

The first teachers of foreign languages were Persian; moreover, only foreigners were the teachers in this school. The best students became the teachers of foreign languages later. Only boys had an opportunity to learn not only foreign languages, but enter the school. Chinese liked to learn different foreign languages. Most popular languages were Japanese, Vietnamese, Russian and English. At the end of the year students passed the exams.

Nowadays, Chinese schools offer to learn foreign language from the first grade. Some kindergartens give lessons of learning foreign languages. English is the compulsory subject and is included into curriculum. At the end of each grade children pass the exam. The system of passing exams is the best system of verification of students' knowledge in China.

As we know, learning foreign languages in China has a long history. People want to know several foreign languages and they went to their aim. We found out that the first schools of learning foreign languages were founded by American and French missionaries. By the word, missionaries' school revealed the specifics of training the foreign language teachers and translators; educational and methodological support of teaching foreign language (Glossary).

English is the international language and every person in the world wants to know it. Chinese are not an exception. They began to learn English because their economy develops very quickly and they want to understand and communicate with foreigners.

Key words: *foreign languages, English, primary school, first schools, glossary, missionaries, translators, China*

УДК 372.8:[792.8+793]:373.5(73)

Аліна Сбруєва

ORCID ID 0000-0002-1910-0138

Микола Сбруєв

ORCID ID 0000-0003-3965-7686

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМИ, СУПЕРЕЧНОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ АМЕРИКАНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті в історичному контексті розглянуто проблеми й суперечності, з якими стикається танцювальна освіта в сучасній школі Сполучених Штатів Америки; подано огляд підходів до викладання танців в американських школах; виокремлено ключові історичні постаті в історії танцювальної освіти США та показано їх вплив на формування традицій танцювальної освіти; висвітлено проблеми професійного статусу вчителів танців; показано позитивний вплив танцювальної освіти на розвиток дитини; схарактеризовано зміст національних стандартів із танцювальної освіти K-12 ARTS та доведено їх інноваційний вплив на розвиток освітньої практики в досліджуваній сфері в сучасних умовах.

Ключові слова: *танцювальна освіта, школа Сполучених Штатів Америки, проблеми, суперечності, підходи, перспективи, викладання танців, національні стандарти K-12 ARTS.*

Постановка проблеми. Людство танцює з початку свого існування. Перші згадки про танець знаходимо вже в космогонічній міфології, у якій завдяки танцю з хаосу народжується наш світ. На підставі археологічних даних про первісних людей можна зробити висновок, що танець існував уже в палеоліті (знахідки 25–35-тисячолітньої давності). Розкопки на Балканах і

Середньому Сході підтверджують, що танець є значущим елементом у культурі різних регіонів світу (від західного Пакистану до басейну Дунаю) досить тривалий час [1, 3]. В античні часи танець вивчається Піфагором, Сократом, Платоном, Аристотелем, Лукіаном, які аналізують його з позицій філософії, естетики, педагогіки й медицини. Гомер, Софокл та Есхіл у своїх творах визнають, що танець має велике значення для розвитку тіла і душі. В епоху Відродження танцювальна культура досягає свого розквіту і в наш час стає вже невід'ємною частиною існування людської спільноти [3].

Танець, як об'єкт дослідження – один із видів поведінки й діяльності, невід'ємний від біосоціального процесу розвитку людства. Різноманіття танцювальних проявів кожного етносу гідне поваги й аналізу в контексті загальної картини світової культури. У природі танцю відображена сутність людини незалежно від теорій її походження [2, 36].

Осмислення соціального феномену танцю й танцювальної освіти набуває особливої актуальності в наш час, коли актуалізується активний інтерес до танцю як до засобу поліфункціонального впливу на людину, особливо на дітей першого десятиліття життя. Розвиток і виховання дітей у танцювальній діяльності сьогодні стає однією з соціальних проблем, яка потребує узагальненого наукового аналізу та вивчення міжнародного досвіду.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті вивчення проблеми дослідження здійснювався аналіз джерел, що стосувалися таких її аспектів:

- розвиток танцю як культурного феномену в історії людства: В. Алексєєва, Н. Миропольська, В. Пасютинська, Д. Садыкова, А. Фомин, С. Худеков, Дж. Едшид-Ленсдейл (J. Adshead-Lansdale), Дж. Лейсон (J. Layson) та ін.;
- історія танцювальної освіти у США: Дж. Едшид-Ленсдейл (J. Adshead-Lansdale), Дж. Лейсон (J. Layson), Т. К. Хегуд (T. K. Hagoood), Р. Краус (R. Kraus), С. К. Гілсендегер (S. C. Hilsendager), Б. Діксон (B. Dixon) та ін.;
- сучасні концептуальні підходи до танцювальної освіти у школі США Дж. М. Бонбрайт (J. M. Bonbright); Т. П. Коун (T. P. Cone) та С. Л. Коун (S. L. Cone), Дж. Л. Ханна (J. L. Hanna) та ін.;
- проблеми статусу викладача в танцювальній освіті США: Дж. М. Бонбрайт (J. M. Bonbright), Е. Данкін (A. Dunkin), Дж. Е. Керр-Беррі (J. A. Kerr-Berry) та ін.;
- теорії та концепції, у яких обґрунтовано необхідність танцювальної освіти для повноцінного різнобічного розвитку дитини: у галузі когнітивної психології, мотивації навчальної діяльності школярів, розвитку творчих здібностей дитини, розвитку навичок здорового способу життя дитини Г. Гарднер (H. Gardner), У. Кук (W. Cook), Дж. М. Бонбрайт (J. M. Bonbright) та ін.;
- стандарти танцювальної освіти в школі США Дж. М. Бонбрайт (J. M. Bonbright), М. Г. Недел (M. H. Nadel), Д. Риснер (D. Risner) та ін.;

