних фарб.

Таким чином, перший етап формувального експерименту завершився дискусією з поглядами знавців та інтерпретаторів стилю символізму – С. Аверинцевим, А. Білим, Б. Михайлівським, Ж. Мореасом, С. Ляліною та іншими вченими. Ця дискусія надала уявленням студентів глибини,

об’ємності і яскравості. Вона спрямувала їх до самостійних роздумів, до пошуку свого розуміння стилю та численних шедеврів символізму. Дана дискусія, так само як і усі інші методи і прийоми роботи, використані на першому етапі формувального експерименту, підготовили підґрунтя для наступного - *творчо-інтерпретаційного* – етапу роботи з формування уміння семіотичної інтерпретації художніх творів

Після завершення першого етапу формувального експерименту було проведено діагностичний зріз за усіма визначеними критеріями рівня сформованості уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва. Статистичні результати формувального експерименту на першому (екстенсивно-накопичувальному) етапі для двох українських (УЕ і УК) і двох китайських груп (КЕ і КК) наведені у таблицях 3.15 та 3.16. Наочно у вигляді гістограм вони представлені на рисунках 3.4.та 3.5. (Додаток «Д»).

У порівнянні з попередніми діагностичними характеристиками отримані дані свідчать про помітний успіх у вирішення поставлених завдань першого етапу формувального експерименту. Зокрема, спостерігається покращення уміння семіотичної інтерпретації художніх текстів за перцептивним та емпірико-гностичним критеріями. Не так помітно покращилися показники рівня сформованості уміння семіотичної інтерпретації за креативним і мовленнєвим критеріями. Втім, подібний результат є очікуваним, тому що методика роботи зі студентами експериментальних груп була спрямована переважно на формування і вдосконалення таких компонентів уміння семіотичної інтерпретації, як емпіричне знання художніх знаків (їх форм, значень, системних властивостей і прагматики), семіотичної установки та основних навичок рефлексивного сприйняття художньої форми. Саме ці компоненти комплексного уміння семіотичної інтерпретації виявляються за допомогою перцептивного та емпірико-гностичного уміння. Таким чином, отримані результати другого діагностичного зрізу підтвердили доцільність та перспективність подальшої

роботи у намічених напрямках формування уміння семіотичної інтерпретації у майбутніх учителів музичного мистецтва.

3.3. Зміст і результати творчо-інтерпретаційного етапу формувального експерименту.

Освоєння студентами експериментальних груп понятійного апарату семіотики, накопичення інформації щодо арсеналу знакових засобів музики та інших видів мистецтва, ознайомлення з специфічними символами художньої творчості, усвідомлення жанрових, етнічних, історичних і персональних стилів у якості специфічних художніх знаків підготувало гностично-інформаційний базис для подальшої роботи з формування уміння семіотичної інтерпретації. У перебігу екстенсивно-накопичувальної експериментальної роботи були також утворені можливості формування семіотичної установки сприйняття; відпрацьовані необхідні навички знакового сприйняття, розпізнавання і розуміння семіотичних властивостей художніх текстів.

Творчо-інтерпретаційний - етап формувального експерименту мав на меті укріплення набутих знань і навичок сприйняття знаків і текстів, засвоєння майбутніми вчителями музики символічних засобів мистецтва як найбільш специфічних, а також і стилю (методу) символізму як найбільш складного та важливого в аспекті формування уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва. В ідеалі метою даного етапу і напрямку роботи має стати досягнення своєрідного «акме» у сфері семіотичної інтерпретації художніх творів, тобто (за концепцією А. Козир [13]) вихід майбутнього вчителя музики на рівень бездоганного, досконалого і нестандартного виконання студентами завдань мистецько-педагогічної діяльності.

На цьому етапі формувального експерименту провідного значення отримали методи активізації творчої уяви, дія якої є необхідною для інтерпретації художніх символів. Так, скажімо, на кожному груповому занятті другого етапу експерименту студенти працювали з підготовленими «провокативними» навчальними тестами. Нагадаємо, що такі тести пропонують майбутнім учителям музики, опираючись на принцип іконічного семіозису, інтерпретувати будь-які матеріальні форми як «знакові носії». На початку провокативними квазі-знаковими формами слугують предмети оточення (шуми, рухи, побутові речі). Однак, після того, як принцип іконічного семіозису був добре засвоєним, черга підійшла до різного роду артефактів. Особливий інтерес групи викликали вправи, в яких про вокативним матеріалом слугували архітектурні композиції, книжковий орнамент, твори абстрактного живопису (картини К. Малевича, В. Кандинського, П. Мондріана, П. Клеє, М. Ротко), електронної та конкретної музики (П. Анрі, Е. Вареза, Дж. Кейджа, К. Штокхаузена), танці у стилі «контемпорарі» (композиції М. Грем, М. Каннінгема).

Подібні тести підготували майбутніх учителів музики до суто творчих завдань зі створення власних художніх знаків-символів засобами певної мистецької мови. У таких діях студенти виконували завдання створення знаку до заданого до заданої засобами словесної або художньої мови семантичної одиниці (наприклад, завдання може бути таким: запропонувати графічний символ, що відповідає темі головної партії фортепіанної сонати Бетховена № 6 – F-dur; виразити звуко-ритмічною формою зміст малюнку П. Пікассо з серії «Тавромахія»). Подібні завдання студенти краще вирішували колективно, особливо коли вони виконувалися у змагально-ігровій формі.

Окреме заняття з учасниками експериментальних груп було присвячено проведенню дидактичної гри «Першовідкривачі», головною метою якої було поглиблення розуміння суті семіозису, активізація здатності

до творчої уяви, формування вміння знаходити альтернативні можливості інтерпретації незрозумілих символів-концептів культури, створення іконографічних (міметичних) знаків в умовах живого й безпосереднього полі культурного спілкування. Дана форма роботи зажадала попередньої підготовки – збирання інформації етнографічного та етнокультурологічного характеру, знаходження еквівалентів аксесуарам обрядових дій та побутових занять умовно-екзотичної культури. Для проведення даної гри-імпровізації також було необхідно провести своєрідну репетицію дій окремо для кожної з груп учасників гри-змагання. Експеримент показав, що власне ігровий результат мотивував студентів набагато менше у порівнянні з спортивно-пізнавальним інтересом до змісту гри та емоційно-естетичним задоволенням, яке отримали усі її учасники.

Свою ефективність проявили в перебігу другого етапу формувального експерименту творчі завдання для самостійної роботи студентів з винаходження «прихованої програми» музичного або хореографічного твору. Наприклад, формальною основою для наративної семіотичної інтерпретації послужили етюди-картини «c-moll», «es-moll», «a-moll» С. Рахманінова (op. 39), танцювальні композиції А. Бежара і С. Баланчина.

З інтересом, хоча й без великого захоплення студенти сприйняли непрості завдання зі створення семіотичних таблиць до певних комплексів (кластерів) символічних засобів різних видів мистецтва за зразками Т. Бьюзена. Звичайно, для отримання переконливого результату багатьом студентам бракувало навичок графічного «висловлення». Тому цей метод роботи доцільно використовувати у груповій формі, коли хоча б один з учасників групи має хист і навички малювання. Складення опорного конспекту за методикою В. Шаталова, яке передбачало використання будь-яких текстових, графічних, навіть звукових компонентів знакової композиції – навпаки – здійснювалося більш якісно за умов індивідуального опрацювання даного завдання.

В ході занять другого етапу експерименту майбутнім вчителям музики була надана нова інформація щодо художнього методу та історичного стилю символізму. Були охарактеризовані специфічні проблеми освоєння даної теми у освітньому процесі, запропоновано педагогічний алгоритм і комплекс художніх творів, найбільш доцільних у дидактичному відношенні.

Проведена в інтерактивному режимі дискусія студентів експериментальних груп з Ж. Мореасом, С. Ляліною, Б. Михайлівським та іншими вченими підготувала їх до наступного кроку освоєння суті символізму та його конкретних художніх проявів. Висловлені в ході дискусії міркування стали базою для вивчення напрямки символізму як універсального художнього методу, а також символізму як напрямку в мистецтві кінця 19 - початку 20 століття. Отже, на другому етапі експерименту на новому рівні розуміння та у новій якості роботи студенти та експериментатор повернулися до теми «стиль символізму». Завданням другого етапу експерименту став критичний розгляду особливостей і спроби творчої розробки учасниками експериментальних груп методики освоєння різноманітних сторін символізму в діяльності вчителя музики загальноосвітньої школи і в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики у вищі.

По-перше, як відзначалося, педагогічна практика використовує (іноді в адаптованому вигляді) символічні засоби наукового знання: цифри, схеми, креслення і т. д. Вони особливо потрібні при вивченні математичних і точних дисциплін, в яких практично всі наукові поняття виражені або можуть бути виражені за допомогою символів. У гуманітарних навчальних дисциплінах такі умовні символічні засоби використовуються не так широко.

Втім, гуманітарна педагогіка давно визнала корисність і навіть необхідність звернення до символів як до дидактичного засобу. Так, наприклад, в курсі вивчення літератури використовується система спеціальних умовних знаків-символів, що дозволяють наочно відобразити

довгі (акцентні) і короткі (безакцентні) склади віршованої мови. Тим самим учні отримують наочне уявлення про всю систему поетичної метрики.

У музичному навчанні умовна символіка використовується досить інтенсивно. Перш за все, йдеться про знаки нотного письма. Вони всі мають пряме відношення до символів. Причому частина з них є іконографічними символами, а інша частина – конвенційними символами. Було відзначено, що педагогіка не просто вимушено приймає музичні символи, які виникли в самій практиці музичного письменництва і виконавства, але сама бере активну участь в процесі створення музичних символів.

Найвідоміший приклад – вдосконалена Гвидо Аретинським система нотолінійного запису музики. Причиною появи цієї системи, яка до сих пір прекрасно «працює» в композиторській, виконавській та педагогічній практиці була, як відомо, потреба поліпшення методу виховання дітей в духовній співочій школі, де викладав великий Гвидо з Ареццо.

В процесі обговорення цього аспекту теми, студенти самі, опираючись на свої знання теорії музики та досвід музичної діяльності, визначили, що окрім знаків нотного письма, необхідність застосування яких в музичній педагогіці очевидна, в процесі музичного навчання присутні ще й інші символічні засоби: цифри, букви, геометричні схеми. Вони вказали н а те, що в елементарній теорії музики та гармонії застосовуються літерні позначення акордових функцій: тоніки, субдомінанти, домінанти, цифрові позначення медіантових ступенів ладового звукоряду.

В процесі обговорення студенти дійшли наступного висновку: різноманітність і велика кількість символів, що використовуються у музичному навчанні пояснюється тим, що музика сама по собі – високоабстрактне мистецтво. Воно представляє дійсність не прямо, а через опосередковані почуттям звукові образи. Абстрактність музики – властивість, яку музична педагогіка прагне компенсувати наочними засобами навчання, в тому числі засобами символізації понять. З цієї причини

більшість музикантів педагогів не сприйняли як щось вражаюче в свій час нову методику донецького вчителя В. Шаталова. Ні у кого, наскільки нам зараз відомо, не було ніяких принципових заперечень проти її застосування в музично-педагогічній практиці.

Так розмова підійшла від загального осмислення проблеми дидактичних знаків у музичній педагогіці до обговорення більш конкретних методичних засобів, зокрема – до обговорення методики В. Шаталова. Імовірно, що ця, вже зовсім не нова для педагогічної спільноти, методика заслуговує пильної уваги музикантів-освітян. Вона є особливо корисною в курсах історії художньої культури, історії музики, музичної естетики і психології.

На цьому етапі освоєння теми «музичного символізму» ініціатива була повністю віддана студентам, які самостійно підготували доповіді про методику В. Шаталова. Перша доповідь відповідала на запитання – «У чому суть цієї методики?». Було докладено наступне: у 1970-ті роки український педагог-новатор Віктор Шаталов створив методику навчання дітей у загальноосвітній школі, спрямовану на всіх учнів, незалежно від їх мотивів, інтересів, здібностей і особистого досвіду.

Головною ідеєю методичної системи Шаталова є викладання і освоєння навчального матеріалу за допомогою так званих «опорних сигналів». Доповідач – студентка 4 курсу навчання Аліна Падалка – слушно зауважила, що сам цей термін не є цілком точним, оскільки слово «сигнал» в біології і психології має більш вузьке і точне визначення, співвіднесене з інстинктивною поведінкою живих істот. Після обговорення цього дискусійного питання група прийшла до висновку, що педагог-новатор мав на увазі саме умовні знакові засоби – гетерогенні (ізоморфні або анізоморфні) знаки, або також знаки-символи.

Отже, було встановлено, що метод Шаталова буде коректно характеризувати як метод, заснований на *принципі символізації предметів і*

явищ. Пояснюючи навчальний матеріал, Шаталов фіксував на класній дошці основний зміст свого пояснення за допомогою окремих слів (термінів, імен, географічних назв), цифрових позначень (характеристики кількості, історичні дати), геометричних схем, або спеціально підібраних, придуманих символів. Ці знаки він укладав в рамки, з'єднував стрілками, акцентував підкресленням і т. д. Так на дошці з'являлося деяке символічне ціле, яке педагог називав «карткою пам'яті».

На відміну від звичайного тексту з підручника або стислого конспекту, винесена педагогом на дошку «картка пам'яті» відрізнялися лаконічністю, наочно представленою системністю і, що слід особливо підкреслити, образною яскравістю. Такі «картки пам'яті» значно спрощували 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».

Наступна доповідь (її зробив студент Руслан Еннан) мала своїм завданням розкриття логічних та психологічних особливостей методики, запропонованої В. Шаталовим. Доповідач визначив, що у зв'язку з психологічними особливостями сприйняття наочного матеріалу опорні сигнали мають відповідати певним вимогам: доступності засвоєння, оригінальності оформлення, емоційної насиченості. Опорні сигнали дозволяють найкращим чином реалізувати в навчанні принцип програмованого викладу теоретичних знань, розділених на великі блоки та їх складові елементи. Опорні схеми мають відповідати також принципу компактності, який передбачає графічне відображення досліджуваної теми при значно невеликому числі опорних сигналів, і принципу системності, що передбачає впорядкування знань учнів на основі матеріальних (предметних) і формальних (логічних) систем. Матеріально-предметні системи існують незалежно від людини, яка їх пізнає. Система охоплює весь обсяг предметів і явищ, їх складові частини, а також стосунки і зв'язки між ними, причому

будь-який фрагмент цієї дійсності може бути розглянутий як система. Логічні ж системи розглядаються в абстрактній площині. Зв'язки між елементами, які тут мають місце, стосуються взаємних логічних залежностей, що виявляються між окремими частинами пропозиції, законами і науковими теоріями.

Отже – заключив доповідач – алгоритм структурування навчального матеріалу для побудови опорної схеми-моделі передбачає наступні процедури: а) виділення провідних знань дисципліни разом з їх логічними взаємозв'язками; б) моделювання провідних знань у графічній або іншій формі; в) аналіз моделі з метою виявлення загальних системних понять і взаємозв'язків; г) формування загальних способів пізнавальної діяльності, характерних для даної галузі наукових знань; д) побудова системи конкретних завдань; є) оцінювання якості засвоєння опорних знаків.

Темою третьої доповіді, присвяченій методиці В. Шаталова, було обговорення можливостей її застосування в галузі музичної освіти і конкретних завдань музиканта-педагога. Доповідач (студентка магістратури Марія Удовенко) підкреслила, що педагогічний метод Шаталова, що спирається на принцип образної символізації, мав багато позитивних рис, які дозволяють використовувати його в практиці музичної освіти. Але він не отримав масового поширення, мабуть, з тієї причини, що автор методики не запропонував вчителям ясних критеріїв відбору символічних засобів репрезентації матеріалу, правил складання системних «картин», або інших правил використання своєї ідеї. На його думку Шаталова, учитель має самостійно створювати системні «карти», спираючись на свої знання, досвід, інтуїцію, розуміння матеріалу, мистецтво спілкування з учнями.

Далі, за логікою освоєння принципу символізації в музичній педагогіці, були розглянуті альтернативи методу Шаталова. На даному етапі були також підготовлені доповіді студентів, які слугували матеріалом дискусії та колективної педагогічної творчості. Спеціальна увага студентів була

спрямована на освоєння досвіду зарубіжної педагогіки, де також є науково-методичні розробки, що спираються на принцип символізації і схематичної подачі масивів інформації. Зокрема, був осмислений метод «інтелектуальних карт», заснований на дослідженнях англійського педагога і психолога Тоні Бьюзена.

