

УДК 378.147+78

Чжоу Є

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

СУТНІСТЬ ТА КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ЕМОЦІЙНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті актуалізовано питання впливу музичного мистецтва на емоційну сферу особистості. Показано, що емоційна сфера особистості є полімодальним явищем, оскільки охоплює психологічні, фізіологічні, духовні, моральні, художньо-творчі модуси. Визначено сутність художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Теоретично обґрунтовано, що в їхній професійній підготовці художньо-емоційний досвід носить особистісно-творчий і компетентісно-фаховий характер, він забезпечує процеси пізнання, емотивного реагування, переживання, інтерпретації творів, ґрунтується на художньо-образній пам'яті, що й позначається на його компонентній моделі. Компонентна модель складається з гностично-антропологічного, ціннісно-інтенціонального та творчо-праксеологічного компонентів.

Ключові слова: емоційна сфера, емоційний досвід, художньо-емоційний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Емоційна сфера особистості вважається найбільш сензитивною щодо впливу мистецтва, оскільки вона відповідає за чутливість особистості до явищ дійсності в їх життєвих, природних, національних, естетичних, міжособистісних, внутрішньо-діалогічних тощо проявах. Усе зазначене є феноменами, завдяки яким виникають прототипи, прообрази творів мистецтва; сприймаючи їх, людина, нібито входить до іншого світу, відчуває почуття інших, проживає нові життєві ситуації і, таким чином, набуває нового досвіду буття. Поза емоційної сфери такі трансформації не є можливими. З іншого боку, вони важливі для життєтворчості людини, що здійснюється в середовищі співвідношень з іншими. Не можна жити, вибудовувати власний життєвий шлях поза спілкування з іншими, поза соціальних і культурних, родинних і виробничих контактів, у межах яких формується особистість у різних її проявах: суспільного, інтелектуального, емоційного, комунікативного, виробничого та творчого спрямування. Під час своєї соціокультурної адаптації та фахового становлення особистість як цілісний соціокультурний суб'єкт, потребує розвитку всіх зазначених сфер. Характерна також закономірність взаємозв'язку цих сфер, оскільки особистість формується в умовах системної

взаємодії як природних (антропологічних), індивідуальних (генетичних), особистісних (суспільних), національних (етноментальних), ціннісних (культурних) та інших координат.

Така цілісність зумовлює взаємозв'язок емоційного та раціонального, суб'єктивного та об'єктивного, пізнавального та діяльнісно-практичного, духовного та матеріального. Про особистість як цілісну систему вказували багато науковців, як у галузі філософії (Г. Гегель, Т. Гоббс, Р. Декарт, Д. Локк, І. Кант, Ф. Ніцше, О. Потебня, Г. Сковорода, С. Яворський та ін.), так і психології (А. Адлер, Г. Айзенк, А. Бандура, В. Джемс, В. Дружинін, О. Леонтьєв, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Е. Фром, М. Холодна, К. Хорні, К. Юнг та ін.), культурології (М. Бахтін, М. Каган, І. Кон, Г. Мід, П. Рікер, Й. Хейзінга та ін.) та педагогіки (І. Бех, Л. Божович, Є. Бондаревська, Б. Грінченко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Атрибутами особистості вчені в різних галузях знань визначають волю, свободу, розумовість, почуття, індивідуальність, мотивації, потреби, здібності, характер, темперамент тощо.

Наша увага привернута до емоційної сфери, яка властива людині, є своєрідним регулятором її духовності, зв'язана з усім комплексом психічних процесів особистості: з інтелектом (І. Васильєв, В. Поплужний, О. Тихоміров; з мотивами, потребами, інтересами (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, К. Ізард, В. Шадріков), зі спілкуванням (Б. Ломов, Л. Фестінгер), усім комплексом психічних процесів (Л. Виготський).

Емоційна сфера особистості активно розвивається в процесі спілкування (у широкому значенні слова) з творами мистецтва. Мистецтво формує емоційність особистості завдяки, умовно кажучи, «емоційному тренуванню». Тобто сприймаючи та переживаючи, співчуваючи героям художніх творів, або просто чуттєво сприймаючи образ, особистість набуває досвід емоційного реагування на певні ситуації, що викликають зміни в настрої, відчуттях, напруженні (фізичному, психічному), ставленні особистості до образів і явищ, що прямо або опосередковано відображені у творах. Через це набувається досвід художньо-емоційного реагування, тобто художньо-емоційний досвід, який трансформується в життєво-емоційний. Разом із тим, можна стверджувати, що існує і зворотний напрям: наявність життєво-емоційного досвіду забезпечує адекватне художньо-емоційне реагування на образи мистецтва.