- методики танцювальної освіти в школі США: Г. Кессинг (G. Kassing), Д. М. Джей (D. M. Jay), Б. П. МкКатчен (B. P. McCutchen), М. Г. Недел (M. H. Nadel) та ін.

Аналіз джерельної бази дослідження дозволяє дійти висновку, що в Сполучених Штатах Америки існує достатньо широке коло джерел із актуальних проблем теорії й методики танцювальної освіти в школі, яке повинно стати об'єктом вивчення та систематизації в окремому дослідженні. Привертає увагу різноманіття й навіть суперечливість позицій авторів із питань статусу танцювальної освіти та методики викладання танцю в школі, що стане предметом розгляду в нашій розвідці.

Метою статті є характеристика проблем танцювальної освіти в сучасній американській школі.

Мету статті конкретизовано в таких **завданнях**:

- з'ясувати витоки сприйняття танцю як культурного феномену в історії духовної культури людства на різних етапах його розвитку;
- виокремити й схарактеризувати різні концептуальні підходи до танцювальної освіти в сучасній американській школі;
- окреслити історичні витоки та виокремити репрезентативні історичні постаті танцювальної освіти в США;
- систематизувати наукові підходи до визначення ролі танцювальної освіти в розвиткові особистості;
- виявити позапедагогічні чинники, що здійснюють вплив на легітимізацію танцювальної освіти в курикулумі K-12;
- схарактеризувати завдання та зміст стандартів танцювальної освіти K-12 ARTS, прийнятих в американській школі, їх вплив на інноваційний розвиток танцювальної освіти у США.

Методи дослідження: аналіз, систематизація й узагальнення нормативних документів, що легітимізують танцювальну освіту в школі США; хронологічний аналіз, що сприяв окресленню історичних витоків розвитку танцювальної освіти в США; персонологічний аналіз, за допомогою якого виокремлено репрезентативні постаті в історії американської танцювальної освіти; системний аналіз, що сприяв узагальненню та систематизації наукових підходів до визначення ролі танцювальної освіти в розвиткові особистості; структурно-логічний аналіз, що дозволив схарактеризувати завдання та зміст стандартів танцювальної освіти K-12 ARTS, прийнятих в американській школі, їх вплив на інноваційний розвиток танцювальної освіти у США.

Виклад основного матеріалу. Важливість викладання танців в американській школі визнається як американськими фахівцями з естетики, які добре обізнані з впливом прекрасного в усіх його проявах на розвиток дитини, так і педагогами-практиками. Американська наукова література з танцювальної освіти представлена багатьма теоріями щодо її місця й мети.

Аналіз відповідних літературних джерел показав, що протягом усього ХХ століття і до цього дня, танцювальна освіта так і не стала «єдиним полем». Так, одні дослідники припускають, або виходять із того, що танцювальну освіту потрібно розглядати як фізичну активність, інші – як мистецтво, як досвід самопізнання й самовираження, як форму або інструмент навчання для інших дисциплін. Прихильники всіх названих точок зору не знаходять консенсусу щодо «справжньої» ідентичності танцю в освіті. Така унікальна плутанина стала причиною існування багатьох підходів до сучасної танцювальної освіти, з якими стикаються учні в закладах освіти. Прихильники кожного з цих підходів пропонують свої специфічні цінності, відмінні від пріоритетів інших колег. Такі суперечливі погляди сприяли фрагментації ідентичності єдиного поля танцювальної освіти, що перешкоджає доступу юнацтва до неї.

Найстаріший і найбільш гострий конфлікт лежить між захисниками танцю як предмету мистецької освіти й тими, хто відносить танець до фізичного виховання. Аналіз існуючої літератури вказує на те, що викладачі фізичної культури прагнуть включити танець у свої навчальні програми для підсилення їх виразних і творчих властивостей, у той час як педагоги з мистецтва вважають, що викладання танців у контексті принципів фізичного виховання не відповідає меті цілісності художньої форми. Т. П. Коун та С. Л. Коун (Т. Р. Cone, S. L. Cone) висувають на перший план проблеми ідентичності танцювальної освіти [8]. Питання ідентичності в танцювальній освіті розвивається з актуального серед педагогів дискурсу щодо того, хто повинен викладати танець; як слід навчати; кого слід навчати танцю і які параметри й межі навчального плану можуть найкращим чином забезпечити якість викладання. Суперечність головним чином виникає через те, що танцювальна освіта і фізичне виховання змушені конкурувати за одні й ті самі, до того ж, доволі обмежені ресурси, як-от: тренувальні зали, кадрове забезпечення, життєздатні бюджети і громадська підтримка. Крім того, танець як форма мистецтва доволі рідко присутній у навчальній програмі з мистецтв і є діяльністю, що часто виключається з програми фізичного виховання. Таким чином, танець залишається «аутсайдером» у будь-якій навчальній програмі.

