

НАРИС ПРОГРАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА ЗАСАДАХ ДІАЛОГО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У сучасному суспільстві танець, завдяки його здатності впливати на фізичну, психічну та духовну сфери людини, є не лише професійною мистецькою діяльністю чи популярною розвагою, а й дійовим засобом різнобічного розвитку дитини. У наш час на Україні поряд з традиційними студіями народно-характерного, класичного та бального танцю працюють різноманітні танцювальні групи для дітей (фламенко, східних танців, боді-джаз, хіп-хоп, сальса та багато інших), що мають свою філософію, естетичні принципи та відповідні методи навчання. Можна зустріти навіть рекламу групи "стріп-денс (без роздягання) для малюків 3 - 4 років". На жаль, таке розмаїття напрямків, методик, засобів не завжди корисне для наших дітей. І не тому, що ці методики й засоби - нетрадиційні. Теоретики й практики сучасної мистецької освіти (В.Ф.Орлов, О.П. Рудницька, Г.М. Падалка, В.М. Нікітін та ін.), навпаки, визнають актуальність відкритості до нових ідей, течій та напрямів. Але, як слушно зазначає Г.М. Падалка, впровадження інновацій у зміст мистецької освіти "має ґрунтуватися на міцному фундаменті духовного збагачення учнів" [11, 34]. Деякі педагоги-хореографи через педагогічну необізнаність, брак інтелігентності та духовної культури ігнорують буттєві цінності, вікові та психологічні особливості учнів, що, безумовно, знижує розвивальний та виховний ефект танцювальних занять. Відтак психолого-педагогічний аналіз засобів хореографічного виховання дітей та наукова розробка інноваційних підходів до цього виду мистецької освіти є доцільними та актуальними.

Пропонований у статті нарис - або, точніше сказати, роздуми - над програмою хореографічного виховання дітей на засадах діалого-культурологічного підходу базуються на положеннях психолого-педагогічної концепції В.С. Біблера "Школа діалогу культур" (ШДК). На відміну від традиційної школи, яка готує "людину освічену", що поступово опановує

знання, вміння та навички, розташовані у єдиний висхідний ряд освіти, і все вище й вище підіймається сходинками прогресу до вірного знання, "знімаючи" на кожній новій сходинці попередню, Школа діалогу культур має на меті готувати "людину культури". За В.С. Біблером, "людина культури" діалогічно поєднує у своєму мисленні та діяльності різні культури, форми діяльності, різні цінності та змісти. Зіткнення протилежних точок зору у процесі освіти ШДК має дати можливість досягнути багатозначну структуру істини, побачити її "поліфонію". Натомість побудова знань, умінь та навичок у школі "людини освіченої" виключає, на думку В.С. Біблера, зі змісту та суті предмету розуміння "навіть тінь діалогізму". Ця побудова потребує жорсткого підпорядкування педагогові, авторитарного або маніпулятивного стилю педагогічної взаємодії. У ШДК ж передбачається таке спілкування учнів з творами іншої культури та відповідно з їх авторами, завдяки якому школярі починали б жити в унікальному світі цих творів. Ці уроки потребують діалогічного або, ширше, гуманістичного стилю педагогічної взаємодії. Школа людини культури будує процес освіти не згідно з ідеєю "зняття", а як діалогічну взаємодію різних форм культури, а саме - античної, середньовічної, культури Нової доби та сучасної, а також західної та східної. Ця побудова програми виходить з припущення В.С. Біблера про те, що "сучасне мислення будується за схематизмом культури, коли вищі досягнення мислення людини, її свідомості та буття перебувають у діалогічному спілкуванні з попередніми формами культури (античності, середніх віків, Нової доби)" [3, 6]. Програму в ШДК планується будувати таким чином:

- початкова школа (1 - 2 класи) - це класи, де виникають "точки подиву", що стають предметами розуміння та діалогів у наступних класах;
- 3 - 4 класи - антична культура як єдиний предмет засвоєння;
- 5 - 6 класи - культура середньовіччя;
- 7 - 8 класи - культура Нової доби (XVII - XIX ст.);
- 9 - 10 класи - сучасна культура;