Набуття емоційного досвіду вкрай важливе як для художньо-естетичного, духовного стану особистості, так і для його соціалізації, адаптації, саморегуляції та збереження здоров'я. Остання теза зумовлена тим, що емоційне реагування дуже впливає на стан нервової системи, а отже, і здоров'я людини.

Отже, формування художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва – актуальна проблема їхньої фахової підготовки, оскільки вона уможливорює якісне формування емоційного досвіду школярів. Разом із тим, багатогранність і теоретична невизначеність поняття

«емоційний досвід» у контексті фахового навчання зазначеної спільноти фахівців складає проблему для подальших досліджень.

Аналіз актуальних досліджень. Акцентуючи увагу на актуальних дослідженнях, зауважимо, що методологічну основу проблеми складає наукова спадщина таких учених, як: Г. Анохін, Л. Виготський, Б. Додонов, О. Леонт'єв, С. Рубинштейн, П. Симонов, М. Смирнов Г. Шингаров та ін.). Разом із тим, особлива увага приділена дослідженням і доробкам, що розкривають феноменологію емоцій в естетичній, художній сфері взагалі, та у музичній творчій діяльності особистості, зокрема.

У ґрунтовній праці Б. Додонова [3] подається класифікація емоцій, серед яких вказується й на естетичні емоції, які сприяють збагаченню ціннісного осягнення дійсності [3, с. 43]. На естетизацію емоційної сфери безпосередньо вчителя музичного мистецтва вказує Цзяо Ін [12]. Про сутність емоційного ставлення через відчуття естетичної цінності пише С. Якименко [13].

Так, за концепцією М. Смирнова, музичний твір відбиває сутність людських почуттів і переживань; у композиторській творчості це зумовлює прагнення композитора вирішити складні психічні явища буття та людських стосунків мистецько-творчим шляхом. Зокрема, він вказує, що «...дії, переживання, прагнення, розумові процеси відбуваються та втілюються в певних ритмах. Повторюючись, вони утворюють деяку умовну форму і стають джерелом та основою для створення музичної форми сонати, рондо, варіацій, циклів та ін.» [10, с. 7]. Отже, формоутворення музики залежне від емоційних станів людини, які сприяють передачі художнього образу твору. А музичний твір може бути інтерпретовано як «набір емоційних ознак», що є елементами музичної мови, «...первинними елементами, що формують специфічні якості музичного матеріалу...» шляхом чергування та змін пропорцій елементів залежно від емоцій, що передаються [10, с. 10].

Д. Лісун [6] на основі узагальнень сутності емоційної сфери в процесі творчої музичної діяльності, дійшов висновку, що остання у творчій особистості музиканта-виконавця розвивається під час безпосередньої інтерпретаційної діяльності.

Отже, емоційна сфера є предметом досліджень у галузі музичної та мистецької освіти. Разом із тим, дефініція поняття «емоційний досвід», що відображує феноменологію цього явища, у музично-педагогічній, зокрема музично-виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва повно та остаточно в науковій літературі не розкрито.

Мета статті – репрезентувати сутність поняття «художньо-емоційний досвід», розкрити феномен художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та його компонентну структуру.

Виклад основного матеріалу. Емоції як властивість людини, є не лише психічним, але й фізіологічним явищем. Емоції можуть створювати напруження, нервовість, що призведе до стресу та захворювань. Або навпаки: заспокійливий стан нервової системи може бути досягнутий завдяки пережитим емоціям задоволення, співчуття радощів тощо.

Розкриваючи феноменології емоційного світу людини, вкажемо на учіння Аристотеля, зокрема його трактат «Про душу» [61]. За його концепцією, душа виступає у п'яти різновидах: душа, що живить, душа, що відчуває, душа, що має силу руху, що має силу прагнень, душа, що мислить. Отже, мислитель вбачає в структурі душі емоційний сегмент. Між тим, він його зв'язував із процесами пізнання, швидше реакціями на пізнання, на його результати, оскільки вони активізують людину, її діяльність, ставлення тощо. Ці ідеї породили психологічний інтелектуалізм філософії Нового часу, зокрема у працях Дж. Локка, Г. Лейбніца, Г. Гегеля [9]. Натомість у концепції І. Канта, а також Р. Декарта, Б. Спінози емоції вважаються самодостатнім психічним явищем, що не має обов'язкового зв'язку з процесами пізнання.