Більшість танцювальних педагогів США виходять із того, що танець найкраще викладати як вид мистецтва, заснований на формуванні танцювальної техніки, засвоєнні хореографії й розвитку виконавської майстерності; і що він повинен викладатися кваліфікованими викладачами танців. Навпаки, викладачі фізичної культури бачать танець як засіб руху, що надає творчий, соціальний і культурний досвід усім учням і входить до навчальної програми в якості однієї з багатьох складових [8, 6]. Кожна зі сторін принципово стоїть на своєму без будь-якої схильності до співпраці з метою досягнення спільних цілей.

Ще однією додатковою перешкодою в просуванні танцювальної освіти в сучасній американській школі є конфлікт, який існує між танцювальними педагогами й танцювальними виконавцями. Дж. Е. Керр-Беррі (J. A. Kerr-Berry) доходить висновку, що викладачі танцювальної освіти отримують статус «другого сорту» по відношенню до виконавців танцю [14, 5]. У той час як багато професійних танцюристів приміряють на себе ролі педагогів, якість їх виконавської діяльності часто має перевагу над викладацькою. Викладання надає їм додаткові фінансові ресурси, що дозволяють їм працювати виконавцями (які професійно менш фінансово стабільні). Якщо навіть танцівники-виконавці не бачать у танцювальних педагогах рівних собі професіоналів, як можна очікувати, що танець і танцювальна освіта будуть серйозно сприйняті іншими?

Американські дослідники танцювальної освіти наполягають, що події в історії танцю, які привели його в американську освіту на початку ХХ століття, і досі впливають на стан та місце танцю в освіті. Зазначимо, що різноманітність і фрагментарність сучасних програм і методів навчання танцю є результатом різноманітності філософій, що були притаманні «піонерам» американського танцю, творчість яких і спонукала його появу в освіті. Серед «піонерів» американського танцю дослідники виокремлюють таких яскравих і талановитих виконавців, як Лої Фуллер, Рут Сен-Дені, Тед Шоун, Айседора Дункан, Чарльз Вейдман, Доріс Хамфрі, Марта Грехем.

Зокрема, Т. К. Хегуд (T. K. Hagoood) зазначає, що Айседора Дункан була першою, хто перетворив танцювальну справу на мистецтво і ввів її в освітнє середовище, хто довів спорідненість танцю з близькими йому мистецтвами музики, театру, живопису і скульптури [12, 62]. Дж. Л. Ханна (J. L. Hanna). стверджує: «На рубежі століть танцівниця Айседора Дункан, серед іншого, змінила саме поняття танцю в західному світі. Як виконавець і педагог вона відіграла важливу роль у сприйнятті танцю як самовиразу. Креативний рух став називатися сучасним танцем на університетському рівні і творчим креативним танцем у загальноосвітній школі (K-12). Сучасний танець порвав із балетом і став проявлятися в дуже індивідуалістичних та різноманітних формах художнього самовиразу... На противагу балету Дункан танцювала босоніж і з голими ногами в прозорому, короткому грецькому хітоні. Вона керувалася своїм розумінням свободи, виразності, ритмічного природного руху й використання ваги та сили тяжіння як на концертах, так і в навчанні своїх студентів. Вона надихнула інших танцюристів, частина з яких розробили свої власні засоби і стилі танцю. Багато викладачів танців повинні були спиратися тепер на ці нові танцювальні техніки, модифікуючи їх для задоволення мінливих освітніх проблем» [11, 51].

Як викладач танцю, Дункан закликала своїх учнів знаходити свій власний стиль руху, а не імітувати її. На думку дослідників (R. Kraus, S. C. Hilsendager, B Dixon), це додатково підтверджує інтерес Дункан до

розвитку природного руху, її дистанціювання від балетних технік і балетної танцювальної лексики. Філософські й навчальні практики Дункан є одним із перших прикладів наполягання педагога танцю на тому, що студенти повинні приймати самостійні рішення щодо джерел своєї професійної освіти [15].

Близько десяти років після дебютного виступу А. Дункан інший піонер танцю Рут Сен-Дені (1879–1968) вийшла на танцювальну сцену, натхненна Франсуа Дельсартом. Т. К. Хегуд (Т. К. Hagoood) стверджує: «вони (Дункан і Сен-Дені) не могли би бути більш різними за стилем, за темпераментом і життєвим досвідом. Дункан була великим першопроходцем у баченні танцю як мистецтва. Сен-Дені об'єднала художню масову культуру й підготувала ґрунт для молодих американців, які в подальшому створювали американський танцювальний модерн» [12, 63].

