

дасть можливість допомогти студентам засвоїти методіку роботи над завданнями курсу, самостійно поглиблювати знання вміння та навички в галузі фітодизайну, дизайну квітників.

Список використаних джерел

1. Астман Петер. Современная флористика. Книга для начинающих и совершенствующих в области профессии флориста / Петер Астман. - М.: Культура и традиции, 2003. - 224 с., ил.
2. Бесчастнов Н. П. Изображение растительных мотивов / Николай Петрович Бесчастнов. - М.: Владос, 2008. - 175 с., ил.
3. Искусство составления букетов. Великолепные букеты из цветов. Аранжировка, флористика, икебана / [сост. М. Э. Витвицкая]. - ЛАДА РИПОЛ класик, 2004 - 400 с., ил.
4. Снужко В. Оптимізація предметного середовища / В. Снужко. - Київ.: Українська Видавнича Співка, 1997. - 68 с.
5. Спичакова С. Современныe композиции. Сухоцветы. / С. Спичакова - М.: Издательский дом «Ниола 21 век», 2005. - 96 с., ил. (Школа флористики).
6. Табуницков Н. П. Аранжировка цветов / Николай Петрович Табуницков. - К.: Реклама, 1988. - 160с., ил.
7. Хессайон Д. Г. Все об аранжировке цветов / [пер. с англ. О. И. Романова]. - М.: Кладезь-Букс, 2004. - 128 с.
8. Пушкар В. Дизайн квітників: [навчальний посібник] / В. Пушкар; [ред. Євген Антонович Антонович]. - К.: Альтерпрес, 2007 - 336 с. іл.

Батрак С.А., Ковальська О.В.
Криворізький державний
педагогічний університет

ЕТИМОЛОГІЗАЦІЯ СЛОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ УЧНІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ЦИКЛУ

Анотація. У статті Батрак С.А., Ковальської О.В. аналізуються деякі теоретичні і педагогічні принципи формування в учнів понять на уроках з предметів художньо-естетичного циклу (5-11 класи), можливість використання етимологізації з метою підвищення рівня зацікавленості в процесі засвоєння ними знань.

Ключові слова: поняття, етимологія, інтерес.

Анотація. В статье Батрак С.А., Ковальской О.В. анализируются некоторые теоретические и педагогические принципы формирования понятий в учеников на уроках по предметам художественно-эстетического цикла (5-11 классы), возможности использования этимологизации с целью повышения уровня заинтересованности в процессе усвоения ими знаний.

Ключевые слова: понятие, этимология, интерес.

Постановка проблеми і мета статті. Основу будь-якого навчального предмета становить система взаємопов'язаних понять, від рівня засвоєння яких залежить якість знань учнів. Виготський Л.С., аналізуючи процес утворення понять у мисленні дитини, підкреслював, що оволодівши поняттями, вона переходить до нової, вищої форми інтелектуальної діяльності, до мислення в поняттях [1, с.145]. Тому й проблема вдосконалення методіки формування наукових понять, які є базисними елементами в системі знань будь-якого навчального предмета, в тому числі й дисциплін художньо-естетичного спрямування (музичне і образотворче мистецтво, художня культура, етика, естетика) набуває важливого значення.

Одним із найголовніших етапів становлення особистості є підлітковий період. У цьому віці спостерігається загострення інтересу учнів до ви-

мислення свого власного «Я», пізнання світу відповідно до ідеалів свободи, добра, краси; здійснюється поступовий перехід від колективної (групової) самосвідомості та ідентифікації себе з певною групою до усвідомлення своєї неповторності. Даний віковий період характеризується також переходом особи від конкретно-образного мислення до абстрактно-понятійного, логічного, що супроводжується виробленням в неї певних світоглядних орієнтацій. Які чинники впливають на цей процес?

У програмах предметів художньо-естетичного спрямування для учнів 5-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (затвердженої МОН України в 2004 році) приділяється серйозна увага засвоєнню основних понять та термінів. Зазначається зокрема, що під час вивчення музичного і образотворчого мистецтва, художньої культури учні навчаються: висловлювати власні судження, оцінки щодо творів мистецтва; орієнтуватися в видових, стильових напрямках і жанрах мистецтва, розпізнавати та характеризувати їх специфіку, нарешті, інтерпретувати твори мистецтва, - використовуючи при цьому відповідну термінологію.