Саме в Канта не прямо, але опосередковано проблема емоцій пов'язана з естетикою. Це простежується в його концепції категорій, у якій до естетичних віднесено категорію «прекрасного» та «піднесеного». Але вони також об'єктивуються через душу людини: піднесене пов'язано з прекрасним у природі, що динамізує душу, підносить її; натомість естетичні судження дозволяють душі знаходитись у стані спокійного споглядання [11].

Висвітлюючи точки зору на феноменологію емоцій людини, які є в наукових концепціях і доробках, варто скористатися методом оптимізації знань і звернутися до таких праць, як «У світі емоцій» Б. Додонова [3], «Емоції та почуття» Є. Ільїна [4] та ін., у яких надається узагальнена інформація стосовно різновидів, класифікацій емоцій та ін.

У контексті мети й завдань дослідження звертаємо увагу на доробки, що мають зв'язок з естетичними емоціями та спрямовані на педагогічний вектор інтерпретації художніх творів. Так, наприклад, С. Якименко [13] пов'язує емоції з естетичним ставленням, справедливо вважаючи, що «позитивно оцінене, емоційно пережите, як правило, стає улюбленим, запам'ятовується» [13, с. 142]. Отже, емоції формуються через ставлення та накопичений досвід кристалізації ставлень до художніх творів, образів, що є відображенням індивідуальних потреб, інтересів, смаків особистості.

У мистецькій педагогіці емоції пов'язують не лише зі ставленням, але й із процесами пізнання, що швидше збігається з концепцією духовності Аристотеля. Так, наприклад, Г. Падалка [8] вважає одним із пріоритетних завдань педагогіки мистецтва формування культури емоцій школярів. Звертаємо увагу на застосування науковцем поняття «художні емоції», їх розвиток, на думку Г. Падалки, здійснюється в єдиному процесі з понятійно-логічним осмисленням [8, с. 80]. А стосовно підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва така єдність має відбиватися на їх фаховій компетентності, яка включає «...обізнаність, що виникає в результаті здобуття специфічної мистецтвознавчої інформації у процесі отримання естетичних вражень від спілкування з твором мистецтва, усвідомлення його образного змісту шляхом застосування як інтелектуального, так і емоційного компонентів сприйняття [8, с. 38].

І. Медведєва у своєму дослідженні, що присвячено формуванню художнього мислення, стверджує, що «...не існує будь-якого розриву між емоційним та інтелектуальним початком творчої діяльності художника, вони виступають у єдності й не можуть бути зрозумілими та оціненими поза цієї єдності [7, с. 81]. Так само, як зазначає дослідниця, немає підстав роз'єднувати емоційний та інтелектуальний боки творчої активності свідомості, шукати інше пояснення, окрім як близькість художнього мислення до практики як основи свого розвитку [7, с. 82].

Отже, художніми емоціями слід вважати саме ці, які виникають під час сприйняття, переживання, творення, інтерпретації художніх образів, активізуючи відповідний тип свідомості й мислення. Окрім співвідношення художніх емоцій з інтелектуальними, пізнавальними, оцінними процесами художнього змісту, слід вказати також на художньо-образну пам'ять. Цей феномен досліджений Інъ Юань [5] та інтерпретований нею як процес запам'ятовування, збереження, відтворення й забування індивідом свого мистецького досвіду [5, с. 20]. На думку вченої, саме «художньо-образна пам'ять забезпечує в музично-виконавському процесі відтворення цілісних художніх образів через збереження великої кількості осмислених «емоційно-звукових комплексів» та «емоційно-звуково-рухових комплексів» [5, с. 51].

Художньо-образна пам'ять є основою для накопичення художнього досвіду особистості взагалі. У структурі такого досвіду обов'язково функціонує художньо-емоційний сегмент. По-перше, він пов'язаний із процесами сприйняття художніх образів різних видів мистецтва, що дозволяє активізувати асоціативні зв'язки, як пізнавального, розумового, так і емоційного характеру. По-друге, вона сприяє накопиченню певних емоційних стереотипів, пов'язаних із переживанням художньо-інформаційних структур, що переносяться з твору на твір як семіологічний атрибут мови мистецтва. На підтвердження цієї думки слугують кілька положень, висловлених мистецтвознавцем М. Давидовим стосовно концепції музично-художньої виконавської технології:

- «ключ до розвитку емоційної чутливості музиканта-виконавця криється в динаміці мікроструктурного смислового інтонування;
- мікроструктурне інтонування є джерелом художньої майстерності музиканта-виконавця;
- системне застосування методики виконавського мікро-макроінтонування сприяє розвитку здатності контролювати й доцільно спрямовувати ситуативні емоції почуттєво обдарованої молоді й поглиблювати емоційну чутливість музикантів-виконавців раціонального типу обдарованості» [2].