Як доповів студент магістратури Цао Хункай, Тоні Бьюзен спирається в своїх теоретичних установках і педагогічних рекомендаціях на теорію функціональної білатеральності людського мозку. Як відомо, обробка інформації в мозку людини відбувається одночасно в правій і лівій півкулі. Ліва півкуля «відповідає» за раціональні операції, контролює дії зі словами (поняттями) і числами, підпорядковує поведінку логічним моделям, встановлює відносини порядку в сприйнятті. Права півкуля «відповідає» за ритм, сприйняття кольорів, уяву, наочні образи, розміри, просторові співвідношення. Засвоюючи інформацію традиційним шкільним методом, учні використовують переважно лівопівкульні (тобто логічні) здібності. Одностороння спрямованість навчання на функції лівої півкулі гальмує здатність головного мозку створювати цілісну картину явища, включати механізми правої півкулі (образне, асоціативне мислення).

Виходячи з цього положення, Т.Бьюзен розробив свій метод використання «інтелект-мапи» або «ментальної мапи» (mindmapping) як педагогічний засіб «включення» обох півкуль мозку в навчально-пізнавальну діяльність учня на занятті в школі. Доповідач слушно зауважив, і студенти експериментальної групи з ним погодилися, що метод інтелект-карт Т. Бьюзена принципово не відрізняється від «карток пам'яті» В. Шаталова. Він є лише більш зручним для звичайного (середнього) вчителя. Зокрема тим, що автор методики запропонував більш конкретні правила складання інтелект-карт і користування ними. Завдяки цій властивості метод Бьюзена набув широкого поширення в зарубіжній загальноосвітній школі.

Доповідач охарактеризував далі основні положення методики Бьюзена. Фіксація матеріалу здійснюється на дошці, або на сторінці підручника, або в конспекті, або (засіб, який з'явився нещодавно) – у віртуальному документі, створеному на комп'ютері. Для такої фіксації замість традиційного лінійного запису тексту пропонується використовувати так званий «радіальний запис». При цьому головне поняття (образ, ідея, тема міркувань), на яке має бути сфокусовано увага, поміщається у центр площини мапи. Далі рекомендується фіксувати на інтелект-мапі тільки найважливіші положення (ідеї образи). Це робиться за допомогою ключових слів. В якості ключових слів вибираються найбільш характерні, образно яскраві слова, що добре запам'ятовуються. Ключові слова поміщаються немов би на радіусах, які розходяться від центральної теми.

Зв'язки між поняттями та образами, на думку Бьюзена повинні бути швидше асоціативними, ніж логічно виведеними (зокрема ієрархічними). Експериментатор звернув увагу учасників групи на те, що думка Бьюзена не є безперечною. Вона має свої вади. Це зауваження викликало дискусію. Студенти погодилися з аргументацією експериментатора: асоціації, без сумніву, дуже сприяють запам'ятовуванню; однак вони можуть надати думкам небажаного напрямку і перешкодити учням адекватно зрозуміти сутність представленого на мапі явища.

Були розглянуті декілька зразків інтелект-мапи, створених за методикою Т. Бьюзена. Зокрема, студенти проаналізували схему, яка відображає тему курсу соціальної психології «Лідерство та вплив» (Додаток в) . Наведена схема має певні зручності. Перш за все, вона охоплює в цілому і наочно репрезентує різні сторони та компоненти соціального лідерства. По-друге, вона примушує пильно розглядати різні «ділянки» властивості людини до лідерства і соціального впливу.

Однак, якщо хтось спробує уяснити собі системно-структурні, функціональні, каузальні відношення між представленими елементами, він

наштовхнеться на безліч незрозумілих речей. Наприклад: чому саме «рух уперед» («Toward move») зображено на мапі як лінія, що йде у протилежному напрямку відносно «викликам» («Challenges»), які стоять перед людиною. Адже за логікою лідерства соціальний виклик – це мета руху. Або виникає таке запитання: чому креативність, прозорість і надійність репрезентують якість організаційних властивостей індивіда, і яке відношення до них має моральність («Ethos»)?

Як було вирішено внаслідок дискусії, інтелект-мапи Бьюзена можуть бути ефективним засобом мистецької освіти за тих умов, що вони будуть відбивати не тільки вільні асоціації та інтуїтивні здогадки, але також і об'єктивні закономірні зв'язки між компонентами графічно зафіксованого цілісного явища.

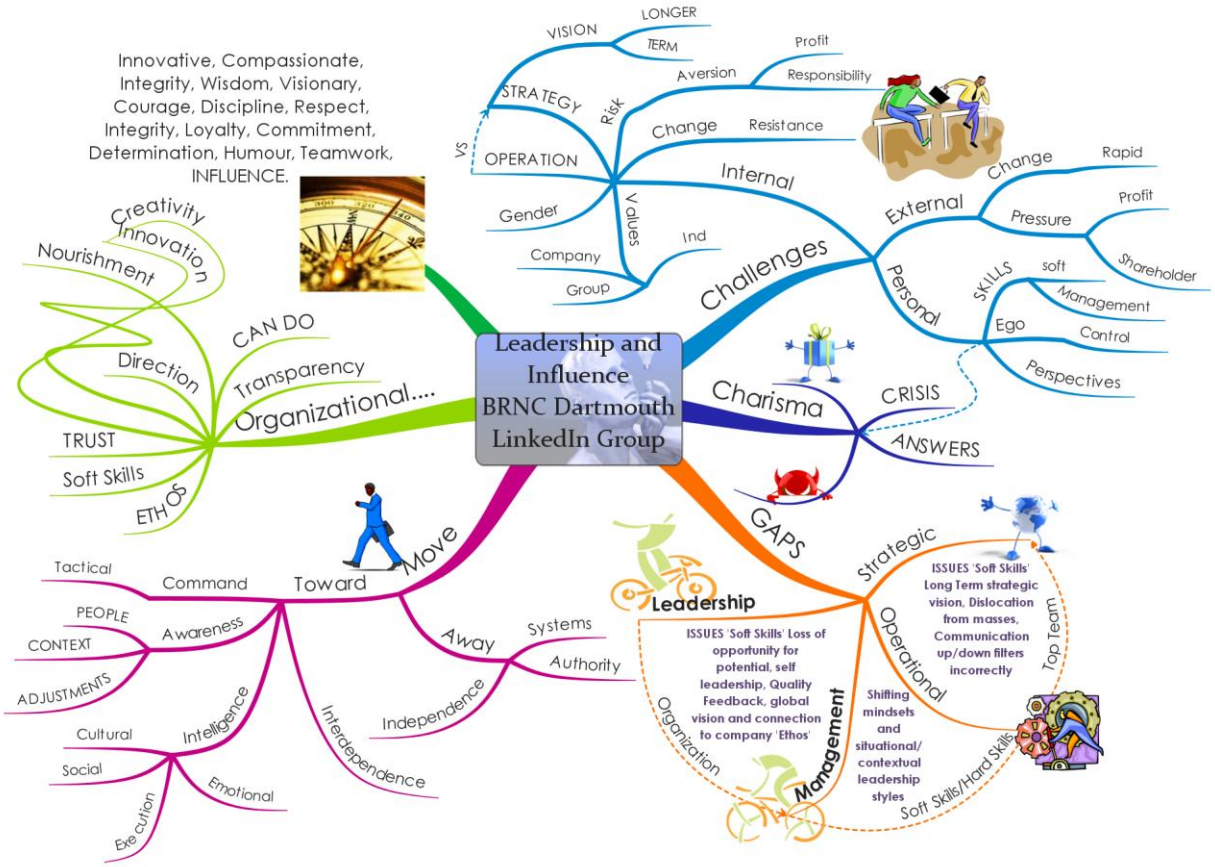


Рис. 3.7. Приклад інтелектуальної мапи до теми «Лідерство та вплив», розробленої групою спеціалістів з менеджменту за методикою Т. Бьюзена.

Позитивною рисою методики Бьюзена визнано також його рекомендацію підкріплювати інтелектуальні мапи символічними малюнками (на жаль, докладного роз'яснення з приводу даної рекомендації вчений не дав). Таким чином, метод Бьюзена надає викладачеві широкі можливості для творчого застосування знань, досвіду і власних художніх здібностей при складанні «інформаційних концентратів», якими є його інтелект-мапи. За зразком інтелектуальної мари Бьюзена в процесі колективного обговорення проекту було створено, так би мовити, візуальний «колективний портрет» стилю символізму. В ментальній мапі знайшли відбиток головні національні школи символізму в літературній, образотворчій, музичній та кінематографічній творчості (звичайно, що кінематографія, як наймолодше з цих видів мистецтва «відгукнулася» на ідеї символізму з невеликим історичним запізненням).

Після того, як були осмислені теоретичні основи символізму як творчого методу, історичного стильового напряму та принципу педагогіки мистецтва, експериментальна робота була спрямована на конкретні методичні розробки учасниками експерименту того чи іншого аспекту теми.

Перш за все було визначено місце теми «метод і стиль символізму» в навчальній програмі з «Світової художньої культури» для фахівців в галузі мистецької освіти. В останні часи в Україні постійно змінюється ситуація в освіті майбутніх учителів музики і хореографії (зміни стосуються фаху та спеціалізації). Тим не менш, компетентність у сфері історії та теорії мистецтва, залишається одним із стабільних орієнтирів для створення навчальних планів і програм. Отже, курс «світової художньої культури», або аналогічний за змістом курс (можливо факультативний) так чи інакше входить до складу головного у блоку фахових дисциплін підготовки майбутніх учителів музики. З цього слідує, що освоєння «стилю символізму» є актуальним завданням для практики мистецько-педагогічної освіти.

Дана тема є актуальною також і для загальноосвітніх навчальних закладів. Символізм як літературний стиль вивчається у старших класах загальноосвітньої школи. Колись у всіх українських школах діти мали змогу вивчати предмет «Світова художньої культури». В КНР такий предмет викладається як факультатив. У тих школах (гімназіях, ліцеях), де освіта має гуманітарний напрямок, учні вивчають поглиблений курс історії культури, в руслі якого стиль символізму має зайняти чільне місце. Ці обставини мотивували автора дисертації до створення методичної розробки, присвяченій темі «символізму». Апробація положень даної розробки була здійснена в процесі формувального експерименту. Зауважимо, що зміст розробки може бути легко адаптований до рівня свідомості учнів старших класів та академічних умов загальноосвітньої школи.

Далі наводяться у стислому викладі основні положення заняття на тему «Мистецтво символізму» для студентів педагогічних коледжів чи вишів, або (при належній адаптації) для учнів старших класів загальноосвітньої школи.

Перший логічний крок у викладанні теми «символізм» – пояснення студентам або учням понять «образ», «знак» і «символ». Ці поняття є досить важкими і не звичними для учнів навіть старших класів загальноосвітньої школи та студентів. Зайве докладний і глибоко аргументоване науковий виклад може дати скоріше негативний ефект. Необхідно знайти «золоту середину» і побудувати ясну, обов'язково забезпечену яскравими прикладами розповідь, з якої учні матимуть необхідні уявлення про сутність семіозису і про властивості знаків. На цій першій стадії занять дуже корисні наочні образи, схеми, моделі. Загальна педагогіка рекомендує не нехтувати при викладі теоретичного матеріалу елементами історичного знання, інформацією про конкретні особистості вчених, артистів, діячів культури.

Другий етап розкриття теми полягає в демонстрації студентам (учням) величезного розмаїття символів в культурі різних епох і народів. Цей етап має важливе виховне значення, що складається в зміцненні культурної

толерантності. Рекомендується скористатися на даному етапі методом кроскультурного розгляду матеріалу. Доцільно, наприклад, зіставити державні символи кількох країн (України, Китаю, Росії та ін.). Такими символами є прапори і герби, а також національні гімни.

Кожен національний гімн країни є символом духу цієї країни. Наприклад, китайський національний гімн «Марш добровольців», створений композитором Ньє Ером, сприймається як символ народної революції (Додаток Ж, рис. 15). Гімн США «Прапор, усипаний зірками» самими американцями розуміється як символ свободи і демократії (з чим, доречі, не всі люди на Землі повністю згодні). Гімн України – «Ще не вмерла Україна» зі словами П. Чубинського і музикою М. Вербицького, і гімн Польщі – «Jeszcze Polska nie zginęła» («Ще Польща не загинула») на музику Ю. Вербицького символізують надію на свободу, відродження і щастя для народу.

Переконливі також є демонстрації символів національного фольклору, зафіксовані в прикладному мистецтві (бронзовому і керамічному посуді, прикрасах одягу, житла, зброї, і знарядь праці). (Додаток Ж, рис 7-9). Учням пропонується уважно розглянути стародавній китайський керамічний посуд, прикрашений символічними зображеннями. Візерунок на першому керамічному посуді з Китаю зображує людей, які, взявшись за руки, танцюють ритуальний танець біля багаття. Цей танець символізує майбутній урожай (丰收). Візерунок на другій посудині умовно-символічно передає ідею розораної землі. Цей орнаментальний мотив сприймається в Китаї як символ надії на краще майбутнє. Обов'язково слід познайомити учнів з релігійною символікою різних вірувань і конфесій, з ідеологічними символами. Представляючи учням найрізноманітніший фактичний матеріал з різних культур, бажано при цьому не втрачати намічених ліній кроскультурного зіставлення (наприклад, знакових артефактів в культурах України та Китаю).

Третій логічний етап розкриття теми полягає в поданні студентам (учням) загальної характеристики методу художньої символізації. Для цієї мети рекомендується представити аудиторії слухачів ряд прикладів, які демонструють старовину і історичну стійкість, спадкоємність, універсальність художніх символів. Наприклад, переконливим і найбільш раннім з відомих історії художнім символів є образ жінки-прародительки. Він виражений в дуже поширеному типі мініатюрної скульптури, який відомий під назвою «палеолітичні Венери» (Додаток Ж, рис. 10). Такі зображення символізували родючість, життєстійкість, материнське начало в світі людей. Ймовірно, що подібні символи служили предметами релігійного поклоніння, включалися в обряди, вселяли повагу до жінки-главі роду в матріархальному суспільному устрої.

Далі за змістом заняття, рекомендується надати студентам (учням) зразки символів в образотворчому мистецтві середньовіччя. Яскраві приклади містить християнська релігійна символіка. Наприклад, ще в ранньому середньовіччі виникла традиція поєднувати зображення євангелістів – Луки, Марка, Матвія і Іоанна з образами-символами. А саме – з ангелом і трьома містичними тваринами – биком, левом і орлом. Іноді тільки згадки про ці образи-символи буває досить, щоб асоціація відновила в уяві людини текст того чи іншого Євангелія, або образ Євангеліста. На основі цієї символіки створювалися в різних образотворчих школах канони зображення Євангелістів. Однак, незалежно від стилю зображення, завжди виявляв себе метод художньої символізації. Тут доцільно зіставити кілька різностильних зображень (наприклад – у жанрових стилях мініатюри і фрески, в етнічних стилях візантійського і західноєвропейського мистецтва, в історичних стилях маньєризму і романтизму) (Додаток «Ж», рис. 11) Символічні зображення Євангеліста Марка в різних жанрових і історичних стилях)

Далі необхідно також пред'явити слухацькій аудиторії яскраві приклади художніх символів з області музичного мистецтва. Перш за все

потрібно вказати на фольклор, як на джерело музично-поетичної символіки. Пісні символічного сенсу є у кожного народу. Наприклад, в українській пісні «Ой, сива зозуленька» співається про птаха-зозулю. Цей птах у багатьох народів є символом довголіття. Її приліт на двір господаря обіцяє йому багато років життя, здоров'я, багатства (Додаток «Ж», рис. 12). Українська народна пісня «Ой, сива, зозуленька»

Продовжуючи лінію міркування про символи фольклору, можна вказати на те, що в Китаї є багато пісень (особливо в старовинній збірці «Ши Цзін», що належить до першого тисячоліття до нашої ери) символічного сенсу. Одна з них називається «Море - моя батьківщина». У ній дитина згадує слова матері, звернені до сина: «море знаходиться поруч з нашим будинком, ти народився на узбережжі, ти ростеш поруч з морем, море – твій рідний дім». Один з постійних символів народної поезії і музики – Місяць. У пісні «Місяць в рідному місті» співається: «Я бачу один Місяць в небі, один – у воді. Дивлюся на Місяць і думаю про свій рідний дім. Один дім – на небі, другий – на воді…».

Дуже старим музичним символом в європейській музиці, який дійшов до нашого часу, є мелодія середньовічної секвенції «День гніву» (Dies irae) (Додаток «Ж», рис. 13). Ця мелодія приписується Фомі Челанському. Вона була відома по всій Європі і символізувала смерть, есхатологічний страх, Страшний суд та інші образи християнського віровчення. Мал. 2.6. Мелодія середньовічної секвенції «День гніву» (Dies irae) Починаючи з 19 століття поява цієї мелодії в контексті будь-якого твору сприймалася як змістовно ємний символ загальнокультурного характеру. До подібної символізації зверталися Г. Берліоз (фінал «Фантастичної симфонії»), Ф. Ліст («Фауст-симфонія»), С. Рахманінов («Симфонічні танці», «Варіації на тему Паганіні») і багато інших.