Згідно державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки школярів, учні уже в 5 класі на уроках музичного мистецтва мають засвоїти поняття «програмна і не програмна музика, духовна музика, термін імпресіонізм у мистецтві». На 3, 4 уроках з предмету «Мистецтво» у 5 класі розглядається «стилізація у зображувальному мистецтві». У 6 класі при вивченні курсу «Загадки стародавнього мистецтва» учень має наводити приклади стилізованого відображення східних мотивів у класичній і сучасній музиці... інтерпретувати прослухані музичні твори [2, с.4, 16, 161, 139].

«Палітра музичних образів» - дисципліна, що вивчається в 7 класі ставить перед учнем завдання: висловлення суджень про особливості музичних стилів (класичного, романтичного). «Культурне та просторове середовище людини» у 7 класі передбачає, що в процесі засвоєння учбового матеріалу учень зможе розпізнавати стилі у різних видах мистецтва, зокрема в архітектурі. «Палітра художніх напрямів і стилів» знайомить учнів 7 класу з романтизмом, реалізмом та імпресіонізмом у мистецтві, по завершенні курсу очікується, що учні спроможні будуть навести приклади творів з різних художніх стилів та напрямів [3, с.31, 85, 151].

«Мистецтво» для 5-8-х класів, окреслюючи коло завдань курсу, звертає увагу на формування у школярів умінь сприймати, інтерпретувати та оцінювати твори мистецтва різних видів, жанрів і стилів, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументувати власні думки, судження, оцінки, використовуючи відповідні поняття та терміни. «Музичне мистецтво і сучасність» для 8 класу підводить учнів до визначення стильових напрямів (джаз, рок), жанрів музичної творчості. Нарешті, під час засвоєння матеріалу з предметів «Художня культура» та «Зарубіжна художня культура» учні 9-11 класів повинні називати основні художні стилі й напрями в мис-

тепті, характеризувати їх особливості, порівнювати твори різних авторів за стилем [4, с.122, 41, 195-197].

З вищезазначеного слідує, що завдання вчителя зробити просте та зрозуміле пояснення термінів, оскільки він своїм викладенням матеріалу покликаний розшифрувати, розтлумачити поняття, зробити вмотивованим використання відповідної термінології в мові учня.

Складність полягає в тому, що між позицією «мати розуміння чогось» і «розуміти щось» завжди існує відмінність. Зменшити дистанцію між ними можливо, на нашу думку, за рахунок залучення до процесу формування поняттєвого апарату учнів етимології. Тим більше, що етимологізація може стати одним із засобів підвищення зацікавленості (інтересу) учнів у процесі вивчення предметів художньо-естетичного циклу.

Отримані результати. Термін етимологія був введений у широкий науковий вжиток стоїками – представниками філософської школи IУ ст. до н.е. – II ст.н.е., які стверджували, що нема такого слова, стосовно якого не можна було б вказати певного походження. Тому, саме дослідження істини, яка позначалася словом «етимон» в Стародавній Греції називали етимологією. Сучасна лінгвістика визначає предметом етимології:

- а) вивчення походження й розвиток слів;
- б) зіставлення слів за принципом спорідненості в межах однієї або декількох мов;
- в) розгляд первісної форми значення слова тощо.

Взагалі проблеми мовлення, словоутворення, визначення і тлумачення слів, понять та термінів є давньою традицією філософського знання. Важливо окреслити теоретичні, методичні розробки, принципові положення яких можуть стати корисними для вчителя, при вирішенні проблеми формування поняттєвого апарату в учнів, розвитку їх інтересу до навчання.

Фраза Епіктета про те, що людей вражають не вчинки, а слова про них, органічно вписується в існуючу з давніх часів філософську проблематику щодо вивчення співвідношення між словом і предметом, розумом і життям, свідомістю та поняттями, мовою та світом.

«Однак, попри застереження стоїків не піддаватися магичній дії слів, - говорить Р.Козеллек, - протиріччя між словом та ділом є значно глибшими, аніж це допускається моральною настановою Епіктета. Вона нагадує нам про внутрішню силу слів, без вживання яких практично неможливо засвоїти досвід людських вчинків і страждань, і, зовсім неможливо розповісти про них» [5, с.113].