З огляду на наведені окремі концептуальні положення в дослідженнях художньо-емоційної проблематики, застосовуємо поняття «художньо-емоційний досвід» та інтерпретуємо його як результат накопичення еталонів емоційного реагування, переживання, розуміння й оцінювання художніх явищ, що виражені певними художньо-мовними засобами, які мають

спільний, або стереотипний смисловий код. Відповідно до майбутніх учителів музичного мистецтва такий досвід носить особистісно-творчий і компетентісно-фаховий контексти.

Компонентна структура такого феномену, як «художньо-емоційний досвід майбутніх учителів музичного мистецтва» має включати різноманітні психічні процеси, а не лише суто емоції. Це і пізнання, і переживання, і рефлексія, і оцінювання тощо. Усі ці процеси в кожній особистості об'єктивуються відносно різних явищ буття, що стають об'єктами відображення в мистецтві, у його образах, а також складають змістове наповнення інтерпретації цих образів з боку викладачів і вчителів у освітньому процесі.

У дослідженні побудовано компонентну структуру художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва.

Вибір компонентів було зорієнтовано на концептуальні положення в науці щодо феномену емоційної сфери особистості, зокрема її специфіки в художньо-творчій діяльності та музичному навчанні зокрема.

Ураховуючи синтез емоційного й раціонального, про що вказують філософи та психологи, важливо було виокремити *гностично-антропологічний компонент* стосовно зазначеного синтезу. Його сутність складала два змістових блоки: психолого-фізіологічний, що містив наявність орієнтацій стосовно психологічних і фізіологічних властивостей емоційної сфери особистості та їх синтезу під час емоційного реагування на основі накопичення пам'яті; орієнтація та поінформованість стосовно закономірностей впливу мистецтва на емоційну сферу людини, що враховує також синтез емоційного й раціонального в художньо-творчій діяльності.

Наступний компонент охоплював ціннісні ставлення особистості до художніх творів, що викликає в неї певні емоції, якість яких визначається перевагами, інтенціями, мотивами й інтересами. Отже, другим компонентом було обрано *ціннісно-інтенціональний*. Його структура складалася з блоків, які характеризували художньо-ціннісні орієнтири особистості, що забезпечувало диференціацію емоційного реагування на художні явища. Перший блок охоплював фонд художніх переваг і сформованість емоційного реагування на певні художньо-смислові, образні й мовно-інтонаційні засоби. Другий блок характеризувався наявністю накопичених емоційно-ціннісних еталонів, що можуть бути стереотипними, загально визнаними, а можуть і навпаки, відрізнятися від шаблонів та стереотипів у кожній особистості. Цей блок у цілому забезпечував загальну емоційно-ціннісну спрямованість особистості.

Останній третій блок відрізнявся своїм праксеологічним характером. Він охоплював діяльнісно-практичний бік художніх емоцій, їх наївний і прихований стан, що передбачало як досвід емоційної саморегуляції у творчому виконавстві, рефлексію емоційного самовираження, так і суто педагогічний контекст художньо-емоційного досвіду, який стає регулятором вирішення педагогічних завдань, зокрема, й формування художньо-емоційного досвіду школярів. Отже, в межах цього компоненту, що номіновано як *творчо-праксеологічний*, прослідковується два блоки:

рефлексивно-творчий, що охоплює здатність до рефлексії емоційно-творчого переживання художніх образів; та здатність і володіння вміннями екстраполяції власного художньо-емоційного досвіду на перцептивний, виконавський і педагогічний процеси.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Таким чином, на основі аналізу різних аспектів емоційної сфери особистості, визначаючи її такою, що належить до пізнавальних, емотивних, оцінних і творчих процесів, актуалізовано її сутність у художній творчості та визначено поняття «художньо-емоційний досвід». У дослідженні художньо-емоційний досвід розуміється як результат накопичення еталонів емоційного реагування, переживання, розуміння й оцінювання художніх явищ, що виражені певними художньо-мовними засобами, які мають спільний або стереотипний смисловий код. У фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва художньо-емоційний досвід носить особистісно-творчий і компетентісно-фаховий характер, що й позначається на його компонентній моделі. Компонентна модель складається з гностично-антропологічного, ціннісно-інтенціонального та творчо-праксеологічного компонентів.