У 1914 році Рут Сен-Дені познайомилась і одружилась із Тедом Шоуном (Ted Shawn) – молодим танцівником з Денвера. Незабаром вони удвох створили танцювальну компанію під назвою Denishawn Dancers і відкрили Denishawn School у Лос-Анджелесі. Ця професійна танцювальна школа пізніше переросла в декілька шкіл по всій країні. Т. К. Хегуд (Т. К. Hagoood) зазначає: «Створення Denishawn було новим підходом у діловій, організаційній і соціально-художній практиці. Denishawn уперше поєднує навчання танцю з новим контекстом відповідного предмета й тим самим подає його у принципово новому світлі. Учні Denishawn вивчають танцювальні техніки й виконавську майстерність у контексті культури, історії, релігії, костюмів, акомпанементу, соціальної історії й мистецтва. Таким чином, Denishawn може розглядатися як рання комерціалізована версія навчальної установи академічного танцю, а також як важливий концептуальний «стрибок» танцю в освіту. До Denishawn, танець в Америці ніколи професійно не викладався в контексті історії мистецтва, релігії або літератури» [12, 67]. Хоча Denishawn School існувала всього п'ять років, Рут Сен-Дені і Тед Шон створили підхід, принципи якого й сьогодні продовжують формувати танцювальну освіту.

Чарльз Вейдман, Доріс Хамфрі, Марта Грехем – найвідоміші випускники Denishawn School. Вони стали іконами американського модерну. Згідно з М. Г. Недел (М. Н. Nadel), М. Грем, Д. Хамфрі і Ч. Вейдман набули в Denishawn не тільки суто художніх і хореографічних навичок, вони також «отримали цінні уроки та вміння роботи в умовах ринку, вивчили правила й основи діяльності комерційного театру» [17, 116–117]. Цю сторону «бізнес-поля» часто забувають в існуючих програмах танцювальної освіти: танцівники набувають художньої майстерності, але залишаються безпорадними, коли справа стосується маркетингу та збору коштів для їх роботи.

Слід сказати про ще одну важливу проблему, яка стоїть перед шкільною мистецькою освітою у США. Її досі поширеною є думка, що мистецька освіта, зокрема танцювальна освітня діяльність, може існувати в

школі тільки в якості позакласної, замість того, щоб бути суттєвим компонентом навчальної програми середньої школи (K-12). Розгляду цієї проблеми присвячено чисельні роботи таких дослідників танцювальної освіти, як Дж. Едшид-Ленсдейл (J. Adshead-Lansdale) та Дж. Лейсон (J. Layson) [4], Дж. Бонбрайт (J. Bonbright) та В. Кук (W. Cook) [5; 6; 7], Е. Данкін (A. Dunkin) [9], Г. Кессинг (G. Kassing) та Д. М. Джей (D. M. Jay) [13], Б. П. МкКатчен (B. P. McCutchen) [16] та ін. Протягом усього ХХ століття й до цього дня, апологети танцювальної освіти в США так і не змогли об'єднатися. Прихильники кожного з напрямів категорично дотримуються своєї позиції щодо «справжньої» ідентичності танцю в освіті. Проте, Д. Ріснер (D. Risner) стверджує, що існують тенденції розвитку спільних позицій серед танцювальних педагогів із питань «гендерної рівності, справедливості, курикулярного статусу танцювальної освіти і її різноманітності» [21, 19]. Ріснер закликає танцювальних педагогів зосередитися на цих спільних підходах, а не на «відмінностях або унікальних тонкощах, які історично служили для розділу поля» [21, 20].

Дослідження, проведені останнім часом експертами таких професійних організацій у сфері мистецтва, як Arts Education Partnership [<http://www.aep-arts.org/events/aep-symposium/>], National Assembly of State Arts Agencies [www.nasaa-arts.org/], Americans for the Arts [<http://www.americansforthearts.org/by-program/reports-and-data/research-studies-publications/americans-for-the-arts-publications/research-reports>] доводять, що освіта дитини не є повноцінною, якщо вона не включає в себе мистецтво, зокрема танець. Так, у звітах названих організацій повідомляється, що порівняно з учнями, які півроку або менше навчалися мистецтвом, учні, які вивчали мистецтво протягом більш ніж чотирьох років, отримали оцінки за аналіз прочитаного тексту (Critical Reading) у середньому на 52 пункти вище, на 38 пунктів вище з математики (Math) і на 51 пункт вище з письмової грамотності (Writing). За даними Центру Національної Асоціації губернаторів з питань передового досвіду (National Governor's Association Center for Best Practices) діти, долучені до вивчення мистецьких дисциплін у школі, відзначаються такими успіхами:

- у чотири рази частіше отримують визнання за академічні досягнення;
- у три рази частіше обираються в актив класу;
- у три рази більше виграють призів за відвідування школи;
- у чотири рази частіше беруть участь у конкурсах з математики та природничих наук;
- показують значно нижчий рівень злочинності серед населення в цілому та груп населення підвищеного ризику [20].

Аналіз численних досліджень дозволяє стверджувати, що танцювальна освіта надає суттєві освітні переваги порівняно з іншими академічними дисциплінами. Далі подамо деякі обґрунтування такого твердження.