Слово й розмова, на думку Гадамера, поза сумнівом, містять у собі момент гри. Існують мовні ігри, через які дитина пізнає світ. Так, усе, що ми вчимо, відбувається в мовному гранні. Це, звичайно, не має значити, що ми, коли говоримо, тільки граємося й не думаємо серйозно. Швидше за все, слова, які ми добираємо, ніби ловлять наші власні думки й заштовху-

нші їх оболонки, форми, які виходять за межі миттєвості нашої думки. [6, с. 11-15]

Ніхто не дає остаточного визначення слова, однак здатністю говорити абсолютно точно називається не лише вміння правильно навчити, вичити і живати чіткі значення слів. Виявляється, що життя мови полягає в постійному продовженні гри, яку ми розпочали, коли вчилися говорити. У гру вступає нове слововживання і одночасно, незалежно від цього, відбувається відмирання старих слів. Це й нагадує нам безперестанну гру, в якій відбувається співіснування людей. Те, що ми, зазвичай, називаємо словом «розуміння» також нагадує гру одного співрозмовника з іншим, оскільки кожен з них добирає належних слів для виразу власної думки.

Філософ наголошує на наявності тісних стосунків між мовним вжитком та формуванням понять. Історія понять йде слідом за мисленням, яке завжди протискається за межі звичного мовного вжитку й відокремлює напрямки значення слів від сфери їхнього первісного застосування (етимологію), розширюючи або обмежуючи, порівнюючи або розрізняючи. Формування понять може також знову відштовхувати на життя мови, але, як правило, це відбуватиметься навпаки, і розмах живого мовного вжитку захищатиметься проти термінологічних установок. У будь-якому випадку між визначенням понять та мовним вжитком існує надзвичайно непостійне співвідношення.

З'ясування змісту понять які вживаються, з необхідністю вказує нам на історію мови, історію понять. Внаслідок проходження крізь горнило понятийного тлумачення чіткіше окреслюється зміст минулих висловлювань, окремих термінів тощо. У зв'язку з цим, той сенс що вкладався в них, або ж зв'язки між ними у відповідній мовній редакції з часом стають більш доступнішими та зрозумілішими. Прикладом цього можна вважати походження (етимологію) слова «стиль» яке сьогодні має широке застосування, і значно обмежений в порівнянні з попереднім розумінням, зміст.

У навчальному посібнику для учнів 10-11 класів середніх загальноосвітніх закладів «Основи естетики» подається визначення поняття (від лат. *stylus* та грец. *stylos* – паличка для письма, що належала до особистих речей людини), яке на думку авторів, безпосередньо пов'язувалось з особистим началом, передбачало індивідуальну форму вираження у мистецтві і ототожнюється з добою Відродження... приходить на зміну транскультурному поняттю доби середньовіччя – «канону» (від грец. *kanon* – правило, норма), що виявляв свою систему жорстких норм і фактично нівелював індивідуально-творче начало. Тому в зазначений час особливого розвитку набувають іконопис і храмове мистецтво, що було позбавлене авторства [7, с.148-149].

Важко погодитись з таким порівнянням, тим більше, що середньовіччя увійшло в історію культури не лише через іконопис чи то архітектурні шедеври.

Швидше за все, через «слово», яке лежить в основі проповідницької, місіонерської діяльності ідеологів християнства, філософської, богословської і світської літератури, літописів, хронік тощо. Нам здається, що наявність жорстких правил та норм (канону) не обов'язково веде до нівелювання діяльності людини-творця, якщо тільки під нівелюванням не мати на увазі відсутність підпису автора. Саме власний стиль художнього твору виокремлює його серед інших і унеможливує нівелювання. Наші знання про художника і його оточення, минуле (в часі, просторі) отримуємо методом порівняння «почерків», «манер» авторів тексту, інших відомостей (ставлення до життя), обставин його виникнення та впливу на сучасників (за ознаками: стиль мислення, призначення, проблематика творів в певний час). Індивідуальне, оригінальне в творі, як і стиль, не є свідченням відсутності підпорядкування певним класифікаціям, правилам, вимогам, нормам і не може бути охарактеризований за відповідними ознаками чи критеріями.

Під сумнів можна поставити на разі й питання з хронологією, введенням в науковий обіг вказаного терміну в добу Відродження, якщо говорити про сферу застосування поняття «стиль». Владислав Тагаркевич висловлює припущення про те, що вперше цей термін в сучасному сенсі був вжитий Ломаццо Дж. П. в 1586 році, однак, довгий час використовувався з досить широким змістом, а отже й неточно...тому, варто було б такий вжиток терміна, на його думку, залишити по відношенню до епохи, називати стилем спільну мову доби; а у випадку з окремим митцем доречніше було б вживати термін «манера», який трактувався як особливий почерк митця [8, с.163]. Нам здається, що польський дослідник естетики ближче стоїть до істини стверджуючи, що стиль – це не усталені форми, з поміж яких митець може обирати, це й не уподобані ним форми. Вони для нього – конечність, межа адже узгоджуються з способом сприйняття, уявлення. Це мислення відповідно до його часу та оточення. Здебільшого він їх не усвідомлює. Критик, а тим більше історик знається на них краще, ніж сам митець. Вони не передаються з покоління в покоління, змінюючись разом із життям, його обставинами як умовами існування митця, культури, під впливом суспільних, економічних, психологічних чинників. Стиль – це вираз часу, епохи.

