

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR
SAMBORSKA Natala Mykolajivna –
 postgraduate of the Department of Pedagogy, Zhytomyr
 Ivan Franko State University.

Circle of scientific interests: forming process of
 social-communicative competence of future specialists
 with specialization in nursing in the process of studying
 humanitarian subjects.

Дата надходження рукопису 28. 02. 2018 р.
Рецензент – д.п.н. професор О. С. Радул.

УДК: 378 + 780.03

СУНЬ Пенфей –
 аспірант Південноукраїнського національного
 педагогічного університету
 імені К. Д. Ушинського
 e-mail: sunpengfei.xuexi@sohu.com

МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ОСВОЄННЯ ХУДОЖНЬО-СТИЛЬОВОГО ФЕНОМЕНА СИМВОЛІЗМУ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МУЗИКИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Основними цілями загальної музичної освіти є залучення молодих людей до вічних цінностей світової художньої культури, пробудження в них інтересу і любові до творів класичного мистецтва, формування потреби у художньому сприйнятті та творчій діяльності, виховання вимогливого естетичного смаку. Такі цілі є завжди актуальними для практики музичної освіти у всіх народів планети. Однак, для того, щоб твори мистецтва стали привабливими, цінними і корисними для людини, вони мають бути зрозумілими.

Актуальність проблеми, яку ми досліджуємо, зумовлена наступними чинниками: а) суперечністю між малоефективними методами вчительського впливу на процеси і результати сприйняття музики, які викладаються майбутнім вчителям музики в вузах, і сучасними підходами в педагогіці мистецтва (зокрема, йдеться про семіотичний підхід); б) наявністю суперечливих суджень і нез'ясованих теоретичних положень в музично-педагогічній літературі, що стосуються семіотичної природи мистецтва, знакового сенсу музичних артефактів, музичної символіки; в) суперечністю між великим значенням, яке займає художній метод символізму в практиці світового мистецтва і вкрай малою увагою, яка приділяється цьому методу в практиці підготовки майбутнього вчителя музики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Це питання найбільш відверто порушували Е. Абдуллін, О. Апраксина, Л. Арчажнікова, Б. Асаф'єв, Л. Безбородова і Ю. Алієв, З. Бервецький і Л. Хлебнікова, Д. Кабалевський, В. Остроменський, К. Португалов, В. Ражніков, Б. Яворський та ін.). До цього напрямку педагогічних міркувань мають пряме відношення дослідження психології художнього, зокрема

музичного сприйняття (праці Л. Бочкарьова, Л. Виготського, О. Костюка, В. Медушевського, С. Назайкінського, Б. Цуканова та ін.). Звичайно, що сприйняття форми художніх творів та розуміння їх образно-художнього смислу напряму залежить від ступеню знайомства реципієнтів із мовою відповідного виду мистецтва, від можливості усвідомити значення окремих елементів тексту та його цілісного сенсу.

Мета статті – визначити педагогічні підходи, принципи, умови та прийоми роботи, які репрезентують методику освоєння майбутніми вчителями музики художньо-стильового феномена символізму.

Виклад основного матеріалу дослідження. В основу вивчення художнього напрямку символізму, як і будь-якого художнього стилю взагалі, мають бути покладені історичний, культурологічний, поліетнічний, поліхудожній, діяльнісний, компаративно-аналітичний і риторичний підходи.

Історичний і культурологічний підходи методологічно пов'язані один з одним. Вони обидва «занурюють» художній стиль, що пояснюється вчителем, у конкретний історико-культурологічний контекст. Будь-яке стильове явище, а тим більше стиль історичний (саме до такого роду явищ слід віднести напрямок символізму), може бути осмислений лише в широкому контексті культурно-історичного процесу. Тому в викладанні феномена символізму слід приділити увагу тенденціям розвитку суспільних відносин у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст., обстановці інтелектуального життя європейських країн, новим філософським і теософським ідеям, соціальним і політичним настроям, умовам побуту основної маси городян, видатним подіям в політиці, науці, техніці і т. д.

Поліетнічний підхід зобов'язує вчителя враховувати ту обставину, що історичні

художні стилі – напрями і течії – можуть охоплювати великі культурно-географічні ареали, населені багатьма націями і народностями. При цьому один і той же стиль може отримати різні властивості в різних національних культурах (наприклад: «іспанський маньєризм», «віденський класицизм», «українське бароко»). Таким чином, вивчення кожного історичного стилю передбачає виявлення, як загальних (інтернаціональних) властивостей, так і деяких його етнічних особливостей.