По-перше, відповідно до теорії множинного інтелекту Говарда Гарднера (Howard Gardner), деякі учні оволодівають теоретичними концептами й засвоюють інформацію шляхом емоційного сприйняття у процесі творення руху, а не просто чують і/або бачать. Танцювальна освіта дозволяє їм оволодівати науковими концепціями й термінами тілесно-кінестетично. За Г. Гарднером, всі учні повинні отримати таке освітнє середовище, у якому саме вони можуть досягти найбільшого успіху. Танцювальна освіта дозволяє здобувати необхідні для успішної соціалізації в школі навички тим учням, які не виділяються в традиційних класах: не мають особливих досягнень у математиці або спорті тощо [19].

По-друге, надання учням можливості приймати рішення щодо своєї освіти, зокрема танцювальної, суттєво й позитивно впливає на розвиток їх навчальної мотивації. Навчальні завдання, у яких учні в змозі висловити свої знання через рух або писати про рух, завжди є для них найбільш значущими. Отримання зворотного зв'язку від учителів і однокласників сприяє тому, що навчання через танець може налагодити взаємодію всіх учасників навчального процесу.

По-третє, за даними Центру з контролю і профілактики захворювань уряду США (Center for Disease Control and Prevention), поширеність ожиріння серед дітей у віці від шести до дев'яти років за останні 30 років збільшилася на 12,3 % [<http://www.cdc.gov/obesity/childhood/index.html>]. Американські фахівці сподіваються, що саме танець може стати тим рятувальним проявом творчої і фізичної активності, якою школярі можуть займатися протягом усього свого життя. Висновки багатьох досліджень підтверджують такі сподівання: надання можливості учням брати участь у такому активному навчанні, як танцювальна освіта, допомагає їм бути більш зосередженими й продуктивними протягом усього навчального дня.

Ще однією перевагою танцювальної освіти є те, що багато дітей, які категорично не ідентифікують себе зі змагальним спортом, знаходять альтернативний вихід для своєї фізичної активності в танці. Творчий рух надає таким учням той неконкурентний, незмагальний варіант, який наповнює життя багатьох із них.

Однак, незважаючи на численні дослідження, які підтверджують, що танцювальна освіта є важливим аспектом розвитку дитини, вона недостатньо представлена в початкових і середніх класах державних шкіл більшості штатів США. Присутність танцювальної освіти в шкільній програмі залежить від підтримки громади, зусиль шкільних адміністраторів щодо дотримання стандартів, а також наявності прихильників-ентузіастів танцю серед керівництва та викладачів школи. На жаль, у сучасному суспільстві, і це є чинним як для США, так і для України, танець головним чином розглядається як розвага, що відносить його до категорії предметів-прикрас, які не мають важливого значення для повноцінної освіти дитини. Шкільна адміністрація часто

ставиться до танцю як до «жіночого» виду мистецтва; інші – як до такого виду діяльності, що потрібна тільки талановитим, а не всім; як до форми руху, що має надто вузьке призначення в сучасному конкурентному світі.

У доповіді «Національна підтримка мистецької освіти: Зв'язок танцю з реформою мистецької освіти» подано докладний звіт про освітні реформи в ХХ – на початку ХХІ ст., які суттєво вплинули на мистецтво взагалі й танцювальну освіту зокрема [20]. Ключовими умовами нормативного затвердження офіційного статусу танцювальної освіти в К-12 є федеральна підтримка мистецтва, а саме: законодавство, державна політика й державне фінансування мистецької освіти в школі. Сучасна державна освітня політика США надихнула теоретиків і практиків танцювальної освіти на важливі зміни в національних стандартах, навчальних програмах середньої освіти. Авторами національних стандартів із танцювальної освіти визначено зміст і параметри досягнення того, що учні повинні знати, вміти й робити в танці в контрольних класах: четвертому, восьмому і дванадцятому [6]. Отже, танцювальна освіта отримала реальну перспективу розвитку в сучасній американській школі.

Далі схарактеризуємо інноваційний потенціал Національних стандартів із танцювальної освіти К-12 ARTS та з'ясуємо їх вплив на викладання танцю в американській школі. Після прийняття в США закону про освіту «Goals 2000» Національний фонд мистецтв та Національний гуманітарний фонд Департаменту освіти США виділили \$ 1 млн. на підтримку інноваційної ініціативи чотирьох національних асоціацій мистецької освіти щодо розробки й упровадження національних стандартів із чотирьох мистецьких дисциплін: танцю, музики, образотворчого мистецтва та театру. Стандарти К-12 для кожної мистецької дисципліни були розроблені представницькими командами практикуючих педагогів з мистецтва з усіх штатів США. Процес розробки стандартів із танцювальної освіти здійснювався відповідно до тих самих організаційних процедур, що використовуються і в інших академічних предметних галузях. До його розробки були залучені державні й незалежні експерти, широкі кола громадськості. На сьогодні Національні стандарти в галузі мистецької освіти, зокрема танцювальної, вже прийняті та адаптовані майже в усіх п'ятдесяти штатах США.