Цікаві відомості щодо згаданого поняття наводить філософ Гадамер. Він вважає, що поняття стилю вперше з'являється у французькій юриспруденції й має там на увазі *maniere de proceder*, тобто судочинство, яке задовольняє певні юридичні вимоги. І лише потім, із 16 століття це поняття використовується й для мовного способу викладення взагалі. В основі мовного вжитку відверто лежить погляд, що для викладення за всіма правилами мистецтва існують певні попередні вимоги, зокрема - одноманітності, які не залежать від відповідного змісту того, що викладається. Крім того, існують поряд зі словом *stile* слова *maniera* і *gusto* для цього нормативного поняття, яке запроваджує жанрову вимогу як ідеал стилю. З самого початку існує та-

вона особистий вжиток слова. Тобто, стиль - це також індивідуальний почерк, який упізнається скрізь у творах якогось митця і цей смисл стилю позначає одноманітність у варіативності творів, власне, як характерний спосіб викладення одного митця відрізняється від способу викладення іншого. У такому випадку маємо справу з особистим почерком митця. [9, с.335].

Таким чином, наведений приклад пояснення терміну «стиль» у посібнику дає підстави говорити про спрощення інформації, схематизм, у порівнянні з завданнями навчальних програм з предметів художньо-естетичного спрямування та історією походження терміну. Невеликий екскурс в історію понять здатен оживити сприйняття матеріалу, зацікавити учня історією походження слова (етимологією), і, одночасно, змусити замислитись над тими конструктами, якими власне послуговуємося у розмові (стиляга). Такий підхід здатен посилити й мотиваційний компонент в процесі введення нових слів, понять, термінів.

Як історичні події неможливі без застосування мови, так і набутий досвід неможливо передати поза мовою. Але ні події чи факти, ані досвід не висловлюються лише своїм озвученням у мові. Бо в кожній події сконцентровані численні позамовні верифікації. Звісно ж більшість позамовних чинників усіх подій - матеріальні та природні явища, інституції, типи поведінки - без передачі засобами мови не можуть набути своєї дієвості. Але вони не розчиняються в них. Домовний комплекс дій і мовна комунікація, внаслідок якої виникають події, взаємно перекрещуються, але ніколи не збігаються. Цей чинник варто вчителю брати до уваги особливо при викладанні художньо-естетичних дисциплін в школі.

Мовний простір означає, що те, що є, ніколи не може стати зрозумілим до решти, через слова або ж поняття. Сама по собі мова, завжди вказує за межі того, що потрапило до висловлювання. Залишається, як те, що має бути зрозумілим, те, що приходить до мови, проте ще не висловлене нею. [10, с.302].

Тому прагнути методичної чистоти у визначеннях понять справа складна навіть для науки. Вчитель повинен прагнути в розповіді, поясненні того, аби бути зрозумілим учням, спонукати останніх до по-розуміння. Розуміння й тлумачення вступають у гру не тільки, як це сформулював Дільтей, у письмово зафіксованих життєвих висловлюваннях, - наголошує філософ Г.Гадамер, - а й стосуються загальних відносин людей між собою, відношення до світу. Наприклад щодо слова "розуміння", то в німецькій мові воно означає "мати розуміння чогось". Тож здатність розуміти - це основоположна ознака людини в її співжитті з іншими, зокрема, на шляху через мову й розмову одного з одним. З іншого боку, мовність події розуміння, яка відбувається між людьми, прямо означає нездоланну стіну, а той перешкоду в спілкуванні одне з одним, адже мова ніколи не досягає останньої, непереборної таємниці індивідуальної особистості. Це висловлює відчуття життя романтичної епохи й вказує на власну закономірність мовно-

го виразу, яка утворює не тільки власні межі, але й його значення для формування common sense, що об'єднує людей [11, с.119, 295-299].

Мистецтво повідомлення, усний переклад, пояснення і викладання суть важливі компоненти мистецтва розуміння. Мистецтво розуміння потрібне там, де смисл чогось не відкритий або двозначний.