Пізнішим за своїм походженням є інший поширений інтонаційний символ європейської музичної культури, а саме – пісня марсельних

революціонерів «Марсельєза» (Додаток «Ж», рис. 14), яка стала національним гімном Франції. Ця мелодія була написана Руже де Лілем в кінці 18-го століття. Вона стала для європейців широким за змістом символом французької буржуазної революції; пориву до свободи, рівності і братерства; але також імперії Наполеона, наполеонівських воєн. Цим музичним символом користувалися Роберт Шуман (фортепіанний цикл «Віденський карнавал»), Петро Чайковський (Увертюра «1812»), Борис Асаф 'єв (балет «Полум'я Парижа») і багато інших композиторів.

Для того, щоб доповнити картину символічних засобів музичного мистецтва, доцільно навести приклад використання лейт-мотивів в тетралогії «Кільце Нібелунга» Ріхарда Вагнера, де лейтмотиви отримують в контексті опер значення міфологічних символів. Такими є, наприклад, символічні теми «кільця», «золота», «списку Вотана», «валькірій», «Доннера» та ін. (Додаток «Ж», рис. 16). Лейтмотиви оперної тетралогії «Кільце Нібелунга»).

Наступний етап в структурі розкриття даної освітньої теми – характеристика історичного стилю символізму. Бажано познайомити школярів з деякими найбільш яскравими, репрезентативними творами в цьому стилі та їх авторами. Цей матеріал також бажано зробити наочним, який легко сприймається.

Як і будь-який стиль, символізм характеризується єдністю формальних і змістовних властивостей. Формальні властивості в загальному вигляді описати надзвичайно важко, оскільки вони залежать від художнього матеріалу і художнього мови. Можна тільки вказати на особливу роль ритму (і в образотворчих, і в музичному мистецтві): в цьому стилі ритміка вибаглива, вільна від жорстких метричних форм, текуча. Про ритміку символізму влучно висловився один з «отців» цього напряму Ж. Мореас: «оновлена старовинна метрика; майстерно організований безлад; рима блискуча і карбована, як щит з золота і бронзи, поруч з затемненою аморфною римою; александрійській вірш з частими і нефіксованим

зупинками, звернення до вільного розміру» [20]. Також можна охарактеризувати загальні властивості музичної фактури символістського стилю. У ній переважають неясно прокреслені рельєфи. Різниця між рельєфом і фоном не виражено ясно. Фактура відрізняється багатоплановістю, складністю.

Розгорнуту характеристику типової семантики символістського стилю можна репрезентувати, скориставшись «Маніфестом символізму», створеним Жаном Мореасом. Наведемо деякі витяги з цього тексту: «Противниця настанов, декламації, фальшивих сентиментів, об'єктивного опису символістська поезія намагається одягнути Ідею у відчутну форму, яка, однак, не була б її самоціллю, а, не перестаючи служити вираженню Ідеї, зберігала би підлегле становище. Ідея, в свою чергу, зовсім не повинна показуватися без розкішних убрань зовнішніх аналогій; бо справжній характер символічного мистецтва полягає в тому, щоб ніколи не доходити до пізнання Ідеї-в-собі. Таким чином, в цьому мистецтві картини природи, вчинки людей, все конкретні явища не могли б виступати самі по собі: тут це відчутні оболонки, що мають на меті виявити свою приховану спорідненість із первинними Ідеями. Звинувачення в незрозумілості, необдумано кинуте такій естетиці читачами, не містить нічого дивного. Але що робити? Чи не обвинувачувалися у двозначності «Піфійська ода» Піндара, «Гамлет» Шекспіра, «Нове життя» Данте, «Фауст» Гьоте, «Спокуса святого Антонія» Флобера? Для ясного тлумачення свого синтезу Символізму потрібен стиль первозданний і складний: незаймані слова, хвилеподібне чергування періодів, наповнені значенням плеоназми, загадкові еліпсиси, невизначений анаколуф, будь-які сміливі та різноманітні тропи – нарешті, гарна мова – та, що склалася раніше всяких Вожла і Буало-Депрео, мова Франсуа Рабле і Філіпа де Комміна, Війона, Рютбьофа» [20].

Доцільно додати, що символізм ворогував з натуралізмом і реалізмом. Він виступив «…проти обмежених позитивістських тенденцій у мистецтві,

дистанціювання від довколишнього світу і людської душі, конфліктно непереборного протистояння ідеалу та дійсності». Енциклопедичні визначення символізму (Ю. Айхенвальд) часто посилаються на «…сформульований Ш. Бодлером закон «відповідностей», розімкнутих у безкінечний, постійно обновлюваний світ, де відбувається «активне самоперетворення внутрішнього на зовнішнє», їх синтез, спостерігається «самтожна відмінність внутрішнього і зовнішнього». Йдеться про сутність (єство), не пізнаванну за допомогою раціоналістичних засобів, а лише доступну інтуїції, на ірраціональній основі, що розкривається через натяк, осяяння, тобто через музику і поезію» [1, с. 636].

Отже, варто підкреслити, що символізм прагне висловити злиті враження від відчуттів кольору, звуку і запаху. Ці властивості проявляються у імпресіоністській поезії Верлена. Про них можна дізнатися із статті російського поета-символіста К. Бальмонта «Поезія як чаклунство»: «Дзеркало у дзеркало, зістав дві дзеркальності, і між ними постав свічку. Дві глибини без дна, прикрашені полум'ям свічки, взаємно поглиблять одна іншу, збагатять полум'я свічки і з'єднаються їм в одне. Це образ вірша. … Глянувши глибоко, направивши дзеркало в дзеркало, ми всюди знайдемо співочу риму. Світ є тотальна («всегласная») музика. Весь світ є зведений Вірш» [2]. Багатозначні і таємничі образи К. Бальмонта яскраво ілюструють і пояснюють важливе положення поетики символізму: митець прагне вираження одних почуттів за допомогою інших. Він може запахи передавати звуками, звуки – фарбами, просторові образи – словами тощо. Завдяки прагненню поетів-символістів до синтезу поезії з живописом і музикою, для інтерпретації творів даного стилю завжди актуальним є питання про використання кольору як символу і в живопису імпресіоністів, і в поезії, і в музиці.

Наведені вище тези та приклади мають слугувати орієнтирами для семіотичної інтерпретації творів символізму. Після репрезентації загальної

характеристики стилю символізму цілком природно перейти до демонстрації окремих творів в цьому стилі.

Починати краще всього з поетичних зразків. Вони найлегше піддаються рефлективній оцінці і аналізу тексту. Останній доцільно здійснити спільно з усіма студентами відразу після того, як твір буде ними сприйнятий.

Розглянемо, наприклад вірш Поля Верлена «Містичні вечорові зблиски» (у перекладі М. Лукаша) [6]:

І спогади, і зблиски вечорові
Горять-тремтять на обрії палкім
Надії, що в огнистому покрові
Ховається за муром пломінким,
Де в'ються, викохані хтозна-ким,
Лілеї і тюльпани буйнокрові,
Підносячи пелюстки пурпурові
Із ароматом млосним і важким;
В повітрі розливаються паркім
Ті пахощі отруйні, нездорові;
І серце, й ум немов у сні тремкім -
Мішаються у захваті п'янкім
І спогади, і зблиски вечорові.

Цей вірш може стати гарним прикладом символічного імпресіонізму (між цими художніми явищами є глибока спорідненість, якщо не тотожність). Поет працює словами як пензлем, залучаючи тривожні, привабливі і примарні зорові образи «зблисків», «обрію», «мура», «квітів», «пелюсток». Кольорова гама змішується із спектром ароматів. Кожний колір, окрім безпосередньо чуттєво-образного смислу, має тут символічне значення. Старовинними середньовічними символами є квіти – лілеї та тюльпани. Багатозначністю характеризується психологічний стан ліричного героя, який

балансує на межі надій, спогадів, тремкого сну, сп’яніння, отруєння. Доцільно звернути увагу учнів на те, що примхлива, нібито неусвідомлена форма віршу має стрункy упорядкованість. Тут діють традиційні засоби музично-поетичної композиції: метр, темпоритм, алітерації, рима. Майстерно виконаний прийом репризного повторення першого рядку ще більше наближає вірш до музичної композиції.

Далі розмова природно може перейти до символізму в образотворчому мистецтві. Можна звернутися до найвідомішої картини А. Бьокліна «Острів мертвих». Вона відома у 4-х авторських репліках, що відрізняються за колоритом і композицією (Додаток «Ж», рис. 18). Ця обставина робить дану роботу зручною для виявлення тонких деталей форми (світлотіні, тональної градації, співвідношення теплих і холодних фарб), а також, відповідно до цих засобів виразності, відтінків емоційно-асоціативних рядів, народжуваних кожним з цих варіантів.

Після обговорення форми та змісту картини варто познайомити студентів з симфонічною картиною С. Рахманінова «Острів мертвих», яка навіяна картиною А. Бекліна. Тут може бути поставлене завдання: вирішити – який з варіантів картини швейцарського майстра найбільше відповідає характеру музики Рахманінова.

Наступний крок у розкритті теми – аналіз форми і образного змісту музичного твору. Ми рекомендуємо звернутися до творів Клода Дебюссі «Місячне сяйво» (з фортепіанного циклу «Бергамаська сюїта») (Додаток «Ж», рис. 19). і прелюдії «Тераса, освітлена місячним сяйвом» (з циклу фортепіанних прелюдій). Обидва твори об'єднує символіка образу Місяця. У багатьох народів Місяць – символ нічного свідка таємних людських справ, прихованих пристрастей, світу мертвих (місяць в цвинтарних пейзажах). «Обличчя місяця» безпристрасно або суворо дивиться з неба на цей світ. Це насторожує, гіпнотизує, приховує в собі якусь таємницю світу. Разом з тим, місяць - супутник закоханих, містичний союзник тих, хто шукає порятунку

вночі. Тобто, спектр образів, переживань, емоцій, асоціацій, пов'язаний з місяцем дуже широкий. Це й надає музиці Дебюссі глибокого, мінливого символічного сенсу.

Разом з тим, у згаданих п'єсах Дебюссі є своя динаміка, відображена в інтонаційному, тематичному і тональному розвитку форми. Як передати цю динаміку варіювання символічного сенсу? Можна, наприклад, підібрати ряд зображень, що відповідають основним епізодами (фазами) розвитку форми в п'єсі «Місячне сяйво».

Можна також звернутися до засобів семіотичної інтерпретації і скористаємося словами для передачі сенсу даної п'єси (цей шлях підказує нам і естетика символізму, що з'єднує засоби виразності всіх видів мистецтва). Перша картина (перший експозиційний розділ композиції) здається спокійним сходженням Місяця на небосхилі. Друга картина (вона відповідає середньому розділу першої частини складної тричастинної форми) мислиться як пейзаж, яскраво і урочисто освітлений місячним світлом. Третя картина (відповідає розвитку теми): Місяць блукає по небу і раптом помічає у воді своє відображення. Він трохи турбується, задає питання: «Що це там?», «У воді є ще одна Місяць?». Але потім він розуміє, що у воді – тільки його відображення. Тоді місяць заспокоюється і величаво пливе далі у небі. Четверта картина, як здається, має такий смисл: раптово набігає вітерець, він ворушить гілки дерев, струшує листя, шелестить у траві. Місячне світло стає розсіяним, мерехтливим, по землі розбігаються рефлекси світла. П'ята картина і Шоста картина (реприза першої теми композиції): місячне світло пробивається крізь хмари, фарбуючи їх різними відтінками кольору, одні хмари – світлі, інші – темні. Потім їх співвідношення змінюється, місячне світло мерехтить. Сьома картина і Восьма картина (кода): Місяць поступово віддаляється на Захід. Він поступово вщухає, небо стає блідим. Ніч скоро скінчитися і місячне світло зникає в перших променях сонця.

Твір К. Дебюссі від початку до кінця може бути інтерпретований як символ людського життя. Тихо приходить у цей світ людина, уважно придивляється до нього, поглядає у дзеркало, запитує «хто я»? Потім вона зростає, мужніє, зустрічається з усіма «вітрами життя», зазнає напруженої роботи і боротьби. Але приходить час покидати цей світ. Нарешті, сяйво життя тихо зникає в цьому світі. Можливо, подібна семіотична інтерпретація твору є занадто суб'єктивною. Але саме в подібній суб'єктивності полягає єдиний можливий шлях до «вживання» в знак-символ, а отже і до осягнення образів символістського мистецтва.

Репрезентований зразок семіотичної інтерпретації музичного твору є дуже близьким до китайської поетики музичного мистецтва. Серед величезної кількості традиційних творів китайської музики для національних інструментів ми виявили кілька п'єс, які відповідають своєю тематикою (в них, зокрема, мова йде про Місяць), своїм поетичним строєм і настроєм музики розглянутій вище п'єсі Дебюссі. На практичному занятті ми пропонували студентам прослухати традиційну п'єсу для інструменту «гу-цінь». В якості «паралельного» до музики образно-символічного рядку був запропонований комплект репродукцій картин традиційного китайського живопису. Було сформульоване завдання: прослухати п’єсу для гу-ціня і відповідно до логіки музичної композиції підібрати послідовність з наданих фрагментів живопису. Цікаво, що враження символічності цієї музики і близькості її до прослуханих раніше творів Дебюссі виникло у всіх присутніх майбутніх вчителів музики. Ця обставина нас підбадьорила і підтвердила, що ми знаходимося на вірному шляху викладання символістського мистецтва.

У викладанні такої складної теми, якою є стиль символізму, доцільно звернутися до наочних засобів розкриття основних понять. Для цієї мети ми запропонували скористатися принципом опорних знаків В. Шаталова, а також методом інтелект-мапи Т. Бьюзена. Обидва ці методи неважко поєднати, бо вони принципово не відрізняються один від одного. В їх основі

лежить принцип семіозису (означення), що спирається на спільну дію всіх каналів сприйняття (принцип синестезії), а також на образне мислення, уяву, емоційну реакцію. Чи не найкращим засобом втілення даної методичної ідеї є принцип символізації.

Ми спробували застосувати педагогічні ідеї В. Шаталова та Т. Бьюзена для складання комплекту «семіотичних мап», що представляють стиль символізму. Вираз «семіотична мапа» прийнятий умовно, в якості робочого. Особливістю знаків, використаних при складанні таких мап, є їх *наочність, асоціативність, емоційна забарвленість, інформативна концентрованість*. Названі якості притаманні художнім символам, які можуть стати знаками подібної мапи. Більш того, саме символи найкращим чином відповідають їх педагогічному призначенню.

При складанні семіотичних мап ми орієнтувалися на наступні принципи і умови. По-перше, необхідно для кожної мапи визначити центральну ідею, головний предмет уваги, головний образ. Для кожної мапи визначається свій власний «центр». В одному випадку це може бути ідея репрезентації історії досліджуваного явища, в іншому – головного принципу художнього семіозису, в третьому - характеристика типових образів стилю тощо.

Інше завдання – визначення способу наочного уявлення відібраних ідей. Таким способом може стати загальноприйнятий умовний знак (конвенціональний символ), або якийсь творчо створений чи виявлений в культурній практиці іконічний знак, або репродукція твору мистецтва, або портретне зображення художника, музиканта, артиста, письменника.

Далі перед упорядником семіотичної мапи стоїть завдання виявлення образів і понять, пов'язаних з центральним елементом. Т. Бьюзен рекомендує на цьому етапі скористатися психологічним прийомом активізації асоціацій шляхом зняття логічного контролю і включення вільної уяви. Наслідком цього процесу «виверження асоціацій» має стати запис будь-яких слів,

образів, символів, які прийшли в голову при зосередженні уваги на центральному об'єкті мапи.

Наступний етап – фізичний процес складання карти: розміщення головного знака у центр карти, розподіл знаків, що відображають пов'язані поняття і образи на лініях, що розходяться від центрального образу і утворюють «гілки» кількох рівнів. Бьюзен рекомендує на кожній лінії записувати одне ключове слово і всюди, де можливо, додавати малюнки, символи та інші графічні зображення, які асоціюються з ключовим поняттям. Як вже було встановлено внаслідок колективної дискусії, ця рекомендація Бьюзена не є зовсім точною. Коло асоційованих понять і образів має бути доцільного обмеженим. Воно не повинно бути великим і тим самим перевантажувати можливості сприйняття Воно не повинно також відводити уяву далеко в сторону від центрального поняття. В іншому випадку центр інтелектуальної уваги може «зміститися» з головного поняття на другорядні поняття і локальні центри. Те ж саме міркування відноситься і до нанесення ліній-стрілок, що з'єднують різні поняття на різних «гілках» схеми. Цими знаковими засобами не слід занадто захоплюватися. Якщо всі елементи карти виникають внаслідок асоціативної роботи свідомості, то всі елементи за своїм походженням пов'язані один з одним.