Перш за все, в інноваційних Національних стандартах з танцювальної освіти визначено зміст і критерії досягнення того, що учні повинні знати і вміти робити в контрольних класах: четвертому, восьмому і дванадцятому. Стандарти організовані на чотирьох рівнях EALRs (Essential Academic Learning Requirements) базових освітніх вимог, які визначають, що саме учні повинні знати й бути в змозі зробити протягом їх шкільного (К-12) досвіду у сфері танцю [22]. Усі чотири рівні розподілено на три вікових групи: початкова школа (діти 8–11 років); неповна середня школа (12–14

років); середня школа (15–17 років). Наведемо короткий огляд вимог, викладених у стандартах для кожного з рівнів.

Базові освітні вимоги рівня 1: Учень розуміє й застосовує мистецькі знання і навички в танці, музиці, театрі та образотворчому (візуальному) мистецтві.

Базові освітні вимоги рівня 2: Учень використовує мистецькі процеси створення, виконання/презентації й відповідає на запитання, щоб продемонструвати навички мислення щодо танцю, музики, театру та образотворчого мистецтва.

Базові освітні вимоги рівня 3: Учень спілкується за допомогою мистецтва і через мистецтво (танець, музика, театр і образотворче мистецтво).

Базові освітні вимоги рівня 4: Учень знаходить зв'язки всередині та між видами мистецтва (танець, музика, театр і образотворче мистецтво), а також з іншими дисциплінами, життям, культурою та роботою.

Елементи танцю представлено в стандарті у вигляді карти. Опис елементів здійснено за допомогою таких категорій, як простір, час, енергія/сила. У стандарті також сформульовано основоположні поняття хореографії й композиції: форма/дизайн, тема, репетиція, акцент, баланс, контраст, різноманітність. Основи танцю: техніка й навички; імпровізація; хореографія; виконавство; глядацька аудиторія; історичні та культурні традиції. До методів формування навичок віднесено: рух; розвиток персонажу (сюжету); імпровізацію.

Далі з'ясуємо ключові елементи змісту Національного стандарту танцювальної освіти в різних класах середньої школи США.

Стандарт для першого класу (K-1) містить послідовний опис методики формування знань, набуття досвіду застосування елементів танцю, принципи хореографії і композиції. У другому класі (K-2) учні досліджують, визначають і починають застосовувати елементи креативного руху в танцювальних змаганнях, іграх, хороводах, а також традиційних народних і класичних танцях. У класах 3 і 4 вони поглиблюють використання цих елементів, беручи участь в імпровізаціях і творчому пошуку.

У класах 5 і 6 учні вдосконалюють розуміння й застосування елементів танцю, беручи участь в імпровізаціях, дослідженні традиційних народних і класичних танців. У класах 7 і 8 вони вдосконалюють застосування елементів танцю на основі принципів хореографії/композиції. Отже, у середній школі учні починають аналізувати й оцінювати елементи танцю і розвивати застосування принципів хореографії/композиції. У класах з 7-го по 12-й учні вже осмислюють і застосовують свої танцювальні навички в якості виконавців, хореографів і активних членів глядацької аудиторії.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи все сказане, відзначимо, що на жаль, у сучасному суспільстві, і це є чинним як для США, так і для України, танець головним чином

розглядається як розвага, що відносить його до категорії предметів-прикрас, які не мають важливого значення для повноцінної освіти дитини. Присутність танцювальної освіти в шкільній програмі значною мірою залежить від підтримки громади, зусиль шкільних адміністраторів щодо дотримання стандартів, а також наявності прихильників-ентузіастів танцю серед керівництва шкільних округів та викладачів школи. Шкільні адміністрації часто ставляться до танцю як до «жіночого» виду мистецтва; інші – як до такого виду діяльності, що потрібна тільки талановитим, а не всім; як до форми руху, що має надто вузьке призначення в сучасному конкурентному світі.

У цілому констатуємо, що численні освітні дослідження з питання танцювальної освіти у школі США довели: установлення стандартів K-12ARTS має першорядне значення в «легітимізації» танцю в середній школі як виду мистецтва, представленого в курикулумі K-12.