Існують мовні ігри через які дитина пізнає світ, однією з них є процес навчання в школі. Це значить, що для того аби бути зрозумілим нам необхідно відшукати саме такі слова, які найбільше відповідатимуть суті наших думок, бажань, прагнень, вимог. Отже, грою можна назвати сам добір, вибір, підбір таких слів, але не те, про що ми думаємо, мислимо по суті, змістовності наших думок.

Дитина, що дослухається слів прагне їх повторити і, нарешті, зрозуміти їх вживання, значення. Поява нових слів та зникнення з вжитку старих зовсім не значить, що від цього гра слів зникає, навпаки, вона розширює власні межі. Це і є безперестанна гра, в якій розігрується співіснування людей. Кінцева мета такого співіснування гри, взаємодії людей – порозуміння, що можливе саме по собі в розмові одного з іншим.

Розум, розмова й мислення в основі своїй містять слово, яке дозволяє людині відкрити щось іншій людині – корисне або шкідливе, справедливе чи несправедливе. І йдеться при цьому не лише про такі речі, що є очевидними тут і зараз, але й про те, що могло б бути за необхідності чи ймовірності ситуації. Тож, слово вказує на власну перевагу здатністю не лише фіксувати теперішнє, але й вказівкою на смисл майбутнього. Вирішенням таких питань завдання лінгвістичної, аналітичної філософії.

Сьогодні цюпри намагання прихильників екзистенціалізму заперечити: об'єктивні знання і об'єктивні істини, визначити свідомість, інтелект і логіку як другорядні компоненти в навчальному процесі, а функцію вчителя звести до дружньої участі, надання права кожному учневі йти своїм власним шляхом; необхідність керованості в навчальному процесі, програм і підручників (оскільки смисл речей і явищ визначає сам учень!); головну роль при цьому віддаючи не розуму, а почуттям, мріям і вірі, - досягти цього не можливо без того, щоб зрозуміти. Буття ж, яке можна зрозуміти, - на думку Гадамера, - це мова.

Прихильники ідей необіхевіоризму стосовно навчання та виховання займають протилежну позицію. Вони наполягають на тезі щодо керованості людської поведінки яка повинна викликатись з допомогою правильно підібраних і застосованих дієвих стимулів (відповідних реакцій), що можуть підкріплюватись і забезпечуватись через повторення дій. Це стає можливим за умови наявності доброї волі обох сторін до порозуміння.

Основні положення педагогіки неопозитивізму зводяться до закликів очищення від світоглядних ідей (ідеології) заради «раціонального мислення», розвитку інтелекту дитини. «Поява нових слів у мові, їх часте вживання та зміни значення що викарбовуються панівною думкою, тобто тим, що до-

овіщено їм означати відповідно до діючої саме в цей момент моди в мові, є для них тією вказівною стрілкою на годиннику часу, якою не варто нехтувати нікому, хто прагне зробити висновки про зміни у змістовному наповненні життя на матеріалі зовнішніх незначних проявів чи явищ» [12, с.302].

Представники прагматичної філософії наголошують на необхідності поєднання школи з життям, навчання з вихованням. До того ж останні повинні здійснюватися, на їхнє переконання, не в теоретично-абстрактних формах, а шляхом виконання конкретних практичних справ, спираючись на активність учнів, всебічне стимулювання й розвиток їх інтересу як мотіву навчання. Ігноруючи об'єктивне наукове знання, вони оголошують індивідуальний досвід дитини основою навчального процесу, однак навряд чи стануть заперечувати той факт, що сам по собі досвід стає можливим лише через аналіз, узагальнення, порівняння того що його утворює (події, факти, слова, явища, стосунки з іншими людьми). Тобто, між процесом формування понять та мовним вжитком існують тісні зв'язки які відображають досвід.