Додаткове позначення генетичної зв'язку зафіксованих понять і думок стрілками тільки ускладнює сприйняття графіки мапи, але нічого по суті не додає до її змісту. Бьюзен рекомендує нумерувати всі «гілки». Цю рекомендацію можна прийняти в тих випадках, коли радіальних зв'язків багато і виникає необхідність їх обговорювати, згадувати про них в спілкуванні вчителя з учнями. Бьюзен радить також використовувати в карті максимальну кількість кольорів. Таку пораду ми категорично відкидаємо. Зрозуміло, що багатобарвність привертає увагу, особливо у дітей дошкільного та раннього шкільного віку. Але естетичні чесноти дуже строкатих графічних творів a priori викликають великі сумніви.

Набагато важливіше осмислити і врахувати той факт, що колір – це теж знак, причому дуже ефективний. Колір і сам по собі може бути символом. Про це ми вже говорили вище (пошлемося, наприклад, на символіку кольору в емблемі «П'яти сплетених кілець» всесвітніх Олімпійських ігор). Колір може наочно поєднати логічно пов'язані графічні образи-поняття. Він може також наочно розрізняти образи і поняття, що не менш важливо. Ми рекомендуємо використовувати колір економно і доцільно, за можливістю спираючись на символіку кольору, властиву національній культурі або цивілізації в цілому.

Ми мали можливість перевірити ефективність нашої методичної розробки в роботі зі студентами на практичному занятті по курсу світової художньої культури. Зокрема, після проведеного лаконічного роз’яснення, студентам експериментальної групи було дано самостійне позааудиторне завдання створити «семіотичну мапу» до поняття «художній символ». Мапа мала відповідати цілому комплексу заданих властивостей. Вимоги до семіотичної мапи були такими:

1) наочність; тобто здатність представити певне поняття, положення, проблему у вигляді цілісного компактного зображення, яке може бути «схоплено» одним поглядом;

2) логічна несуперечливістю, коректністю представленої точки зору, її відповідністю сучасному рівню науки, мистецтва, техніки, сучасній культурі в цілому;

3) мнемонічна ефективність, придатність для швидкого і міцного запам’ятовування (знакові засоби мають бути орієнтовані не тільки на зорову пам'ять, а й на уявну слухову, моторну, тактильну, емоційну пам'ять);

4) здатність пробуджувати уяву і творчі дії, підштовхувати до знаходження нестандартних шляхів вирішення завдання;

5) пластичність, трансформативність (тобто, можливість переробки форми та змісту мапи, яка забезпечується застосуванням сучасних графічних і мультимедійних комп'ютерних програм);

6) здатність тривалий час підтримувати працездатність учнів і таким чином знижувати стомлюваність від процесу навчання;

7) впливовість на процес формуваня універсальних гностичних умінь, навичок і мотивації, що необхідні для успішного навчання;

8) здатність покращувати когнітивний навик рефлексії, самоконтролю інтелектуальної діяльності;

9) здатність розвивати мислення, мовлення, пізнавальну активність;

10) естетична привабливість.

Як видно з цього списку, висунуті вимоги були виведені з виконаного попереднього аналізу суттєвих позитивних рис і недоліків, притаманних графічним засобам навчання в методиках і В. Шаталова і Т. Бьюзена. У практичній роботі, як ми встановили, студенти вдало визначали логічні стосунки між характеристиками стилю, успішно обирали «опорні знаки», що репрезентують стиль, поняття, історичний шлях тощо. Більш склданим для студентів стало завдання безпосереднього графічного відтворення визначеної логіки стосунків між елементами. Більшості студентів бракувало власне графічних умінь. Тому кінцевий результат здебільшого був непрезентабельним. Один з відносно вдалих з погляду графіки варіантів «ментальної мапи» на тему «Стиль символізма – країни та персони» наодиться на рис. 3.7.

У створенні опорних конспектів за методом В. Шаталова – навпаки – графічне оформлення не створювало проблем для студентів. Однак, відбір знакових засобів (візуальних та мовленнєвих) та їх логічне поєднання в концептуальному «просторі» знакового кластеру став головною турботою. Тим не менш, студенти створили багато достойних варіантів опорного конспекту (зразок наволиться у Додатку «Ж», рис. 19).

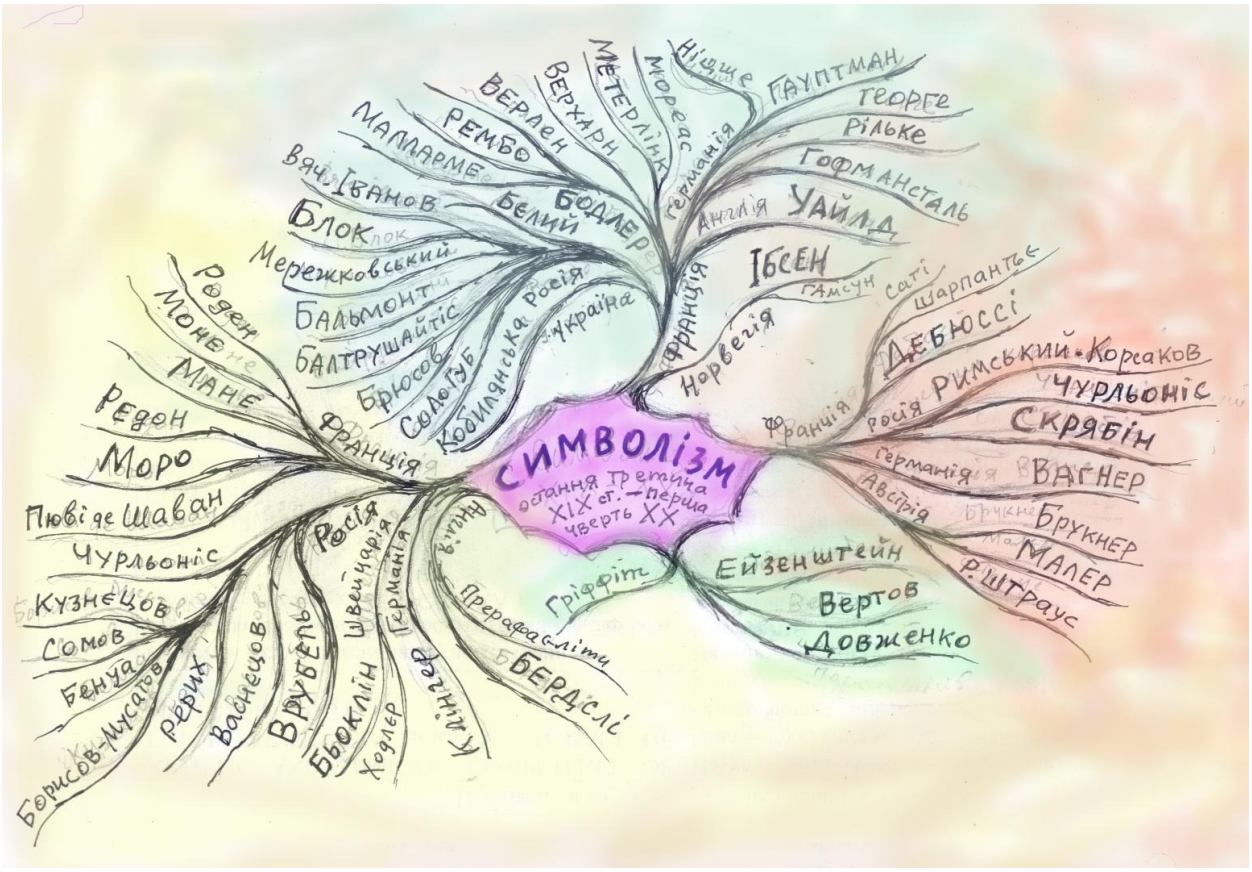


Рис. 3.8. Інтелектуальна мапа до теми «Стильовий напрямок символізму в європейському мистецтві XIX-XX ст.».

У контексті розроблених методичних рекомендацій до вивчення теми «художній стиль символізму» створений за допомогою програми MicrosoftPowerPoint було створено комп'ютерний слайд-фільм (Додаток «З» - цифровий диск). Він синтезований у процесі колективної лабораторної праці експериментальної групи студентів (українська група: «УЕ»). Навчальна мета слайд-фільму – ознайомлення студентів педагогічного університету (напрямок - музичне мистецтво) четвертого року навчання зі стилем символізму у процесі освоєння курсу «світової художньої культури». В основу слайд-фільми покладена логіка лекційного заняття, яка була представлена у третьому розділі дисертації.

На завершення циклу занять за темою «художній стиль символізму» студентам було запропоновано самостійно скласти комплект запитань і

завдань, які мають на меті перевірку знань та уміння інтерпретувати твори символізму. В процесі колективного обговорення були схвалені наступні завдання:

1. Скласти план статті на тему «Метод символізму».

2. Сформулювати основні принципи методу художньої символізації.

3. Дати характеристику основних поетичних шкіл, національних угрупувань в символізмі.

4. Охарактеризувати основні риси поетики символізму (мотиви творчості, вимоги до поета і поетичної мови, особливості матеріалу, мови, композиції творів).

5. Пояснити – що в поетиці символізму називається символом і які властивості повинен мати художній символ в даному напрямі мистецтва?

6. Визначити - чим художній символ відрізняється від алегорії.

8. Охарактеризувати розуміння музики в поетиці символістів.

9. Охарактеризувати художньо-виразні прийоми, притаманні творчості поетів-символістів.

10. Познайомитися з типовими творами стилю символізму і запропонувати інтерпретацію довільно обраного образу-символу з творів Стефана Малларме «Післяполудневий відпочинок фавна» (на основі якого К. Дебюссі створив всесвітньо відомий симфонічний твір); Шарля Бодлера «Квіти зла»; Поля Верлена «Місячне сяйво» (цей вірш вплинув на низку творів К. Дебюссі та М. Равеля); Моріса Метерлінка «Синій Птах», «Сліпці»; Одилона Редона «У Сні», «Поліфем», «Людина-павук»; Гюстава Моро «Саломея», Пюві де Шаванна «Поштовий Голуб», «Надія»; Арнольда Бьокліна «Народження Венери»; Клода Дебюссі «Пелеас і Мелізанда» (за сюжетом драми М. Метерлінка); Луїса Бунюеля «Янгол-термінатор».

Розглянемо тепер отримані статистичні результати другого (творчо-інтерпретаційного) етапу формувального експерименту. Підсумкові кількісні характеристики формувального експерименту методики формування уміння

семіотичної інтерпретації художнього твору в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики в педагогічному вузі такі.

Таблиця 3.19. Остаточні кількісні результати експерименту.

РІВНІ	Експериментальні групи								Контрольні групи							
	Початок експерименту				Кінець експерименту				Початок експерименту				Кінець експерименту			
	УЕ		КЕ		УЕ		КЕ		УК		КК		УК		КК	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
В	9	32,14	8	26,55	17	56,67	13	43,34	6	20	9	31,14	10	33,34	8	26,67
С	10	33,34	7	23,45	8	26,67	12	40,00	10	33,34	6	21,19	6	20	6	20
Н	11	34,95	15	50,00	5	16,67	5	16,67	14	46,67	15	50,00	14	46,67	16	53,34



Рис. 3.9. Графічне відображення результатів експериментальної роботи в експериментальних групах УЕ та КЕ.

Отримані кількісні дані дозволили зробити наступні висновки щодо процесу і результатів апробації методики уміння семіотичної інтерпретації в перебігу формувального експерименту:

1) Обидві експериментальні групи продемонстрували значний прогрес у порівнянні з контрольними групами у формуванні уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва. За деякими показниками такий результат виявився особливо переконливим. Наприклад, процент студентів, які виявили (за середньою оцінкою) низький рівень даного уміння в експериментальній

групі – 13,34%, у контрольній – 43,34%; відповідно середній рівень – 26,7% (УЕ) та 23,24% (УК); вищий рівень – 56,67 (УЕ) та 30% (УК).

2) Не менш переконливо успішність використаної методики продемонстрував остаточний діагностичний зріз у двох групах китайських студентів. Кількість студентів, які виявили (за середньою оцінкою) низький рівень уміння семіотичної інтерпретації в експериментальній групі –4 персони, у контрольній – 13 (тобто втричі більше!); відповідно середній рівень – 8 (КЕ) та 4 (КК); вищий рівень –17 (КЕ) та 9 (КК) (тобто, майже втричі більше). Такий результат став для експериментатора в суб'єктивному плані найбільш цінним. Він свідчить про можливість і доцільність використання розробленої методики в навчальних закладах Китаю.

3) Як і на початку експерименту, а також і на завершенні попереднього етапу, групи українських студентів у порівнянні з групами китайських студентів продемонстрували за всіма критеріями оцінки більш високий рівень уміння семіотичної інтерпретації художніх творів. Це закономірно. Очевидно, що за короткий час роботи і в умовах звичайної навчальної діяльності студентів та викладачів педагогічного університету, на основі спорадичних занять в контексті різних курсів фахової підготовки неможливо компенсувати значні недоліки професійної митецької освіченості майбутніх учителів музики з Китаю. Втім, хоч і не дуже помітно, але впевнено китайські студенти почали наздоганяти своїх українських колег на другому етапі експерименту. Найбільшого успіху китайські студенти досягли в напрямках формування семіотичної установки, накопичення емпіричних знань щодо знаків-символів мистецтва, навичок утворення власних інтерпретаційних концептів. Імовірно, що позитивну роль в цьому процесі відіграв природний процес вдосконалення мовленнєвих навиків та умінь. Однак, у таких самих умовах знаходилися і китайські студенти в контрольній групі. Отже, ми констатуємо значне поліпшення показників групи «КЕ» за мовленнєвим критерієм: на початку експерименту низький рівень

спостерігався у половини (48,5%) усіх учасників діагностики, наприкінці він знизився до 16,67%, а показник високого рівня за мовленнєвим критерієм зріс до 50%).

4) Методи, які були використані протягом другого етапу формувального експерименту привели до зменшення розбіжності («перепаду») показників за перцептивним критерієм рівня уміння семіотичної інтерпретації всередині експериментальної української групи («УЕ»). Таку розбіжність, нагадаємо, виявили результати першого діагностичного зрізу. Підсумком результати підтвердили наше припущення щодо рівномірного «розподілу» природної здібності до розумного сприйняття художніх знаків. Використана методика роботи дозволила розвинути семіотичну сенситивність учасників груп «УЕ» і «КЕ», зокрема – підвищити ділянку середнього рівня розвинутості перцептивного компонента уміння семіотичної інтерпретації у майбутніх учителів музики з України.

5) Продемонстроване студентами експериментальних груп «УЕ» і «КЕ» істотне поліпшення рівня емпіричних знань символів мистецтва (емпірико-гностичний критерій) пояснюється, як ми впевнені, не тим, що учасники експерименту регулярно і систематично додавали нових художніх вражень до свого тезаурусу елементів музичної мови та мови інших видів мистецтва (такий порядок роботи був би вельми бажаним, однак його не можна було організувати за об’єктивними причинами). Отриманий позитивний результат пояснюється, перш за все тим, що у процесі роботи студенти змогли «іншими очами» подивитися на відомий їм масив художніх творів. Студенти змогли усвідомити свій чималий досвід спілкування з мистецтвом як досвід семіотично-інтерпретаційної діяльності. Саме з цієї причини вони виявили наприкінці експерименту чітке семіотичне усвідомлення багатьох відомих їм музичних та інших мистецьких форм. Вони стали краще помічати і осмислювати образи-символи художньої мови.

6) Цей якісний «стрибок» від «сліпого сприйняття» до усвідомлення знакового смислу художніх артефактів став більш помітним у групі китайських студентів. Особливо чітко і переконливо вони навчилися інтерпретувати знаки-символи національного традиційного мистецтва та знакові властивості текстів класико-романтичної музики. Більш важкими були для них завдання, пов'язані з семіотичною інтерпретацією творів європейського символізму (особливо – літературних і образотворчих).