Поліхудожній підхід є природним і необхідним у вивченні всіх стильових напрямків в мистецтві, оскільки останні (за визначенням) відносяться не до одного виду мистецтва, а охоплюють цілий ряд мистецтв. У першу чергу це стосується тих видів мистецтва, які поєднують свої художньо-виражальні засоби у синтетичних артефактах (наприклад, музика і поезія, танець і музика, архітектура і скульптура тощо). Даний підхід означає, що вчитель музики має вільно орієнтуватися в системах виразних засобів усіх видів мистецтва. Спираючись на свої знання і розуміння мов і творів різних видів мистецтва, він повинен мати здатність уявити будь-який історичний стиль, в тому числі символізм, як поліхудожній феномен, який має свої конкретні художньо-видові ознаки.

Діяльнісний підхід, який зазвичай протиставляється «пасивному» навчанню, означає, що освоєння художнього стилю спирається на різні форми практичної діяльності майбутніх учителів музики. Для того, щоб сформувати навик семіотичної інтерпретації стилю студенту найбільш за все необхідно мати емпіричні знання творів мистецтва, тобто усталені навички активного сприйняття художнього тексту, ідентифікації та осмислення символічних компонентів форми. В цілому – потрібно мати великий досвід художньо-перцептивної і рефлексивної діяльності.

Компаративно-аналітичний підхід є незамінним і обов'язковим у вирішенні завдання формування стильових понять. Тільки за умов накопиченого достатнього досвіду, у майбутніх вчителів музики можуть бути сформовані на базі інтенсивного застосування компаративно-аналітичного підходу чуттєві, емоційні, наочно-образні уявлення про конкретні художні 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 синтезу чіткого поняття про стиль і до його

словесної дефініції.

Риторичний підхід обумовлений тим, що відповідно до теоретичної концепції нашого дослідження, формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва передбачає не тільки здатність учителя музики виявити і усвідомити знакові елементи і якості у формі художнього твору, але також і здатність інтерпретувати їх за допомогою словесних засобів спілкування. Отже, вчитель музики та інших видів мистецтва потребує добре сформованих риторичних навичок.

Також звернемо увагу на необхідність опори в роботі над формуванням вміння семіотичної інтерпретації символічних творів мистецтва, а також творів, які належать до різних інших стилів, на **педагогічні принципи** діалогічності, праксеологічності та художньо-аксіологічної толерантності.

Принцип діалогічності, трактований в найширшому сенсі (в дусі філософії М. Бахтіна), притаманний всій людській культурі. Він лежить в основі всіх систем комунікації. Особливе втілення він отримав в мистецтві. Мистецтво можна розглядати як своєрідну реалізацію ідеї обміну інформацією в процесі міжособистісного спілкування. Твір мистецтва, потенційно містить у собі мовленнєвий акт, спрямований від однієї людини до іншої. Твір мистецтва лише тоді може реалізувати усі свої чудові функції, коли є хтось, хто його сприймає. Майбутні вчителі музики мають розуміти, що їхні інтерпретаційні дії є однією зі сторін діалогу, який здійснюється між ним та автором твору (індивідом-особистістю чи колективним суб'єктом комунікаційного процесу). Так мають розуміти мистецтво і студенти. Дана умова забезпечується регулюючими діями викладача, його судженнями, створенням атмосфери рівноправного і шанобливого діалогу в колективних дискусіях, корегуванням індивідуальних риторичних дій студентів.

Принцип праксеологічності передбачає чітке розуміння студентами педагогічного сенсу і педагогічної цінності всіх форм і прийомів роботи, які використовуються в процесі роботи над засвоєнням уміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва. У ряді випадків практична спрямованість елементів розробленої методики є самоочевидною. Вона ясно простежується як мета, або за всіма властивостями наближається до відомих студентам форм педагогічної діяльності вчителя. В інших випадках викладач має пояснити майбутнім учителям музики чи обговорити з ними в інтерактивному режимі дидактичний і виховний зміст того чи іншого методичного моменту у процесі вивчення феномену

символізації та стилю символізму.