Аналіз теоретичних узагальнень педагогів і психологів (М.М.Вермідина, М.М.Скаткіна, А.В.Усової, В.Ф.Паламарчук, М.О.Данилова, Б.П.Сєінова, С.У.Гончаренка, О.І.Бугайова, Н.О.Менчинської, Л.С.Виготського, Є.М.Кабанової-Меллер, П.Я.Гальперіна, Н.Ф.Талізінної, В.В.Давидова, Г.С.Костюка, Д.Б.Ельконіна, М.М.Шардакова) дає змогу говорити про те, що процес формування понять має складний, діалектично суперечливий характер, містить у собі певні чуттєві та раціональні дії, які здійснюються учнями під керівництвом вчителя. У працях окремих дослідників ґрунтовно розглядаються такі його аспекти як:

- особливості процесу засвоєння наукових понять учнями (М.Ф.Бабій, Д.М.Богоявленський, Л.М.Кудояр, Н.О.Менчинська);
- роль та місце емпіричного і теоретичного мислення у процесі формування понять (Дж.Брунер, В.В.Давидов, О.К.Дусавицький, Г.С.Костюк, О.В.Скрипченко);
- поетапність процесу формування понять (П.Я.Гальперін, О.Л.Савченко, Н.Ф.Талізінна, А.В.Усова, М.М.Шардаков);
- систематизація сформованих понять та оперування ними (Л.С.Виготський, Л.Я.Зоріна, Г.С.Копернік, І.Є.Ковальов, О.О.Смірнов, В.О.Сухомлинський).

Про важливість інтересу в системі самореалізації особистості стало предметом детального аналізу вчених та педагогів (І.Д.Бех, І.А.Зязюн, І.Є.Єрмаков, Н.Г.Макаренко, Л.В.Сохань). Дидактами розглядаються стимули інтересу, які лежать в основі змісту навчання (Н.Г.Морозова, Н.А.Менчинська, О.І.Киричук, Г.І.Щукіна) і навчального процесу (Н.М.Бібік, О.К.Дусавицький, Є.А.Пасічник, О.Я.Савченко, О.В.Скрип-

ченко, Г.І.Щукіна), а також узагальнюються рівні його розвитку за предметною спрямованістю і пізнавальною активністю.

Висновок. Огляд навчальних програм, підручників для вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу, а також теоретичних і методичних розробок науковців та практиків переконливо свідчить:

1. Необхідною умовою вирішення проблеми формування поняттєвого апарату учнів на уроках з вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу є комплексний підхід. Формування понять учнів повинно здійснюватись на між предметній основі.

2. Залучення до процесу стимулогічних знань є виправданим, оскільки сприятиме досягненню мети: через узагальнення відомостей, одержаних учнями при вивченні різних предметів і особливо художньо-естетичного циклу забезпечити розуміння ними фундаментальних законів буття людини.

3. По-розуміння між вчителем і учнями при цьому можливе через поступальний рух від процесу введення нового поняття в учбовий матеріал, розширення інформації стосовно історії виникнення, первісного смислу і призначення його (етимології) до формування вмінь учнів користуватись поняттям в сучасному мовному просторі. Такий підхід значно зменшить навантаження на пам'ять і розвине зацікавленість учнів «грою словами». З іншого боку, зменшить розрив між державними вимогами до знань учнів та змістовністю матеріалу в підручнику.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский // Собрание соч., изд. 5, исправ. - М.: Лабиринт, 1999. - Т.2. - 352 с.
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл. 5 - 11 класи / Затверджено Міністерством освіти і науки України (лист №1/11-6611 від 23.12.2004 р.). - К.: Ірпінь, ВТФ «Перун», 2005 - 232с.
3. Козеллек Райнгард. Мишле Майбутис Про семантику історичного часу / Райнгард Козеллек; [пер. з нім.]. - К.: Дух і літера, 2005. - 380 с.
4. Гадамер Г.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Ханс-Георг Гадамер; [пер. с нем. и вступ. ст. д.ф.н. Б. Н. Бессонова]. - М.: Искусство, 1991 - 704 с.
4. Левчук Л. Т. Основи естетики: [навч. посіб.] / Л. Т. Левчук, О. І. Оніщенко. - К.: Вища шк., 2000. - 271 с.
6. Татаркевич В. Історія шести понять: Мистецтво. Прекрасне. Форма. Творчість. Відтворництво. Естет. Переживання / Владислав Татаркевич, [пер. з пол. В. Корнієнка]. - К.: «Юніверс», 2001. - 368 с.

Белікова В.В.

кандидат мистецтвознавства, доцент

**Криворізький державний
педагогічний університет**

ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНОЇ МОВИ МАЛЕНЬКОЇ СЮІТИ «ПРО ЗВІРІВ» М.СТЕПАНЕНКА

Анотація. Автор аналізує музичну мову п'єси маленької сюїти «Про звірив», висвітлює застосовані композитором засоби музичної виразності для відтворення образної драматургії музичного тексту.
Ключові слова: композитор, п'єса, музична мова, сюїта, образність, засоби музичної виразності.