У контексті розвитку порівняльної танцювальної педагогіки (comparative dance education) як галузі педагогічної компаративістики вартою, на нашу думку, є оцінка якості впровадження та динаміки змін американського стандарту танцювальної освіти, порівняльний аналіз стандарту K-12ARTS США та аналогічних стандартів, прийнятих в інших країнах, зокрема в Австралії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Садыкова Д. А. Танец в пространстве современной культуры : дисс... канд. Культурологи / Д. А. Садыкова. – Санкт-Петербург, 2014. – 130 с.
2. Фомин А. С. Танец : понятие, структура, функции / А. С. Фомин. – М., 1990. – 32 с. Деп. в ОГЦИ «Школа и педагогика». 04. 01. 90. № 05 – 90 с.
3. Художня культура світу : Арабо-мусульманський культурний регіон. Африканський культурний регіон. Індійський культурний регіон. Далекосхідний культурний регіон. Латиноамериканський культурний регіон. Північноамериканський культурний регіон : навчальний посібник для загальноосвіт. навч. закладів / Н. Є. Миропольська [та ін.] ; Ін-т проблем виховання АПН України. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Вища школа, 2005. – 191 с.
4. Adshead-Lansdale J. Dance History : An Introduction / J. Adshead-Lansdale, J. Layson. – New York : Routledge, 1994. – 304 p.
5. Bonbright J. M. Dance Education 1999 : Status, Challenges, and Recommendations / J. M. Bonbright // Arts Education Policy Review. – 1999. – № 101. – P. 33–39.
6. Bonbright J. M. National Support for Arts Education: Linking Dance to Arts Education Reform / J. M. Bonbright // Journal of Dance Education. – 2001. – № 1. – P. 7–13.
7. Bonbright J. Benefits of Dance Education in the Middle School Setting / J. Bonbright, W. Cook // Journal of Dance Education. – 2005. – № 5. – P. 28–30.
8. Cone T. P. Dance Education : Dual or Dueling Identities. / T. P. Cone, S. L. Cone // Journal of Physical Education Recreation and Dance. – 2007. – № 78. – P. 6–7, 13.
9. Dunkin A. Gliding Glissade Not Grand Jeté: Elementary Classroom Teachers Teaching Dance / A. Dunkin // Arts Education Policy Review. – 2004. – № 105. – P. 23–29.
10. Goals 2000 : Educate America Act (P.L. 103-227) Retrieved from: <http://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>
11. Hanna J. L. Partnering Dance and Education : Intelligent Moves for Changing Times / J. L. Hanna // Champaign, IL : Human Kinetics, 1999. – 256 p.

12. Hagood T. K. A History of Dance in American Higher Education : Dance and the American University / T. K. Hagood. – Lewiston, N.Y : E. Mellen Press, 2000. – 428 p.
13. Kassing G. Dance Teaching methods and curriculum design / G. Kassing, D. M. Jay // Human Kinetics, 2003. – 427 p.
14. Kerr-Berry J. A. Dance Educator as Dancer and Artist / J. A. Kerr-Berry // Journal of Dance Education. – 2007. – № 7. – P. 5–6.
15. Kraus R. History of the Dance in Art and Education (3rd ed.) / R. Kraus, S. C. Hilsendager, B. Dixon. – Prentice Hall, 1991. – 420 p.
16. McCutchen B. P. Teaching dance as art in education / B. P. McCutchen. – Human Kinetics, 2006. – 547 p.
17. Nadel M. H. Currents of 20th and 21st Century Dance / M. H. Nadel // The Dance Experience / M. H. Nadel, & M. R. Strauss (Eds.). – Hightstown, New Jersey : Princeton Book Company, 2003. – P. 113–135.
18. National Governor's Association Center for Best Practices. The Impact of Arts Education on Workforce Preparation. Retrieved from :
<http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/050102ARTSED.pdf>
19. Multiple Intelligences. Howard Gardner, multiple intelligences and education Retrieved from :
<http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/>
20. National Support for Arts Education: Linking Dance to Arts Education Reform. Retrieved from :
https://www.researchgate.net/publication/232947465_National_Support_for_Arts_Education_Linking_Dance_to_Arts_Education_Reform
21. Risner D. Current Challenges for K-12 Dance Education and Development: Perspectives from Higher Education / D. Risner // Arts Education Policy Review. – 2007. – № 108. – P. 17–23.
22. Washington State K-12 Options for Implementing The Arts Standards through Dance by Grade Level Version 1.2 (August 2014). Retrieved from :
<http://www.k12.wa.us/Arts/Standards/pubdocs/DanceStandards.pdf>

REFERENCES

1. Sadykova, D. A. (2014). *Tanets v prostranstve sovremennoi kultury [Dance in the space of contemporary culture]* (PhD thesis). Sankt-Peterburg.
2. Fomin, A. S. (1990). *Tanets: poniatie, struktura, funktsii [Dance: concept, structure, function]*. M. Dep. v OGSCHCI "Shkola i pedahohika". 04.01.90. № 05.
3. Myropolska, N. Ye. (Ed.) (2005). *Khudozhnia kultura svitu: Arabo-musulmanskyi kulturnyi rehion. Afrykanskyi kulturnyi rehion. Indiiskyi kulturnyi rehion. Dalekoskhidnyi kulturnyi rehion. Latynoamerykanskyi kulturnyi rehion. Pivnichnoamerykanskyi kulturnyi rehion [Art world culture: Arab-Muslim cultural area. African cultural area. Indian cultural area. Far Eastern cultural area. Latin American cultural area. North American cultural area]*. In-t problem vykhovannia APN Ukrainy, K.: Vyshcha shkola.
4. Adshead-Lansdale, J., Layson, J. (1994). *Dance History: An Introduction*. New York: Routledge.
5. Bonbright, J. M. (1999). Dance Education 1999: Status, Challenges, and Recommendations. *Arts Education Policy Review*, 101. 33–39.
6. Bonbright, J. M. (2001). National Support for Arts Education: Linking Dance to Arts Education Reform. *Journal of Dance Education*, 1, 7–13.
7. Bonbright, J., Cook, W. (2005). Benefits of Dance Education in the Middle School. *Journal of Dance Education*, 5, 28–30.