Принцип художньо-аксіологічної толерантності означає неприпустимість декларування з боку викладача або когонебудь із студентів ціннісних суджень, семантичних оцінок, які не допускають альтернативи і претендують на єдине правильне розуміння образного змісту сприйнятої форми художнього твору. Цей принцип не означає, що викладач і майбутні вчителі музики повинні апріорі погоджуватися з будь-якими варіантами семіотичної інтерпретації художнього тексту. Навпаки, дискусія про семантику тексту можлива і навіть надзвичайно бажана. Небажана і не прийнятна в навчальному процесі лише презумпція переваги персонального розуміння, апріорна нетерпимість до можливих естетичних художніх оцінок-висловлювань про твори мистецтва, нехай навіть до самих найвних і невдало сформованих.

Залишається сказати тепер про необхідність дотримання низки **педагогічних умов**, при яких пропонується методика формування семіотичної інтерпретації творів мистецтва має найбільшу ефективність.

Перша умова – забезпечення **наочності** досліджуваних зразків стилю. Вона, здається, не потребує спеціального тлумачення. Наочність – один з основних принципів дидактики, сформульованих класиком педагогічної думки – Я. Коменським. Отже, це одна з головних умов реалізації будь-яких методик викладання. У педагогіці мистецтва ця умова має особливу важливість і обов'язковість. Потрібно лише уточнити розуміння «наочності». Доведено, що сприйняття мистецтва (навіть образотворчого) спирається не тільки на зір, але й на всі інші почуття людини, що обов'язково беруть участь в акті художньої перцепції. Відомо, що для останньої особливо важливими є феномени кінестезії та синестезії. Отже, під наочністю потрібно розуміти обов'язкову вимогу підкріплення кожного принципового судження про стиль актом сприйняття форми конкретного художнього артефакту: візуальної двовимірної або тривимірної, звукової та пластично-динамічної.

Друга умова визначена як **емоційно-перцептивна яскравість** художніх зразків, що обрані викладачем для ознайомлення майбутніх вчителів музики з тим чи іншим художнім стилем. Ця умова не є жорстко обов'язковою з погляду логіки утворення понять. Іноді релевантні ознаки стилю чітко себе виявляють у творах непримітних, нічим не видатних. Однак, пересічні зразки мистецтва, що з раціонального погляду придатні для теоретичного аналізу і розумових експериментів, не доцільно використовувати в

художньо-навчальному процесі. Завжди бажано враховувати той величезний навчальний і виховний потенціал, який мають шедеври мистецтва. За інших рівних умов, в педагогіці загальноосвітньої школи, як і в підготовці майбутніх вчителів музики краще віддавати перевагу тим зразкам художнього стилю, які здатні викликати відчутний для реципієнта емоційний відгук, яскраві образні уявлення, активний розумовий процес.

Ще одна умова, дотримання якої підвищує ефективність розробленої методики. Вона позначена як **репрезентативність**. Під цим розуміється використання таких художніх зразків, які репрезентують релевантні властивості стилю у 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). Стильова репрезентативність у поєднанні з емоційно-перцептивною яскравістю слугують головними критеріями відбору навчального матеріалу – зразків мистецтва, що мають бути освоєні майбутніми вчителями музики.

Нарешті, четвертою умовою має бути достатня **семіотична компетентність викладача** ВНЗ: його базові теоретичні знання, досвід інтерпретаційної діяльності, що опирається на знання про знаки та знакові системи мистецтва. Викладач має чітко розуміти специфіку знакових засобів мистецтва, уміти розрізняти денотативний, граматичний та конотативний смисли, усвідомлювати залежність значень художніх знаків від їхніх матеріально-речових властивостей (якість «напівпрозорості»), враховувати психологічний механізм генезису «особистісних смислів» тощо [7].

Тепер розглянемо – як може здійснюватися процес ознайомлення студентів зі стилем символізму. Перш за все, відповідно до прийнятих підходів, студенти знайомляться з культурою історичного періоду, коли формувалася і набував розвитку напрямок символізму. Зауважимо, що історико-культурна інформація може бути підготовлена демонстрацією кількох яскравих творів у цьому стилі (але без поглиблення в аналіз їхньої форми і змісту). Також можуть бути репрезентовані видатні представники даного напрямку (мова йде про демонстрацію фотографій, живописних портретів, коротких особистісних характеристик).