7) Помітні позитивні зрушення відбулися також в оцінках креативним критерієм сформованості уміння семіотичної інтерпретації. Як і на початку експеримент, українські студенти виявили кращі результати за цим показником. Потрібно, однак, зауважити, творчий компонент семіотичної інтерпретації художнього твору – це самий головний і водночас самий загадковий, найменш очевидний і доступний кількісній фіксації компонент досліджуваного уміння. Отже, кількісні показники мають бути доповнені (теоретично можливо, що навіть скореговані) на основі безпосереднього спостереження. На підставі саме такого неупередженого спостереження ми можемо констатувати один позитивний і один негативний наслідок роботи в напрямку розвинення здатності до творчої інтерпретації художнього знаку.

Позитивний наслідок є в тому, що набуте майбутнім учителем музики в процесі занять уміння активно використовувати уяву, «включати механізм» дивергентного мислення в процесі семіотичної інтерпретації художнього артефакту є необхідним універсальним ключем до розуміння найбільш глибоких явищ у світовому мистецтві, зокрема – ключем до артефактів символічного мистецтва, творів символістського історичного стилю.

Негативним наслідком даної роботи може стати звичка студентів (також і учнів, якщо вчитель мистецтва буде безоглядно діяти в одному напрямку) до свавільного фантазування з приводу значення тих чи інших текстів мистецтва. Цей епіфеномен семіотичної інтерпретації ми обговорювали у попередньому розділі. Для подолання даного негативного

«нахилу» інтерпретації були задіяні розроблені «контр-засоби», внаслідок чого тенденція до безпідставного фантазування не отримала розвитку.

8) Всупереч властивостям національного менталітету, китайські студенти експериментальної групи («КЕ») отримали деяке уміння вільно інтерпретувати художні символи. Втім, це стосується переважно знакових засобів європейської цивілізації. У відношенні до символів національної культури китайські студенти найчастіше проявляють схильність до однозначної інтерпретації (на кшталт визначення терміну) .

9) У процесі формувального експерименту було перевірно припущення про те, що від кількості відомих вчителю музики знакових форм і значень залежить швидкість, чіткість і правильність дій розпізнавання знаків в тексті художнього твору. Порівняння кількісних даних усіх трьох діагностичних зрізів, отриманих у перебігу експерименту, показало, що між перцептивним та емпірично-когнітивним критеріями спостерігається пряма кореляція. Особливо чітко це демонструють співвідношення даних експериментальної групи українських студентів. В цій групі рівні сформованості уміння семіотичної інтерпретації за перцептивним і емпірико-гностичним критеріями наприкінці першого етапу експерименту (див. табл. 3.15) характеризувалися співвідношенням 50% : 40% (для вищого рівня), 20% : 30% (середній рівень) і 30% : 30% (нижчий рівень). Остаточний діагностичний зріз виявив, що співвідношення показників за цими двома критеріями практично зрівнялися (Табл. : 56,66 % учасників експериментальної групи продемонстрували вищий рівень уміння, 8% і 10% - середній рівень, 13,33 та 16,66 – низький рівень. Цей результат підтверджує доцільність розроблених методів, які були спрямовані на розширення заново-символічного тезаурусу студентів, і які обумовили зміст і форми роботи на першому – накопичувальному етапі формувального експерименту.

10) Як ми помітили, додатковим і, на наш погляд, дуже цінним ефектом експериментальної роботи за розробленою методикою стало підвищення

загальнокультурної, мистецької та зокрема музично-стильової і музично-жанровох компетентності студентів. Такий побічний позитивний ефект був забезпечений, у першу чергу, тими завданнями, в яких художній стиль інтерпретувався як специфічний знак і творчо використовувався в контексті семіотичної інтерпретації художніх творів.

Статистичні результати. Кількісне опрацювання результатів формувального етапу педагогічного експерименту і оцінювання ефективності впровадження методики формування уміння семіотичної інтерпретації вчителя музики в процесі його фахової підготовки в педагогічному вузі здійснювалась методами математичної статистики.

Задачею експерименту було виявлення відмінностей в розподілі рівнів семіотичної інтерпретації при порівнянні емпіричних розподілів експериментальних і контрольних груп експерименту за кількісно визначеною ознакою (за допомогою кутового перетворенням Фішера).

Для доведення статистичної значущості було сформульовано такі гіпотези, що стосуються рівнів підготовки майбутніх вчителів музики експериментальних і контрольних груп:

H_0: частка осіб із низьким рівнем семіотичної інтерпретації в експериментальній групі (УЕ) наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у контрольній групі (УК);

H_1: частка осіб із низьким семіотичної інтерпретації в експериментальній групі (УЕ) наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у контрольній групі (УК).

H_2: частка осіб із низьким рівнем семіотичної інтерпретації в експериментальній групі (КЕ) наприкінці формувального експерименту значно не відрізняється від показників у контрольній групі (КК);

H_3: частка осіб із низьким рівнем семіотичної інтерпретації в експериментальній групі (КЕ) наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у контрольній групі (КК).

Значення емпіричних частот за двома ознаками запропоновані у таблиці

Таблиця 3.20. Значення емпіричних частот за двома ознаками.

Групи	Високий і середній рівні семіотичної інтерпретації майбутніх вчителів музики		Низький рівень семіотичної інтерпретації майбутніх вчителів музики		Разом чоловік
	Кількість чоловік	Частка	Кількість чоловік	Частка	
УЕ	25	83,33	5	16,67	30
УК	16	53,33	14	46,67	30
КЕ	25	83,33	5	16,67	30
КК	14	46,67	16	53,33	30

Для УЕ і УК маємо, що кількість учасників цих груп $n_1 = 30, n_2 = 30$. Використовуючи таблицю XII значень кута для різних відсоткових часток φ^*, отримаємо $\varphi_1 = \varphi(46{,}67\%) = 1{,}503$, $\varphi_2 = \varphi(16{,}67\%) = 0{,}839$.

Для КЕ і КК маємо аналогічно, що $n_1 = 30, n_2 = 30$. За таблицею XII відсоткових часток кута φ^* також отримаємо значення $\varphi_3 = \varphi(53{,}33\%) = 1{,}637$, $\varphi_4 = \varphi(16{,}67\%) = 0{,}839$.

Далі обчислимо емпіричне значення $\varphi^*_{емп}$ за формулами $\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2)\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$, для груп УЕ і УЕ; $\tilde{\varphi}^*_{емп} = (\varphi_3 - \varphi_4)\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ для груп КЕ і КК відповідно. Отримали, $\varphi^*_{емп} = 2{,}5717$ і $\tilde{\varphi}^*_{емп} = 3{,}0907$ відповідно.

Критичне значення $\varphi_{кр}$, яке відповідає прийнятим у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значимості дорівнює

$$\varphi_{крит} = \begin{cases} 1{,}64, \\ 2{,}31, \end{cases} \text{ і } \quad \begin{cases} \varphi^*_{емп} > \varphi_{крит} = 2{,}31 (зона\_значущості) \\ \varphi^*_{емп} < \varphi_{крит} = 1{,}64 (зона\_незначущості) \end{cases}$$

Отже, $\varphi^*_{емп} > 2{,}31 = \varphi_{крит}$, $\tilde{\varphi}^*_{емп} > \varphi_{крит}$.

Тобто емпіричні значення $\varphi^*_{емп} = 2{,}5717$ і $\tilde{\varphi}^*_{емп} = 3{,}0907$ знаходяться у зоні значущості. Отже, існує статистична розбіжність між показниками експериментальних і контрольних груп наприкінці формувального експерименту, тому приймаються гіпотези H_1 і H_3: частка осіб із низьким рівнем сформованості семіотичної інтерпретації майбутнього вчителя музики в процесі його фахової підготовки в педагогічному вузі у експериментальних групах УЕ, КЕ наприкінці формувального експерименту значно менша, ніж у контрольних групах УК і КК відповідно.

Таким чином, результати статистичного опрацювання даних формувального етапу педагогічного експерименту свідчать про те, що використання розробленої методики навчання майбутніх вчителів музики у вищих навчальних закладах сприяє підвищенню якості навчання, що дає підстави зробити висновок про підтвердження гіпотези дослідження.

Висновки до третього розділу

Методика формування уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва у майбутніх учителів музики, розроблена на основі прийнятої теоретичної моделі і низки педагогічних підходів та принципів, пройшла перевірку в ході експериментальної роботи. Експериментальна робота складалася з констатувального і формувального експериментів. Для констатувального експерименту було розроблено комплекс засобів педагогічної діагностики. Були визначені чотири критерії педагогічної діагностики: перцептивний, емпірико-гностичний, креативний і мовленнєвий. Для кожного з критеріїв були встановлені показники, які дозволили оперувати кількісними оцінками уміння семіотичної інтерпретації. Засобами діагностики слугували анкетні опитування, тести, експертні оцінки та творчі завдання.

Констатувальний експеримент було проведено на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової, Бошанської експериментальної середньої школи м. Цзибо (пр. Шаньдунь). В констатувальному експерименті взяло участь 240 майбутніх вчителів музики та хореографії (145 - українських та 95 китайських студентів). Констатувальний експеримент виявив наступне: а) українські студенти у порівнянні з китайськими студентами продемонстрували більш високий рівень уміння семіотичної інтерпретації художніх творів; б) в оцінках за перцептивним критерієм українські учасники експерименту різко розподілилися на підгрупу осіб з високою сенситивністю щодо семіотичної якості художніх творів і тих, хто проявив відсутність семіотичної установки сприйняття і низьку здатність до усвідомлення символічного смислу творів мистецтва; в) високий процент українських та китайських студентів, які продемонстрували низький рівень емпіричних знань у сфері загальновідомих символів мистецтва та стильових засобів художнього семіозису (емпірико-гностичний критерій); г) в отриманих оцінках за креативним критерієм сформованості досліджуваного уміння українські студенти помітно випередили китайських однокурсників; д) за мовленнєвим критерієм китайські студенти значно відстали від українських співкурсників; є) дуже велика частка від всієї маси перевірених студентів (близько – 56%) виявила низький рівень уміння семіотичної інтерпретації художнього твору.

Формувальний експеримент здійснювався на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. У ньому взяли участь 120 студентів 3, 4 і 5 років навчання. Були створені 2 експериментальні групи українських та китайських студентів і 2 відповідні контрольні групи (по 30 осіб у кожній групі).

Формувальний експеримент мав 2 етапи. ***Екстенсивно-накопичувальний*** мав за мету усвідомлення, поповнення, розширення досвіду сприйняття і розуміння студентами знакових засобів мистецтва, накопичення необхідних емпіричних і теоретичних знань, укріплення навичок свідомого сприйняття художніх знаків, набутих у попередньому досвіді спілкування з мистецтвом. **На цьому етапі використовувалися методи**

Метою ***творчо-інтерпретаційного*** етапу формувального експерименту було укріплення набутих знань і навичок сприйняття знаків і текстів, засвоєння майбутніми вчителями музики символічних засобів мистецтва як найбільш специфічних, а також стилю символізму як найбільш складного та важливого в аспекті формування уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва. **Робота опиралася на методи**

В результаті було експериментально доведено, що студенти української та китайської експериментальних груп значно покращили своє уміння семіотичної інтерпретації художніх творів у цілому. За усіма критеріями українські студенти продемонстрували більш високі результати. Однак група китайських студентів виявила кращі показники динаміки позитивних змін.

Спеціальним завданням на першому і другому етапах формувального експерименту було освоєння студентами символізму як універсального методу художньої творчості та конкретного історичного художнього стилю. Даний напрямок роботи сприяв активізації художнього сприйняття учасників експерименту, зокрема - загостренню чуттєвих реакцій; розвитку здатності до синестезії; встановленню множинних асоціативних зв'язків між відомими реципієнту образами різних видів мистецтва (інтертекстуальне осмислення символів); виявленню стійких конотативних і контекстових смислів елементів форми; розумінню ігрової умовності форми. Вивчення стилю символізму майбутніми учителями музики сприяло їх проникненню в

сутність художньо-символічного методу відображення дійсності, розвитку в них уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва.

У процесі формувального експерименту було перевірно припущення про те, що від кількості відомих вчителю музики знакових форм і значень залежить швидкість, чіткість і правильність дій розпізнавання знаків в тексті художнього твору. Порівняння кількісних даних усіх трьох діагностичних зрізів, отриманих у перебігу експерименту, показало, що між перцептивним та емпірично-когнітивним критеріями спостерігається пряма кореляція.

Результати формувального експерименту довели ефективність розробленої у дисертації методики формування уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва у майбутніх учителів музики, що включала комплекс принципів, умов, методів і прийомів підготовки студентів до освоєння семіотичних властивостей творів мистецтва.

Головні положення даного розділу розкриті в авторських публікаціях 1, 3, 4, 5, 6, та 8 (Додаток «А»).

Список використаних джерел до третього розділу

1. Айхенвальд Ю. / Ю. Айхенвальд. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов. В 2-х т. / Под редакцией Н. Бродского и др. — М. ; Л. : Изд-во Л. Д. Френкель, 1925
2. Бальмонт К.Д. Поэзия как волшебство // Стозвучные песни: избранные стихи и проза. – Ярославль: Верх.-Волж. кн. изд-во, 1990. – 326 с.
3. Бенеш, Отто. Искусство Северного Возрождения : Его связь с современными духовными и интеллектуальными движениями : пер. с англ. / Отто Бенеш ; общ. ред. В.Н. Гращенков ; предисл. В.Н. Гращенков . – М. : Искусство , 1973 . – 222 с.
4. Бычков В.В. Символизация в искусстве как эстетический принцип // Вопросы философии. 2012. № 3. С. 81–90.

5. Верлен П. P.Verlaine. М.Лукаш (переклад з французької). Джерело: Від Бокаччо до Аполлінера / Переклади. К.: Дніпро, 1990. Електронна публікація: http://ae-lib.org.ua/texts/verlaine__poesie_by_lukash__ua.htm.
6. Вельфлин Генрих. Основные понятия истории искусств. Проблема эволюции стилей в новом искусстве / Пер. С нем. А.А. Франковского. – СПб.: МИФРИЛ, 1994. – 398 с.
7. Виноградова Н. А. Искусство Китая. Альбом // Серия "Искусство стран и народов мира". – М.: Восточная литература, 1988. – 231 с.
8. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. // Психология мышления, под ред. А.М.Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – 534 с. (с. 433-456).
9. Даль В. Символ // Толковый словарь живого великорусского языка (онлайн версия). http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Dal-term-37165.htm.
10. Игненкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем./Карлхайнц Ингенкамп. — М.: Педагогика, 1991. — 240 с.
11. Калошин В.Ф., Гоменюк Д.В., Сушенцева Л.Л. Методика Шаталова В.Ф.: сутність, здобутки, перспективи: Методичний посібник. – К.: 2008. – 46 с.
12. Кассу Жан. Энциклопедия символизма: Живопись, графика и скульптура. Литература. Музыка./ пер. Н.Кисловой. - М.: Республика, 1999. ISBN: 5—250—02668—0. – 121 с.
13. Кірсанов В. В. Психолого-педагогічна діагностика: Підручник. /Кірсанов Володимир Володимирович. - К. : «Альтерпрес», 2002.
14. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. – К., 2008. – 380 с.
15. Лосев А. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Лосев. – М.: Искусство, 1995. – 320 с.

16. Лялина С. Г. Символизм // Музыкальная энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия, Советский композитор. Под ред. Ю. В. Келдыша. 1973—1982. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_music/6960.
17. Мальченкова І. Установка художнього сприйняття: Структура, функціонування, формування / Мальченкова, Ірина Олександрівна. Автореферат по ВАК 09.00.11, кандидат філософських наук.
18. Мамардашвили М. К. Символ и сознание / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 216 с.
19. Михайловский Б. В., Из истории русского символизма, в его кн.: Избранные статьи о литературе и искусстве, М., 1969.
20. Мифы народов мира / В 2 томах / ред. Токарев, С.А. - М.: Советская Энциклопедия, 1980.
21. Мореас Ж. Маніфест символізма : текст — Le Symbolisme; текст перевода (в сокр.) http://modfrancelit.ru/manifest-simvolizma-statya-zh-moreasa-tekst-le-symbolisme-tekst-perevoda-v-sokr/
22. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типове случаи). – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
23. Сен-Виктор П.де. Боги и люди / Перевод М. Волошина. – Киев: Муза, 1992. – 334 с.
24. Соллертинский И.И. Исторические етюды. Ред..-сост. М. Друскин. – Л.: Гос. Муз. Издат-во, 1963. – 394 с.
25. Шип С.В. Музыкальная речь и язык музыки (научное исследование). Изд-во Одесской государственной консерватории им. А. В. Неждановой. – Одесса, 2001. – 396 с.
26. Шип С. Як передати словами зміст музики / Мистецтво та освіта. – № 2. – 2001. – С.: 8-12.
27. Яроцинський С. Дебюсси, импрессионизм и символизм / Пер. с польск. С.С.Попковой. Общ. ред.. и вступ. статья И.Ф. Белзы. – М. : Прогресс, 1978. – 231 с.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та нового вирішення проблеми формування уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, що знайшло відображення в розробці та обґрунтуванні методики формування означеного феномена у студентів педагогічних університетів. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених у дисертації завдань дали змогу зробити такі висновки:

1. На підставі вивчення науково-педагогічної та методичної літератури встановлено, що однією з найважливіших задач вчителя музики є пояснення учням змісту музичних творів і творів інших видів мистецтва. З'ясовано, що фундаментом об'єктивних суджень про зміст художніх творів є розуміння вчителем художнього тексту та знаково-символічної мови, на основі якої його утворено. Встановлено, що в сучасній художній педагогіці мистецтво рідко розглядається як знаковий феномен. Окремі випадки звернення педагогів-дослідників та методистів до понять і положень семіотики поки не мають систематичного характеру. Втім, вони виявляють високий евристичний і практичний потенціал, здатність до об'єднання в цілісної науково-методичної концепції. Осмислення знаково-текстових особливостей музики та інших видів мистецтво дозволило встановити сутність семіотичної інтерпретації художніх творів і запропонувати наступне її визначення: ***семіотична інтерпретація художніх творів*** – це роз'яснення учням змісту творів музики та інших видів мистецтва, яке засноване: а) на розумному сприйнятті художнього твору як тексту і (або) знакового феномена; б) на використанні вербальних чи інших засобів комунікації. Семіотична інтерпретація художніх творів вимагає від вчителя музики впевненого володіння як мінімум двома системами знаків – мовою музичного мистецтва і вербальною мовою.