8. Cone, T. P., Cone, S. L. (2007). Dance Education: Dual or Dueling Identities. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 78, 6–13.
9. Dunkin, A. (2004). Gliding Glissade Not Grand Jeté: Elementary Classroom Teachers Teaching Dance. *Arts Education Policy Review*, 105, 23–29.
10. Goals 2000: Educate America Act (P.L. 103–227). Retrieved from: <http://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>
11. Hanna, J. L. (1999). *Partnering Dance and Education: Intelligent Moves for Changing Times*. Champaign, IL: Human Kinetics.
12. Hagood, T. K. (2000). *A History of Dance in American Higher Education: Dance and the American University*. Mellen Press.
13. Kassing, G., Jay, D. M. (2003). *Dance Teaching methods and curriculum design*. Human Kinetics.
14. Kerr-Berry, J. A. (2007). Dance Educator as Dancer and Artist. *Journal of Dance Education*, 7, 5–6.
15. Kraus, R., Hilsendager, S. C., Dixon, B. (1991) *History of the Dance in Art and Education* (3rd ed.). Prentice Hall.
16. McCutchen, B. P. (2006). *Teaching dance as art in education*. Human Kinetics.
17. Nadel, M. H. (2003). Currents of 20th and 21st Century Dance. In M. H. Nadel, & M. R. Strauss (Eds.), *The Dance Experience*. Hightstown, New Jersey: Princeton Book Company.
18. National Governor's Association Center for Best Practices. *The Impact of Arts Education on Workforce Preparation*. Retrieved from: <http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/050102ARTSED.pdf>
19. *Multiple Intelligences. Howard Gardner, multiple intelligences and education*. Retrieved from: <http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/>
20. *National Support for Arts Education: Linking Dance to Arts Education Reform*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/232947465_National_Support_for_Arts_Education_Linking_Dance_to_Arts_Education_Reform
21. Risner, D. (2007). Current Challenges for K-12 Dance Education and Development: Perspectives from Higher Education. *Arts Education Policy Review*, 108, 17–23.
22. *Washington State K-12 Options for Implementing The Arts Standards through Dance by Grade Level Version 1.2* (August 2014). Retrieved from: <http://www.k12.wa.us/Arts/Standards/pubdocs/DanceStandards.pdf>

РЕЗЮМЕ

Сбруева А., Сбруев Н. Проблемы, противоречия и перспективы развития танцевального образования в современной американской школе.

В статье в историческом контексте рассмотрены проблемы и противоречия, с которыми сталкивается танцевальное образование в современной школе Соединенных Штатов Америки; представлен обзор подходов к преподаванию танцев в американских школах; выделены ключевые исторические фигуры в истории танцевального образования США, показано их влияние на формирование традиций танцевального образования; освещены проблемы статуса учителей танцев; показано положительное влияние танцевального образования на развитие ребенка; проанализировано содержание национальных стандартов танцевального образования K-12 ARTS и доказано их инновационное влияние на развитие образовательной практики в исследуемой сфере в современных условиях.

Ключевые слова: танцевальное образование, школа Соединенных Штатов Америки, проблемы, противоречия, подходы, перспективы, преподавание танцев, национальные стандарты K-12 ARTS.

SUMMARY

Sbruieva A., Sbruiev M. Problems, contradictions and prospects of contemporary dance education in American school.

The article is devoted to the analysis of the problems, contradictions and prospects of contemporary dance education in American school.

The origins of dance perception as a cultural phenomenon in the history of human culture at various stages of its development are found. It is proved that dance is an important element of the culture of different regions of the world from ancient times to the present.

The authors determined and characterized various conceptual approaches to teaching dance in modern American schools, particularly for dance education as part of art education or as part of physical education. It was found out that within any of these approaches dance did not traditionally occupied a worthy place in the curricula of primary and secondary school.

The contradictions and prospects of finding "real" identity of dance in education were determined.

The historical origin of dance education in the United States and the role of Denishawn School in American tradition of teaching dance are outlined.

Research results on the role of dance education in the personality development (theory of multiple intelligence, theories of learning motivation, theories of creative skills development etc.) are systematized.

The overview of educational and non-educational factors influencing the legitimization of dance education curriculum K12 is made: the presence of supporters and enthusiasts of dance education among teachers, school administrators' efforts, support of parental community.

The authors outlined objectives and content of the US standards of dance education K-12 ARTS, and their impact on innovative development of dance education in American schools.

It was proved that the legitimization of dance in school education through the adoption of national standards K-12 ARTS made a positive impact on its innovative development.

Key words: dance education, US school, problems, contradictions, approaches, perspectives, dance teaching, national standards K-12 ARTS.

УДК 378.016:78-051:37.015.31

ЧжанСянюн

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-6229-8082

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ПІАНІСТІВ З КНР

У статті здійснено теоретико-педагогічний аналіз формування художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів із КНР в умовах фахової підготовки; розкрито впливові наукові підходи (мистецтвознавчий, культурологічний, педагогічний), на основі яких узагальнено зміст понять «майстерність», «виконавська майстерність». З метою поширення теоретико-методологічної бази запропоновано власне авторське тлумачення поняття «художньо-виконавська майстерність», розроблено її структуру, що становила взаємозв'язок таких компонентів: особистісно-мотиваційного, компетентнісного, рефлексивного.