Доцільно зафіксувати у конспекті деякі фактичні дані щодо історико-культурних меж символізму. Студенти мають знати, що даний напрямок у мистецтві виник у центральній

Європі у другій половині XIX ст. Першою ластівкою символізму в мистецтві слова стала збірка віршів французького поета Ш. Бодлера «Квіти зла» (1857 р.). Першою ластівкою символізму в мистецтві слова стала збірка віршів французького поета Ш. Бодлера «Квіти зла» (1857 р.). Термін «символізм» був запропонований пізніше. Імовірно вперше – у «Маніфесті символізму» поета Ж. Мореаса (1886). До найкращих творів символізму в поезії належать літературні твори французів П. Верлена, А. Рембо, С. Малларме, бельгійців Е. Верхарна та М. Метерлінка, німця С. Георге, австрійців Р. М. Рільке та Г. Гофманстала, росіян В. Соловйова, В. Брюсова, Д. Мережковського, З. Гіппіус, К. Бальмонта, А. Білого, О. Блока, литовця Ю. Балтрушайтіса, українців М. Вороного, О. Олеся, П. Тичини, Г. Чупринки та ін. У музичному мистецтві до символізму тяжіють твори К. Дебюссі, О. Скрябіна, К. Метнера, Р. Штрауса, А. Шенберга. До символізму в образотворчому мистецтві відносять роботи французів П. Пюви де Шаванна, Г. Моро, О. Редона, швейцарця А. Бекліна, росіянина О. Врубеля, литовця М. Чюрльоніса та ін.

Наступним кроком має стати обговорення поняття «символ». Якщо студенти не мали до цього моменту змоги усвідомити загальний механізм утворення та функціонування знакових засобів мистецтва, викладач має приділити увагу поясненню «азів» семіотики. Зокрема, бажано познайомити майбутніх учителів музики з типологією знаків та особливостями художнього семіозису (якостями «напівпрозорості», «цілісності», «пластичності» тощо). У трактуванні категорії символу краще за все взяти за основу дефініцію С. Аверинцева. За визначенням вченого, «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 невичерпної 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» [1, с. 155]. Аверинцеву

вдалося встановити чіткі межі, що розділяють символ і алегорію, символ і метафору, які відносяться до вельми поширених засобів художньої виразності. Ці кордони 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» [1, с. 155]. Такий підхід до категорії символу дає змогу нагадати студентам дуже важливу культурно-історичну категорію міфу та міцно зв'язати розгляд стилю символізму з фольклором і мистецтвом античної доби.

Далі доцільно звернутися до загальної семантичної характеристики символізму. Її 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, необдуманно кинуте такій естетиці читачами, не містить нічого дивного. Але що робити? Чи не обвинуувачувалися у двозначності «Піфійська ода» Піндара, «Гамлет» Шекспіра, «Нове життя» Данте, «Фауст» Гьоте, «Спокуса святого Антонія» Флобера? Для ясного тлумачення свого синтезу Символізму потрібен стиль первозданий і складний: незаймані слова, хвилеподібне чергування періодів, наповнені значенням плеоназми, загадкові еліпсиси, невизначений анаколупф, будь-які сміливі та різноманітні тропи – нарешті, гарна мова – та, що склалася раніше всяких Вожа і Буало-Депрео, мова Франсуа Рабле і Філіпа де Комміна, Війона, Рютбьофа» [6].

Далі розмова природно може перейти до символізму в образотворчому мистецтві. Можна порадити звернутися до найвідомішої картини А. Бекліна «Острів мертвих». Вона відома у 4-х авторських репліках, що відрізняються за колоритом і композицією. 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 нав'язана 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») 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 раптово 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

смысл: 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 їхні співвідношення змінюється, місячне світло мерехтить. Сьома картина і Восьма картина (кода): Місяць поступово віддаляється на Захід. Він поступово вщухає, небо стає блідим. Ніч скоро скінчиться 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 досягнення образів символістського мистецтва.

Репрезентований зразок семіотичної інтерпретації музичного твору є дуже близьким до китайської поезії 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 строем 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 в пошуках методу викладання символістського мистецтва.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму:

1. Актуальна практична проблема формування у майбутніх учителів музики

вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва знаходить своє найбільш чітке і специфічне втілення в завданнях з освоєння студентами символізму як методу творчості і конкретного історичного художнього стилю.