Понятійно-методологічний аналіз проблеми дозволив сформулювати дефініцію ***вміння семіотичної інтерпретації художніх творів*** учителем музики. Під цим виразом мається на увазі комплексна фахова якість персони вчителя, що включає в себе: практичне знання художніх знаків (їх форм, значень, системних властивостей і прагматики), що використовуються в музиці та інших видах мистецтва; вміння рефлексивного сприйняття художньої форми; володіння вербальною мовою. Встановлено найбільш впливові чинники, що обумовлюють найкращий результат семіотичної інтерпретації: наявність у вчителя установки семіотичного сприйняття художньої форми; наявність теоретичних знань про художні знаки і мови; володіння риторичними засобами мовлення; високорозвинена творча уява.

2. Основна ідея методики формування вміння семіотичної інтерпретації художніх творів у майбутніх вчителів музики полягає в багатосторонньому системному впливі на виявлені компоненти даної професійної якості. Такий вплив у відношенні до всього комплексу методики забезпечується *культурологічним, поліхудожнім, діяльнісним та компаративно-аналітичним художніми* ***підходами.*** Встановлено методичні ***принципи,*** що мають бути покладені у основу методики, а саме: наочність, діалогічність, праксеологічність, толерантність. Розроблена методика має досягти найкращих результатів за ***умов*** забезпечення емоційно-перцептивної яскравості та жанрово-стильової репрезентативності художніх зразків; використання інтерактивних ***форм*** роботи зі студентами; налагодженої інтенсивності регулярної мовленнєвої практики студентів.

Розроблено ***комплекс методів і прийомів*** підготовки студентів до освоєння семіотичних властивостей та інтерпретації творів мистецтва. Методи поділені на дві групи: а) ті, що формують здатність виявлення і сприйняття-розуміння знаків і тексту художнього твору; б) такі, що спрямовані на вміння передавати словами усвідомлений знаковий сенс творів. До першої групи відносяться методи: семіотичного аналізу

художнього тексту, експерименту зі сприйняттям, експлікації семантичного інваріанта тексту, компаративної семіотичної оцінки, тренування уваги до знакового контенту форми, навчальних текстів, провокативних тестів, винаходження символів, систематизації семантичних варіантів художнього знаку. До другої групи методів відносяться: вправи на знаходження влучної риторичної фігури (тропу); метод швидкого усного опитування (*oral quiz*); створення опорного знаку і конспекту (за В. Шаталовим), семіотичної карти (за Т. Бьюзеном), аналогового художнього тексту; дидактичні ігри.

3. На основі побудованої теоретичної моделі створено комплекс засобів **педагогічної діагностики** рівня сформованості уміння семіотичної інтерпретації. Визначені ***критерії:*** *перцептивний,* який дозволяє встановити міру усталеності художньо-психологічної установки на знакове сприйняття художньої форми, а також гостроту уваги до знакової форми; б) е*мпірико-гностичний,* який є комплексною оцінкою емпіричного досвіду використання художніх знаків і значень, знання граматики та синтаксичних норм музичної мови і мов інших видів мистецтва; в) *креативний,* який дає можливість оцінити рівень розвиненості уяви та інших творчих здібностей майбутнього вчителя музики, необхідних для сприйняття-розуміння художньо-знакових властивостей і елементів форми твору мистецтва; г) *мовленнєвий*, який оцінює вміння майбутнього вчителя музики знайти необхідні вербальні та невербальні засоби для вираження знакового змісту сприйнятої художньої форми в живому комунікаційному процесі. Методика діагностики успішно апробована в ході констатувального експерименту.

4. У ході формувального експерименту доведена ефективність розробленої у дисертації **методики** формування уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва у майбутніх учителів музики, що включала комплекс принципів, умов, методів і прийомів підготовки студентів до освоєння семіотичних властивостей творів мистецтва. Експериментально доведено, що студенти української та китайської експериментальних груп

значно покращили своє уміння семіотичної інтерпретації художніх творів у цілому. За усіма критеріями українські студенти продемонстрували більш високі результати. Однак група китайських студентів виявила кращі показники динаміки позитивних змін.

Таким чином, у дисертації доведено можливість ефективного формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Найбільш **перспективними** є наступні **напрямки подальшого дослідження проблеми**:

1. Потреби підготовки майбутніх учителів музики (а також хореографії, образотворчого мистецтва) у середніх та вищих спеціальних закладах потребують розгляду феномену символізації у мистецтві у значно більш широкому контексті, що передбачає проведення компаративного аналізу творів мистетцтва з метою виявлення загальних, особливих та одиничних властивостей символічних засобів виразності у творах різних жанрів, стилів, етнічних культур та історичних часів;

2. Психолого-педагогічний аспект вивчення проблеми потребує поглиблення уявлень щодо онтогенезу когнітивних механізмів індивідуальної та колективної художньо-творчої знакової діяльності дітей різного шкільного віку. Привабливі перспективи має, зокрема, вектор дослідження перцептивних «інструментів» кінестезії та синестезії, а також синергії ейдетичного і формально-логічного мислення учнів

3. У методичному плані подальша дослідницька робота може бути націлена на оптимізацію процесу, відбір найбільш ефективних педагогічних прийомів оволодіння учнями загальноосвітніх навчальних закладів та майбутніми вчителями музики безмежними ресурсами семіотики мистецтва, розробку педагогічних методів та прийомів, спрямованих на опанування художніх символів, що належать мало знайомим культурам і мовам мистецтва.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Список праць Сунь Пенфея, опублікованих за темою дисертації

1. Сунь Пенфей. Педагогический потенциал художественной символики в музыкальном искусстве эпохи барокко (на примере творчества И.С.Баха) / Сунь Пенфей // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – № 3. – С. 146-151.

2. Сунь Пенфей. Artistic and semiotic competence of future music teachers as an issue of music pedagogy. (Художньо-семіотична компетентність майбутніх вчителів музики як проблема музичної педагогіки) / Сунь Пенфей // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. – Одеса, – № 6/CXXXXVII, 2016. – P. 51-55.

3. Сунь Пенфей. Про методику освоєння художньої символіки музики Й. С. Баха в музично-педагогічній практиці / Сунь Пенфей // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 54 / Заг. редакція – проф. Матвієнко О. В., укладач – доц. Кудіна В. В. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2016. – 131 с.

4. Сунь Пенфей. «Опорні сигнали» у методиці формування художньо-семіотичної компетентності майбутніх учителів музики / Сунь Пенфей // Наукові записки / Ред. кол.: В.ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін. – Випуск 157. – Серія: Педагогічні науки. – Кропівницький: РВВ ЦДПУ ім.. В. Винниченка, 2017. – 300 с. – С. 227-234.

5. Сунь Пенфей. Методический аспект освоения художественно-стилевого феномена символизма будущими учителями музыки / Сунь Пенфей // Наукові записки / Ред. кол.: В.ф. Черкасов, В. В. Радул, Н.С.

Савченко та ін. – Випуск 163. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 178-183.

6.Сунь Пенфей. К проблеме изучения художественного направления символизма в искусстве конца XIX – начала XX вв./ Сунь Пенфей, С. Шип // Особистісні виміри художньо-естетичного виховання і навчання. – Матеріали регіонального науково-практичного семінару молодих учених та студентів. – Одеса : Науковець, 2012. – С. 51-53. (у співавторстві).

7. Методы развития навыков семиотического осмысления художественных текстов св современных условиях взаимодействия национальных культур // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали і тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів, Одеса, 6-7 жовтня, 2016 року, Том 1. – Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – С. 164-167.

8. Сунь Пенфей. Диагностика уровня сформированности умения семиотической призведений искусства у будущих учителей музики / Сунь Пенфей // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали та тези III Міжнародної конференції молодих учених та студентів (13-14 жовтня 2017 р.). – 2 том, – Одеса, 2017. - С. 73-75.

9. Sun Pengfei. Semiotic art interpretation scill in music teacher’s training process (pedagogical principles) / Сунь Пенфей // The Scientific Heritage, No 15, P.1. – Budapest, Hungary. 2017. – P. 41 – 47.

ДОДАТОК Б.

Узагальнені результати сформованості семіотичної інтерпретації художнього твору майбутнього вчителя музичного мистецтва з України та Китаю (Таблиці до підрозділу 3.1. – «Педагогічна діагностика рівня сформованості уміння семіотичної інтерпретації художніх творів. Результати констатувального експерименту»).

Таблиця 3.2. Узагальнені результати сформованості семіотичної інтерпретації художнього твору майбутнього вчителя музики та хореографії з України за перцептивним критерієм

Показники перцептивного критерію	Рівні					
	високий		середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Характеристика художньо-психологічної установки на знакове сприйняття художньої форми;	87	60	15	10	43	30
Гострота уваги до знакової форми, властивостей і деталей тексту	74	51	7	5	64	44
Середній показник, %	55,5		7,5		37	

Таблиця 3.3. Узагальнені результати сформованості семіотичної інтерпретації художнього твору майбутнього вчителя музики та хореографії з України за емпірико-гностичним критерієм

Показники емпірико-гностичного критерію	Рівні					
	високий		середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Кількість відомих художньо-символічних елементів, поширених у музиці та інших видах мистецтва;	58	40	25	17	62	43
Рівень розуміння значень типових знакових форм мистецтва;	54	37	15	10	77	53
Кількість відомих стилів і жанрів (потенційних художніх знаків);	17	12	24	16,5	104	71,5
Рівень емпіричних знань щодо прагматики знакових засобів	30	21	23	16	91	63
Середній показник, %	27,5		14,88		57,63	

Таблиця 3.4. Узагальнені результати сформованості семіотичної інтерпретації художнього твору майбутнього вчителя музики та хореографії з України за креативним критерієм

Показники креативного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Ступінь дивергентності розумових дій (кількість варіантів розуміння знака чи текстового фрагмента);	58	40	19	13	68	47
Швидкість творчих дій з опрацювання знакових форм;	73	50	32	22	41	28
Пластичність смислових реакцій і широта спектра виявлених значень.	73	50	39	27	33	22,5
Середній показник, %	46,67		20,67		32,5	

Таблиця 3.5. Узагальнені результати сформованості семіотичної інтерпретації художнього твору майбутнього вчителя музики та хореографії з України за мовленнєвим критерієм

Показники мовленнєвого критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Міра насиченості висловлювань фігурами і прийомами риторики	55	38	25	17	65	45
Ступінь адекватності та ефективності вербального тексту	59	41	20	14	65	45
Середній показник, %	39,5		15,5		45	

Таблиця 3.6. Узагальнені результати сформованості семіотичної інтерпретації художнього твору майбутнього вчителя музики та хореографії з Китаю за перцептивним критерієм

Показники перцептивного критерію	Рівні					
	високий		середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Характеристика художньо-психологічної установки на знакове сприйняття художньої форми;	38	40	29	30	28	30,5
Гострота уваги до знакової форми, властивостей і деталей тексту	36	38	9	9	49	52
Середній показник, %	29,67		21		49,42	

Таблиця 3.7. Узагальнені результати сформованості семіотичної інтерпретації художнього твору майбутнього вчителя музики та хореографії з Китаю за емпірико-гностичним критерієм

Показники емпірико-гностичного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Кількість відомих художньо-символічних елементів, поширених у музиці та інших видах мистецтва;	19	20	25	26	51	54
Рівень розуміння значень типових знакових форм мистецтва;	22	23	10	11	64	67
Кількість відомих стилів і жанрів (потенційних художніх знаків);	16	17	18	19	61	64
Рівень емпіричних знань щодо прагматики знакових засобів	38	40	29	31	28	29
Середній показник, %	25		21,75		53,5	

Таблиця 3.8. Узагальнені результати сформованості семіотичної інтерпретації художнього твору майбутнього вчителя музики та хореографії з Китаю за креативним критерієм

Показники креативного критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Ступінь дивергентності розумових дій (кількість варіантів розуміння знака чи текстового фрагмента);	28	29	19	20	48	51
Швидкість творчих дій з опрацювання знакових форм;	30	32	24	25	41	43
Пластичність смислових реакцій і широта спектра виявлених значень.	39	41	26	27	30	32
Середній показник, %	34		24		42	

Таблиця 3.9. Узагальнені результати сформованості семіотичної інтерпретації художнього твору майбутнього вчителя музики та хореографії з Китаю мовленнєвим критерієм

Показники мовленнєвого критерію	Рівні					
	високий		середній		низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Міра насиченості висловлювань фігурами і прийомами риторики	27	28	19	20	48	51
Ступінь адекватності та ефективності вербального тексту	36	38	15	16	44	46
Середній показник, %	33		18		48,5	

ДОДАТОК В.

Середні значення груп критеріїв оцінки уміння семіотичної інтерпретації художнього твору майбутнього вчителя музики з Китаю в процесі його музично-виконавської підготовки у вузі в результаті констатувального експерименту (Таблиця та рисунок до підрозділу 3.1.)

Таблиця 3.11. Рівні сформованості семіотичної інтерпретації художнього твору майбутнього вчителя музики та хореографії з Китаю

	Рівні			
	Перцептивний	Емпірико-гностичний	Креативний	Мовленнєвий
	1	**2**	**3**	**4**
Високий	29,67	25	34	33
Середній	21	21,75	24	18
Низький	49,42	53,5	42	48,5

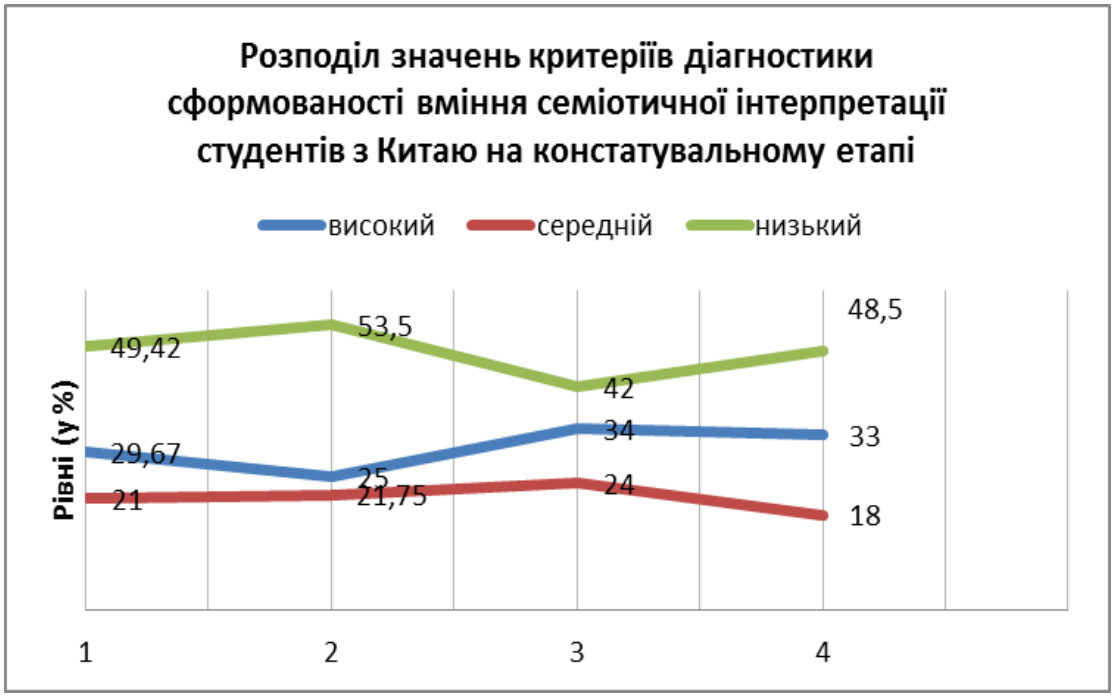


Рис. 3.9. Наочна інтерпретація результатів діагностичного експерименту для студентів з Китаю.