Перспективою подальших досліджень є розробка методичного забезпечення формування художньо-емоційного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель (1976). *О душе*. М.: Мысль, Т. 1, 371-448.
2. Давидов, М. А. (2010). Концепція музичної художньо-виконавської технології. *Часопис НМАУ ім. П. І. Чайковського*, 1 (6).
3. Додонов, Б. И. (1987). *В мире эмоций*. К.: Политиздат Украины.
4. Ильин, Е. П. (2011). *Эмоции и чувства*. Питер.
5. Ін, Юань. (2017). *Формування художньо-образної пам'яті в процесі фортепіанного навчання*. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського.
6. Лісун, Д. В. (2009). *Інтерпретація музичного твору як засіб розвитку емоційної сфери творчої особистості музиканта-виконавця*. Режим доступу: <http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/fahovi%20vudannia/2009/Statti%20Pedagogika%20ta%20psukhologia%2034/12.html>
7. Медведева, И. А. *Формирование профессионального художественного мышления будущего учителя музыки* (дис. ... д-ра пед.наук). Москва.
8. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України.
9. *Психология. Эмоции*. Режим доступу: <http://psychologiya.com.ua/ee/4038-emoczii.html>.
10. Смирнов, М. (1990). *Эмоциональный мир музыки. Исследование*. М.: Музыка.
11. Сулова, Л. А. (1993). *Философия Канта как наука о человеке : (Методологический анализ)* (автореф. дис. ... доктора философ. наук). Режим

доступа: <http://www.dslib.net/istoria-filosofii/filosofija-kanta-kak-nauka-o-cheloveke.html>.

12. Цзяо, Їн. (2016). *Методика естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ.

13. Якименко, С. І. (2005). Естетичний інтерес як педагогічна проблема інтегрованої технології. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, (24), 141–143.

РЕЗЮМЕ

Чжоу Е. Сущность и компонентная структура художественно-эмоционального опыта будущих учителей музыкального искусства.

В статье актуализирован вопрос влияния музыкального искусства на эмоциональную сферу личности. На основе анализа литературных источников относительно различных аспектов эмоциональной сферы, показано, что эмоциональная сфера личности является полимодальным явлением, поскольку охватывает психологические, физиологические, духовные, нравственные, художественно-творческие модусы, которые направлены на познавательные, эмотивные, оценочные и творческие процессы. Актуализирована сущность эмоционального опыта в художественном творчестве и определено понятие «художественно-эмоциональный опыт». В исследовании художественно-эмоциональный опыт понимается как результат накопления эталонов эмоционального реагирования, переживания, понимания и оценки художественных явлений, выраженных определенными художественно-языковыми средствами, которые имеют общий, или стереотипный смысловой код. Определена специфика художественно-эмоционального опыта будущих учителей музыкального искусства, которая в их профессиональной подготовке характеризуется личностно-творческим и компетентно-профессиональным характером. Показано, что характерными чертами художественно-эмоционального опыта будущих учителей музыкального искусства является также синтез эмоционального и рационального, познавательного; особенности художественно-образного мышления и художественно-образной памяти, а также накопленный опыт представлений о микроструктурном смысловом интонировании, что соответствует художественно-эмоциональным характеристикам образа.

Компонентная модель художественно-эмоционального опыта состоит из гностически-антропологического, ценностно-интенционального и творчески праксеологического компонентов. Каждый из компонентов не является линейным образованием, а носит объемный характер.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоциональный опыт, художественно-эмоциональный опыт будущих учителей музыкального искусства.

SUMMARY

Zhou Ye. The essence and component structure of artistic-emotional experience of future musical art teachers.

The article addresses the issue of musical art influence on the emotional sphere of the individual. Based on the analysis of literary sources regarding various aspects of emotional sphere, it is shown that emotional sphere of the personality is a polymodal phenomenon, as it covers psychological, physiological, spiritual, moral, artistic-creative modes, which are aimed at cognitive, emotive, evaluative and creative processes. The essence of emotional experience in artistic creativity is actualized and the concept of “artistic-emotional experience” is defined. In the study artistic-emotional experience is understood as the result of accumulation of standards of emotional response, experiencing, understanding and evaluating artistic phenomena expressed by certain artistic-linguistic means that have common or stereotypical semantic code. The specificity of artistic-emotional experience of future musical art teachers, which in their professional training is characterized by a personality-creative and competence-professional character, has been determined. It is shown that synthesis of emotional and rational, cognitive is also characteristic features of artistic-emotional experience of future musical art teachers; peculiarities of artistic-figurative thinking and artistic-figurative memory, as well as accumulated experience of representations about microstructural semantic intonation, which corresponds to the artistic-emotional characteristics of the image.

The component model of artistic-emotional experience consists of gnostic-anthropological, value-intentional and creative-praxeological components. Each of the components is not a linear formation, but is of a volumetric nature.

Key words: *emotional sphere, emotional experience, artistic-emotional experience of future musical art teachers.*