2. Успішне вирішення даного завдання передбачає застосування історичного, культурологічного, поліетнічного, поліхудожнього, діяльнісного, компаративно-аналітичного і риторичного підходів.

3. Складність освоєння творів символізму полягає в тому, що вони вимагають від реципієнта граничної активності художнього сприйняття.

4. Вивчення стилю символізму майбутніми учителями музики має сприяти їх більш глибокому проникненню в сутність художньо-символічного методу відображення дійсності, розвитку у них вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Аверинцев С. С. Символ / С. С. Аверинцев // Софія-Логос. Словарь [2-е, испр. изд.] – К.: Дух і Літера, 2001. – С. 155–161.

2. Бальмонт К. Д. Стозвучные песни: Сочинения (избранные стихи и проза). – Ярославль: Верх. – Волж. кн. изд-во, 1990. http://az.lib.ru/b/balxmont_k_d/text_0360.shtml

3. Деніжна, С. О. Модель формування семіотичної компетентності у студентів гуманітарних спеціальностей [Текст] / С. О. Деніжна // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. – 2010. Вип. 155. – Ч. 2. – С. 325–332.

4. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Громалів та ін. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.

5. 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.

6. Современная французская литература. Электронная энциклопедия / Под ред. проф. Вл. А. Лукова. Электронный ресурс. <http://modfrancelit.ru/manifest-simvolizma-statya-zh-moreasa-tekst-le-symbolisme-tekst-perevoda-v-sokr/>

7. Шип С. В. Герменевтика произведений искусства и актуальные задачи украинской художественной педагогик // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття: матер. Міжнарод. наук.-пркт. конф., 16–17 жовт. 2014 р. / МОН України – Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 87–95.

8. P. Verlaine. М. Лукаш (переклад з французької). Джерело: Від Бокаччо до Аполлінера / Електронна публікація: http://ae-lib.org.ua/texts/verlaine_poesie_by_lukash_ua.htm

REFERENCES

1. Averintsev, (2001). S. S. *Simvol*. [Symbol]. Kyiv.

2. Bal'mont, K. D. (1990). *Stozvuchnyye pesni: Sochineniya (izbrannyye stikhi i proza)*. [Stavochnyye song: Essays (selected poems and prose)]. Yaroslavl'.

3. Dênizhna, S. O. (2010). *Model' formuvannya semiotichnoï kompetentnosti u studentiv gumanitarnikh spetsial'nostey*. [The semiotic model of forming competence in students of humanitarian specialties]. Kyiv.

4. *Literaturoznavchiy slovník-dovídnik* (1997). [Literary dictionary]. Kyiv.

5. Oleksyuk, O. M. (2013). *Germentevichniy pidkhid u vishchiy mistets'kiy osviti*. [Hermeneutical approach to higher art education:]. Kyiv.

6. *Sovremennaya frantsuzskaya literatura. Elektronnyaya entsiklopediya*. [Modern French literature. Electronic encyclopedia]. Elektronnyy resurs. <http://modfrancelit.ru/manifest-simvolizma-statya-zh-moreasa-tekst-le-symbolisme-tekst-perevoda-v-sokr/>

7. Ship, S. V. (2014). *Germentevika proizvedeniy iskusstva i aktual'nyye zadachi ukrainskoy khudozhestvennoy pedagogiki*. [Hermeneutics the art and current problems of Ukrainian art pedagogy]. Kyiv.

8. P.Verlaine, M. Lukash (pereklad z frantsuz'koï). *Dzherelo: Vid Bokachcho do Apollinera*. [Source: From Boccaccio to Apollinaire]. Yelektronna publikatsiya: http://ae-lib.org.ua/texts/verlaine_poesie_by_lukash_ua.htm

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СУНЬ Пенфей – аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх вчителів музики, семіотика і герменевтика музики, теорія та історія музичних стилів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SUN Pengfei – graduate student of the Pivdennoukrainsky national pedagogical university of the name of K. D. Ushinskogo.

Circle of scientific interests: training of future music masters, semiotics and hermeneutics of music, theory and history of musical styles.

*Дата надходження рукопису 28. 02. 2018 р.
Рецензент – д.п.н. професор В. Ф. Черкасов.*