ДОДАТОК Г.

Висхідні статистичні дані за показниками усіх чотирьох критерії за результатами діагностичного експерименту для експериментальної та контрольної груп україністки та китайських студентів на початку формувального експерименту (Таблиці до підрозділу 3.2.)

Таблиця 3.13. Узагальнені результати діагностичного експерименту перед проведенням формувального експерименту для груп майбутніх учителів музики з України

Рівні	Перцептивний критерій		Емпірико-гностичний критерій		Креативний критерій		Мовленнєвий критерій		Середнє значення	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна група студентів (УЕ)										
В	12	40	10	33,33	11	36,6	11	36,66	11	**36,67**
С	5	16,66	4	13,33	7	23,3	5	16,66	5	**16,67**
Н	13	43,33	16	53,33	12	40	14	46,66	13	**43,34**
Контрольна група учнів студентів (УК)										
В	4	13,33	10	33,33	10	33,3	9	30	8	**26,67**
С	6	20	4	13,33	7	23,3	5	16,66	5	**16,67**
Н	10	33,33	16	53,33	13	43,3	15	50	13	**43,34**

Таблиця 3.14. Узагальнені результати діагностичного експерименту перед проведенням формувального експерименту для груп майбутніх учителів музики з Китаю

Рівні	Перцептивний критерій		Емпірико-гностичний критерій		Креативний критерій		Мовленнєвий критерій		Середнє значення	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна група студентів (КЕ)										
В	9	30	6	20	10	33,3	11	36,67	9	**30**
С	7	23,33	5	16,66	7	23,3	5	16,67	6	**20**
Н	14	46,67	19	63,33	13	43,3	14	46,67	15	**50**
Контрольна група учнів студентів (КК)										
В	9	30	5	16,66	8	26,6	9	30	8	**26,67**
С	8	26,66	5	16,66	8	26,6	5	16,67	7	**23,34**
Н	13	43,34	20	66,66	12	40	16	53,34	15	**50**

ДОДАТОК Д.

Статистичні результати формувального експерименту на першому (екстенсивно-накопичувальному) етапі для двох українських (УЕ і УК) і двох китайських груп (КЕ і КК). Таблиці 3.15 та 3.16, рисунки 3.4.і 3.5. до підрозділу 3.2.

Таблиця 3.15. Узагальнені результати формувального експерименту на першому етапі для майбутніх учителів музики з України

Рівні	Перцептивний критерій		Емпірико-гностичний критерій		Креативний критерій		Мовленнєвий критерій		Середнє значення	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна група студентів (УЕ)										
В	15	50	12	40	13	43,3	12	40	13	**43,34**
С	6	20	9	30	9	30	10	33,33	8	**26,67**
Н	9	30	9	30	6	20	8	26,66	8	**26,67**
Контрольна група учнів студентів (УК)										
В	5	16,66	10	33,33	12	40	9	30	9	**30**
С	6	20	5	16,66	8	26,6	6	20	6	**20**
Н	9	30	15	50	10	33,3	15	50	12	**40**

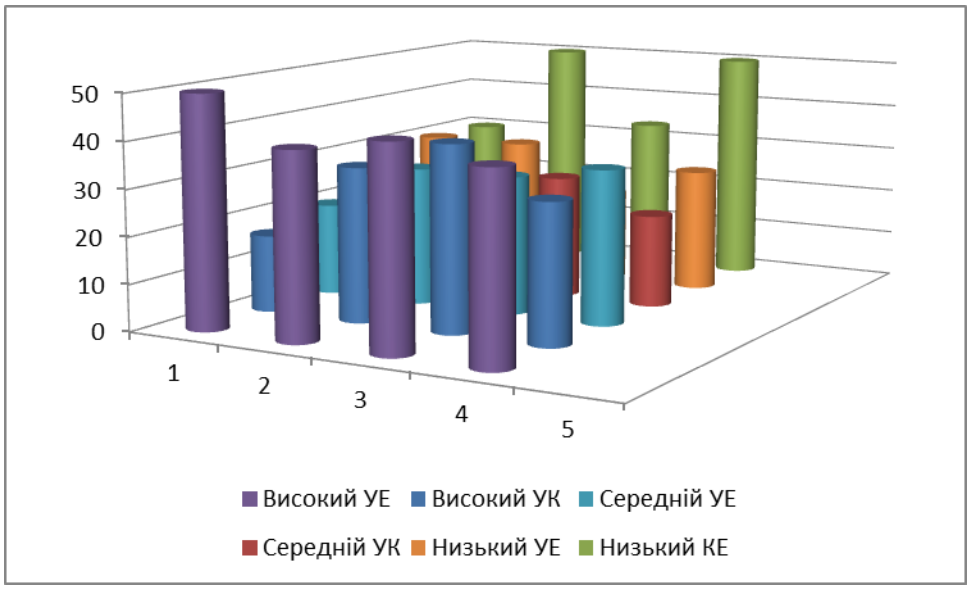


Рис.3.10. Гістограма результатів першого зрізу за усіма чотирма критеріями для експериментальних груп українських і китайських студентів

Таблиця 3.16. Узагальнені результати формувального експерименту на першому етапі для майбутніх учителів музики з Китаю

Рівні	Перцептивний критерій		Емпірико-гностичний критерій		Креативний критерій		Мовленнєвий критерій		Середнє значення	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна група студентів (КЕ)										
В	15	50	8	26,66	10	33,3	13	43,34	11	**36,67**
С	6	20	10	33,33	9	30	10	33,34	8	**26,67**
Н	9	30	12	40	11	36,6	7	23,34	9	**30**
Контрольна група учнів студентів (КК)										
В	5	16,66	5	16,66	9	30	7	23,34	6	**20**
С	12	40	5	16,66	9	30	6	20	8	**26,67**
Н	13	43,34	20	66,66	12	40	17	56,67	15	**50**

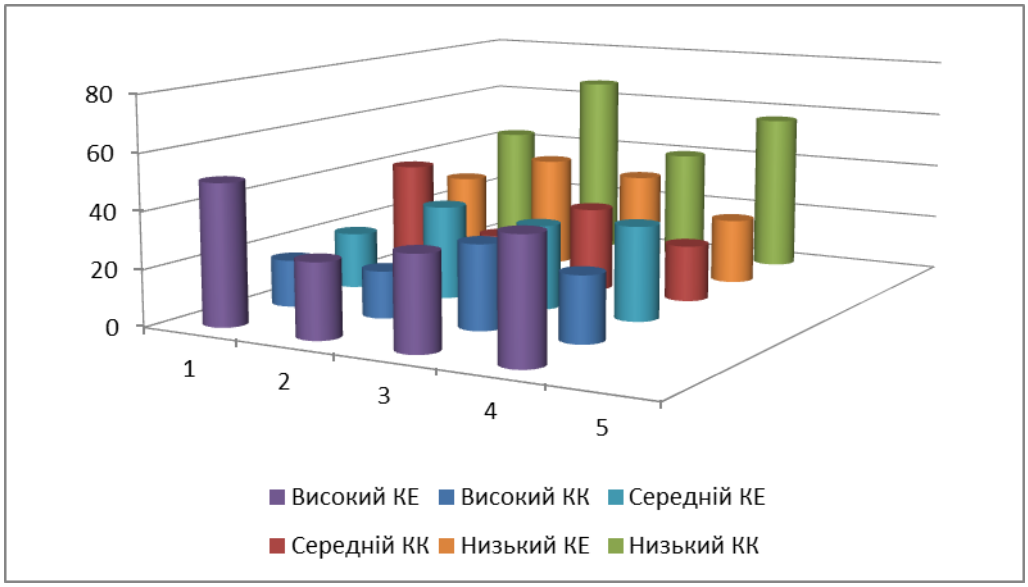


Рис.3.11. Зіставлення результатів першого зрізу для майбутніх учителів музики з Китаю (у вигляді об'ємної гістограми).

ДОДАТОК Є

Статистичні результати формувального експерименту на другому (творчо-інтерпретаційному) етапі для двох українських (УЕ і УК) і двох китайських груп (КЕ і КК). Таблиці 3.17 та 3.18, рисунки 3.6. і 3.7. до підрозділу 3.2.

Таблиця 3.17. Узагальнені результати формувального експерименту на другому етапі (творчо-інтерпретаційному) для майбутніх учителів музики з України

Рівні	Перцептивний критерій		Емпірико-гностичний критерій		Креативний критерій		Мовленнєвий критерій		Середнє значення	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна група студентів (УЕ)										
В	17	56,66	17	56,66	17	56,6	17	56,66	17	**56,67**
С	9	30	8	26,66	10	33,3	10	33,33	8	**26,67**
Н	4	13,33	5	16,66	3	10	4	13,33	4	**13,34**
Контрольна група учнів студентів (УК)										
В	10	33,33	10	33,33	12	40	7	23,33	9	**30**
С	10	33,33	5	16,66	8	26,6	5	16,66	7	**23,34**
Н	10	33,33	15	50	10	33,3	18	60	13	**43,34**

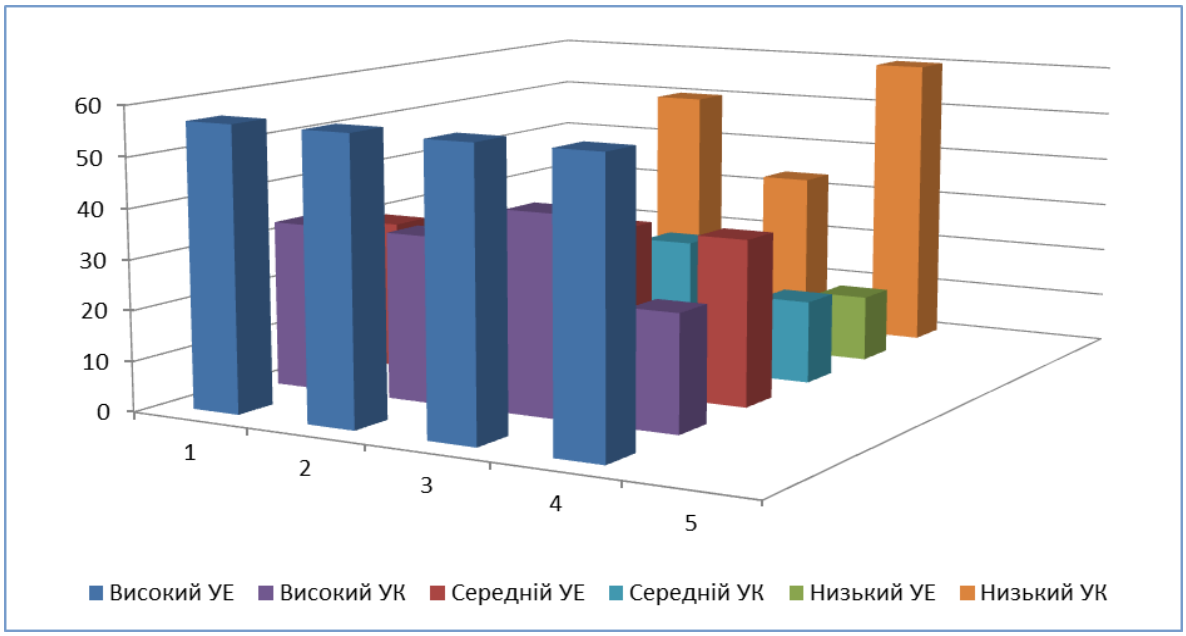


Рис. 3.12. Порівняльний аналіз результатів майбутніх учителів музики з України у вигляді об’ємної діаграми

Табл.3.18. Узагальнені результати формувального експерименту на другому етапі для майбутніх учителів музики з Китаю

Рівні	Перцептивний критерій		Емпірико-гностичний критерій		Креативний критерій		Мовленнєвий критерій		Середнє значення	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна група студентів (КЕ)										
В	16	53,33	14	46,66	14	46,6	15	50	15	**50**
С	9	30	12	40	12	40	10	33,34	11	**36,67**
Н	5	16,67	4	13,33	4	13,3	5	16,67	5	**16,67**
Контрольна група учнів студентів (КК)										
В	8	26,66	8	26,66	8	26,6	9	30	8	**26,67**
С	8	26,66	6	20	10	33,3	5	16,67	7	**23,34**
Н	14	46,67	16	53,33	12	40	16	53,34	14	**46,67**

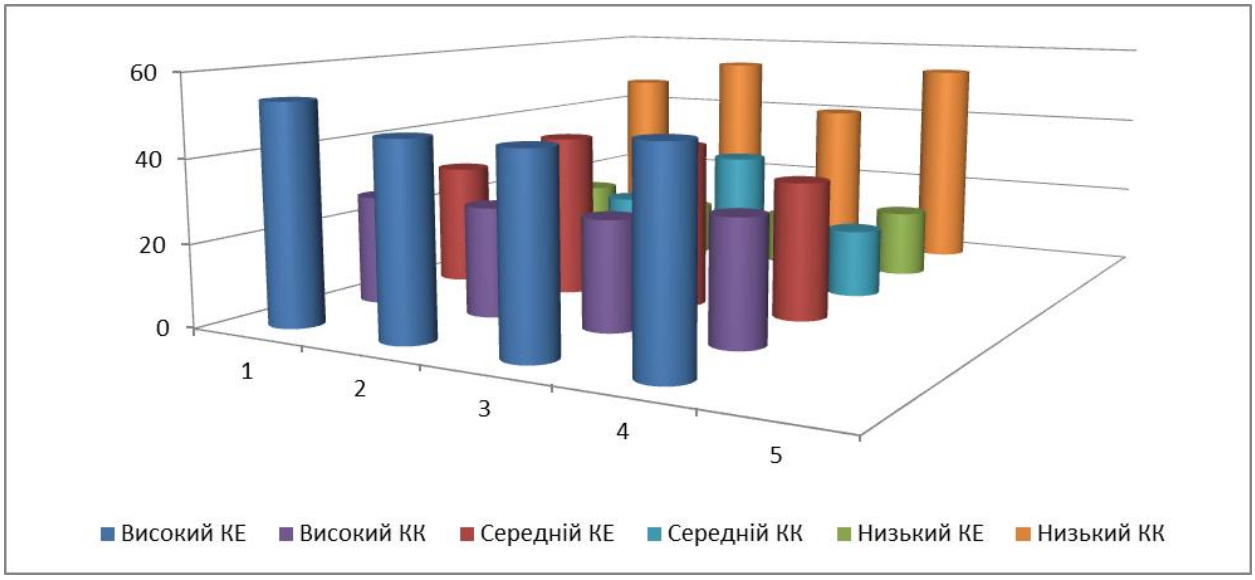


Рис. 3.14. Порівняльний аналіз результатів майбутніх студентів з Китаю у вигляді об’ємної діаграми

ДОДАТОК Ж.
ЗНАКИ-СИМВОЛИ У ПРИКЛАДНОМУ, ОБРАЗОТВОРЧОМУ І МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВІ

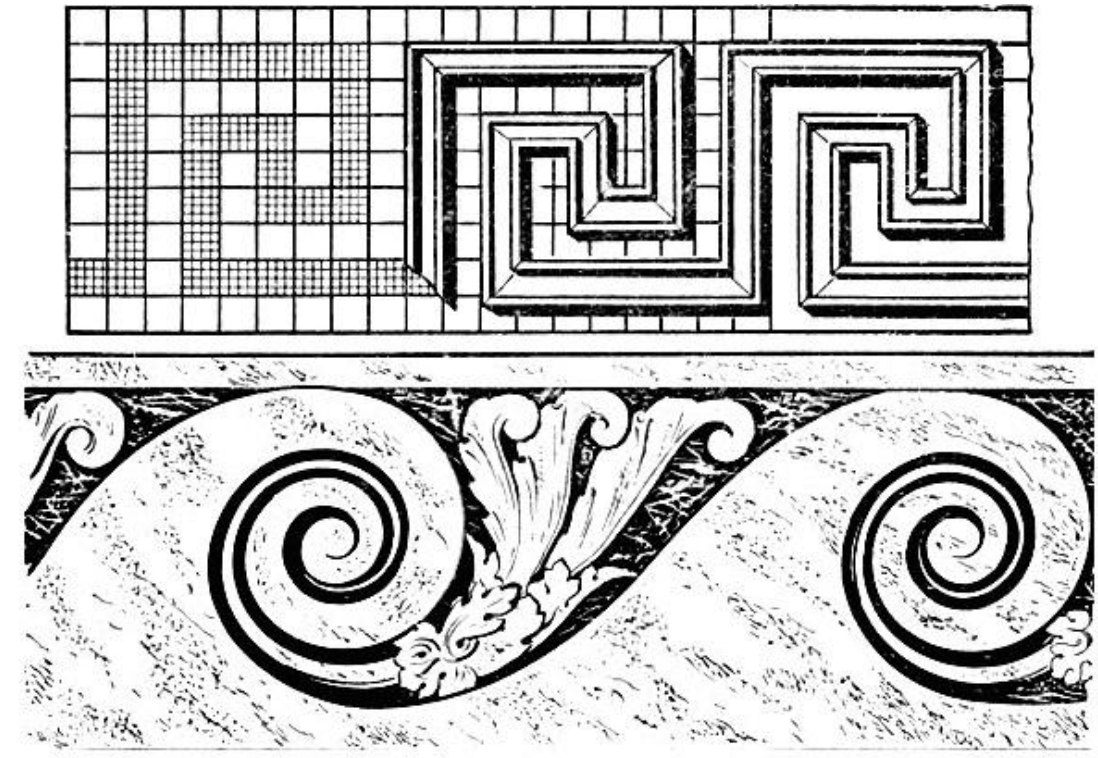




Рис. 1. Меандр – найпоширеніший мотив давньогрецького орнаменту. Цей символ походить від іконічного знаку морської хвилі.



Рис. 2. Символи християнського віросповідання. Ікона «Трійця Старозавітна» із с. Наконечне 70ті роки XVI ст. Автор ікони (маляр) – Федоско.



Рис. 3. Череп («мертва голова») як багатозначний символ образотворчого мистецтва: а) Фрагмент фремки Фра Бавтв Анжеліко «Розп'яття Христа»; б) С. Р. да Сен-Андре. Натюрморт у жанрі «Vanitas»; в) В. Верещагін. Картина «Апофеоз війни».

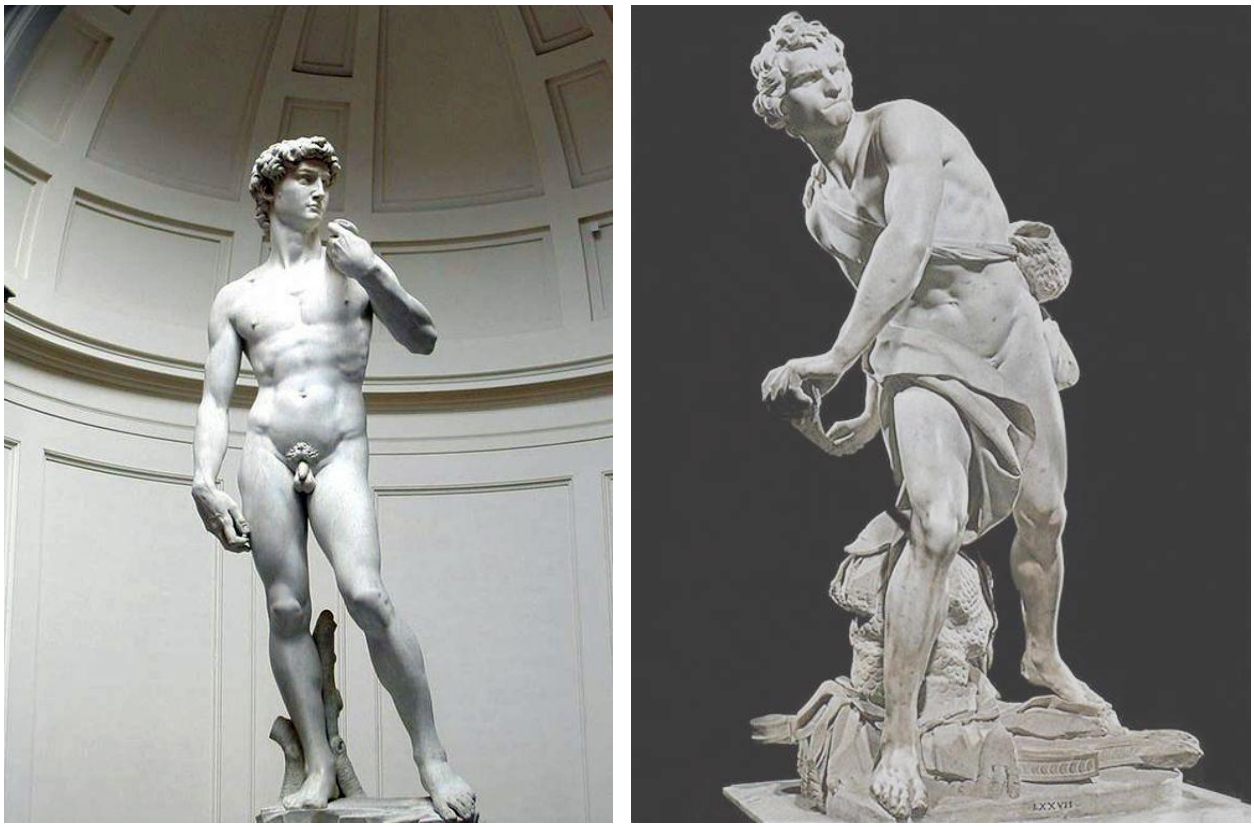


Рис. 4. а) Мікеланджело Буанарроті. «Давід» (1501-1504); б) Джованні Лоренцо Берніні. «Давід» (1624)

Таблиця 1. Анкета 3.1. «Визначення значення окремого символу».

№	Символ	Значення	ключ
1	©	Медичний символ, що свідчить про наявність вітаміну С у ліках	
		Універсальне позначення будь-якого символу	
		Символ захищеної інтелектуальної власності («копірайт»)	+
2	♀	Схематичне зображення людини на керамічному посуді етрусків	
		Математичний символ «відрахування від нульової позначки»	
		Символ жіночої статі («дзеркальце Венери»)	+
3	V	Символ райського птаха Алконост (візантійська міфологія).	
		Знак логічної операції диз'юнкції (відображає вживання сполучника «або» в логічних висловлюваннях)	+
		Музичний символ, що позначає тип артикуляції «маркато»	
4		Астрологічний знак – символ сузір'я «Терези»	
		Математичний символ «нескінченності»	
		Музичний знак, що визначає положення ноти «до» на нотоносці	+
5		Знак позитивного ставлення індивіда до певного об'єкту	
		Гальванічний елемент, джерело постійного електричного струму	+
		Елемент орнаменту української вишиванки	
6		Символ вічного життя в міфології стародавнього Єгипту («анх»).	+
		Символічне зображення давньогрецької богині Артеміди.	
		Знак на морських картах, що позначає місця якірних стоянок	



Рис. 5 Шпалера (гобелен) невідомого автора «Освідчення серця». Аррас, початок XV ст. Музей Клюні.



Рис. 6. Л. Ван Бетховен. Десята симфонія. Скерцо. Головна тема.



Рис.7. Бронзовий посуд, прикрашений знаками, більшість з яких втратили своє значення і виглядають як примхливі визерунки. Втім, вчені розрізняють такі орнаментальні знаки:

雷纹 – знак грому, орнаментальний мотив, що символізує успіх, удачу.

蛟龙纹 – знак дракону, що символізує багатство, достаток.

虎纹 – знак тигра, орнамент, що символізує чесноту, шляхетність.

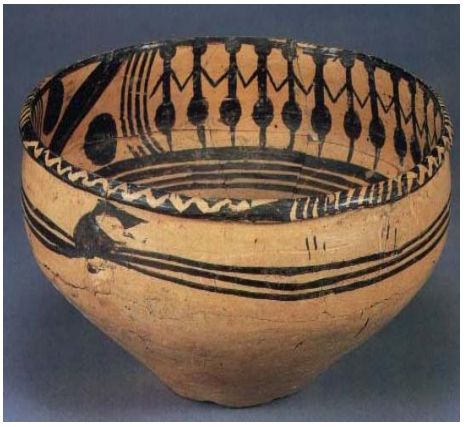
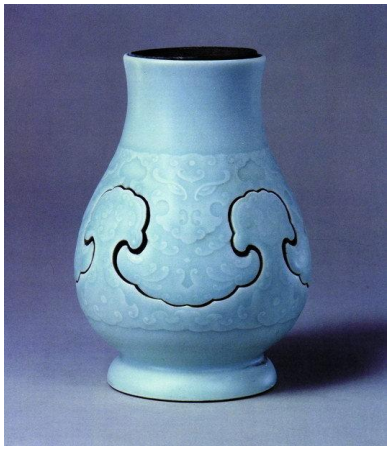




Рис.8. Стародавній посуд, прикрашений малюнками. Деякі знаки мають зрозумілий іконічний смисл. На першому сосуді зображені люди, які танцюють навколо костра. Це – свято врожаю (丰收). Візерунок на горщику символізує орну землю. Цей символ означає надію селян на майбутній врожай (希望).



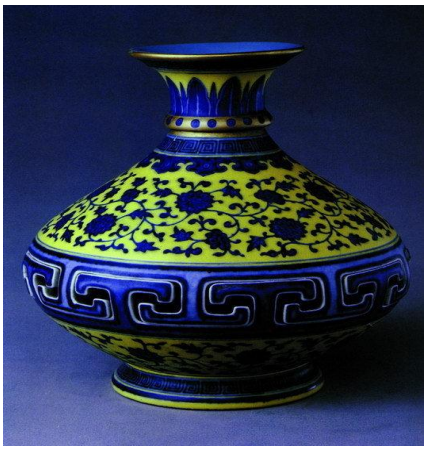




Рис 9. Кераміка середньовічного Китаю. Перший горщик прикрашено хвилястою лінією, яка символізує велич і могутність імператора (波浪). На другому сосуді помітно вирізняється лінія, що символізує міський захисний мур – символ стійкості, витривалості, мужності (城墙). На третьому сосуді бачимо символічні зображення птиці, з яким пов'язували уявлення про початок нового року, нового циклу робіт, нового етапу життя (鸟).



Рис.10. Палеолітичні жіночі фігурки – символи родючості



Рис. 11. Символічне зображення Євангеліста Марка у різних жанрових та історичних стилях



Рис.12. Украинская народная песня «Ой, сивая, зозулентька»



Рис.13 Мелодія середньовічної секвенції «День гніву» (Dies irae)



Рис. 14. Национальный гимн Франции – «Марсельеза».



Рис.15. Композитор Ньє Ер. Національний гімн Китайської народної республіки.



Рис.16. Лейтмотиви оперної тетралогії Вагнера «Кільце Нібелунга»



Рис. 17. Зразки символічних мотивів музично-поетичної системи Іоана Севастіана Баха (за А. Швейцаром). Представлено: а) Символ хреста, розп'яття, страждань Господніх; б) той самий мотив у дзеркально-оберненому вигляді має смисл «спокутування гріхів через хресну муку»; в) висхідний тетрахорд інтерпретується як «усвідомлення Господньої волі»; г) символ жертовності Христа; д) символ чаші страждання, яку мав «випити» Ісус; є) хроматичний тетрахорд у низхідному русі – символ «болісної скорботи»; ж) риторична фігура «catabasis» - символ сходження до могили, покладення до труни.

ДОДАТОК «В»



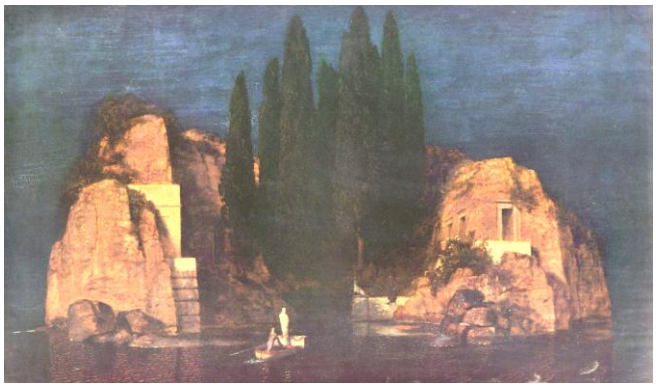






Рис. 18. Варіанти картини швейцарського художника А. Бьокліна «Острів мертвих».



Рис. 19. Фрагмент опорного конспекта (за методикою В. Шаталова). Тема заняття: творчість Ван Вея – видатного поета і художника Танської доби.



Рис. 20. К. Дебюссі. «Бергамаська сюїта» для фортепіано. «Місячне сяйво».

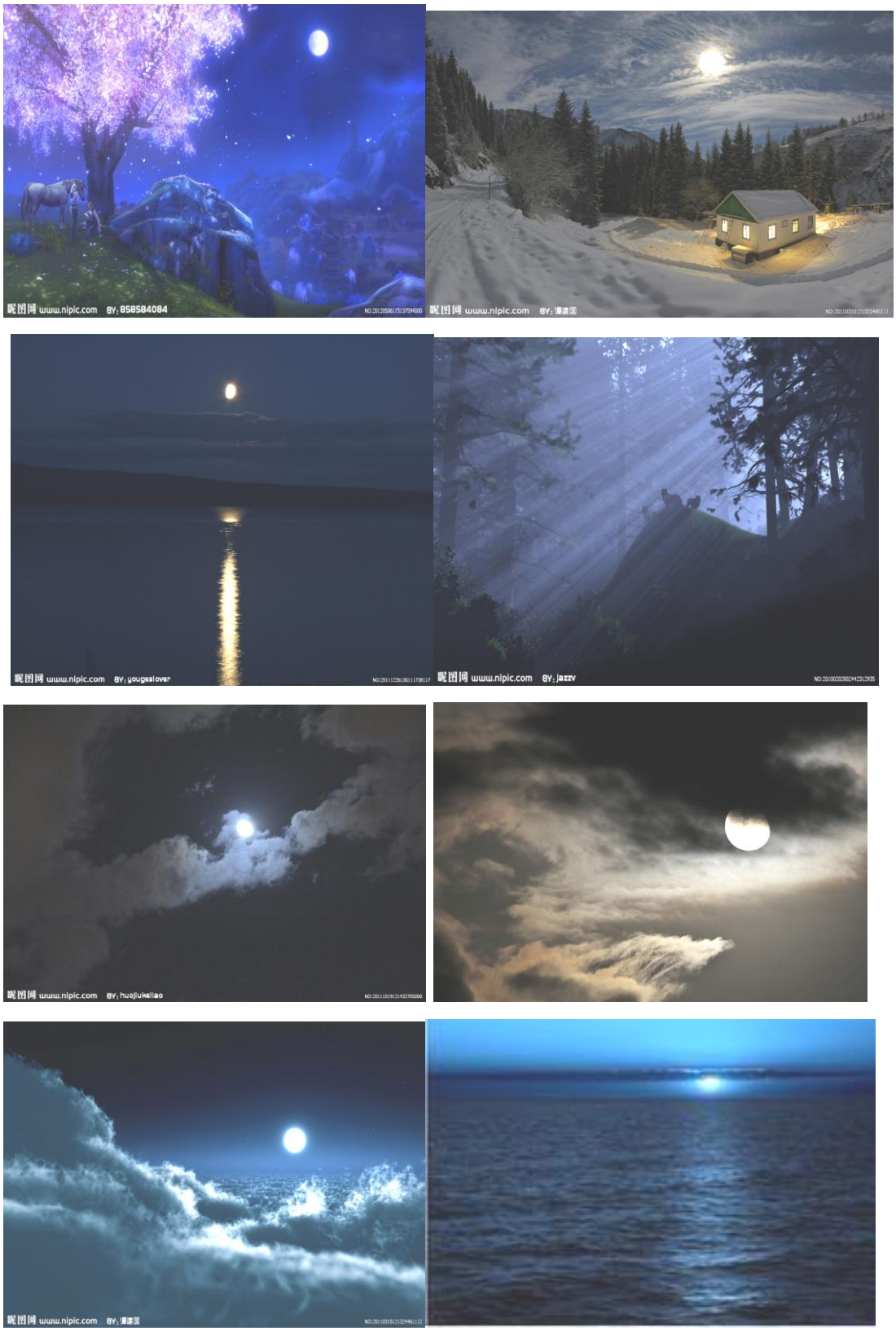


Рис. 21. Ілюстрації до хронотектоніки п’єси К. Дебюссі «Місячне сяйво».

春江花月夜

古　曲
王健 填词





Рис. 22. Китайська народна пісня «Місяць над озером»



Рис. 22. Ілюстрації до китайської народної пісні «Місяць над озером»