- 11 клас - клас спеціально діалогічний (докладніше див. [3])

Розмірковуючи про можливу значущість цієї концепції ШДК для сучасної освіти, В.С. Біблер писав: "Ми не передбачаємо, що школа цього типу, який пропонується, повинна бути єдиною та всеохоплюючою школою майбутнього. Це лише одна з можливих шкіл, і , можливо - свого роду необхідний початок і бродило інших, більш "спокійних" і застиглих форм освіти" [3, 8]. Окреслена у цій статті програма хореографічного виховання дітей так само не претендує бути всеохоплюючою, оптимальною для професійної хореографічної підготовки або різнобічного розвитку дітей. Це скоріше матеріал для роздумів та творчості тих педагогів, що працюють або планують працювати в руслі концепції ШДК, або всіх тих, кого хвилюють проблеми гармонійного розвитку дитини за допомогою танцю. Хоча ця стаття адресована насамперед хореографам, гадаємо, вона може бути цікавою ті викладачам інших дисциплін.

Запропонований тут підхід може здатися незвичним і навіть непрофесійним деяким хореографам, налаштованим на формування на своїх уроках "людини освіченої" (тобто такої, що володіє певним рівнем танцювальної техніки, розтяжністю м'язів та гнучкістю тіла, вмінням ритмічно рухатися під музику і лише згодом навчається втілювати в танцювальних рухах емоційно-художній зміст). Але таких важливих цілей сучасного гуманістично орієнтованого мистецького навчання, як зацікавлення учнів мистецтвом, розвиток у них почуття прекрасного та творчих здібностей, традиційними уроками, що складаються лише з виконання дітьми запропонованих педагогом рухів, виправлення помилок у цьому виконанні, тренування необхідних технічних навичок танцю, досягти важко. Танцювальні рухи, що опановує дитина в результаті такого навчання, часто залишаються зовнішніми щодо її почуттів та індивідуальності. В.М. Нікітін, дослідивши здатність до танцювальної імпровізації в учениць Братиславської консерваторії віком 10 - 18 років, свідчить, що дівчата, які з успіхом виконують класичні форми танцю, майже не використовують їх при імпровізації для створення нового образу.

вони запам'ятовують форми рухів, що вивчаються, але не наповнюють їх змістом. Такий танець не стає засобом самовтілення виконавця. Навпаки, танцівник має відповідати навчальним вимогам і пристосовувати до них своє тіло, свою емоційно-чуттєву сферу. Якщо дитина, хореографічне виховання якої відбувається в групі, орієнтованій на такий тип навчання, не в змозі втиснути свою індивідуальність у рамки цих норм, то вона стає там зайвою, постійно відчуваючи негативне ставлення педагога до себе. Це, безумовно, зашкоджує її розвиткові. Для виховання креативної дитини, що здатна до розвитку та актуалізації свого творчого потенціалу, оптимальною, на нашу думку, буде така організація процесу мистецької освіти, яка передбачає взаємодію різних логік, зіткнення різних культурних позицій, тобто культурологічний діалог. Під культурологічним діалогом ми розуміємо взаємозбагачувальне спілкування суб'єктів, кожен з яких стимулює своїм висловлюванням думку та висловлювання іншого, зустріч і взаємопроникнення різних культурних позицій, що зумовлюють можливість творчості.

Під час танцювальних занять, про які йдеться в цій статті, культурологічні діалоги передбачається здійснювати специфічними мовами мистецтв - танцювальними рухами, музичними звуками та ритмами, фарбами та лініями малюнків. Окрім цього, учні виражають свої думки та почуття не лише у танці або в ігрових діях, але й у словах. При цьому, зважаючи на особливості хореографії, вербальне спілкування не повинне порушувати оптимального темпу і ритму занять, який має відповідати психофізіологічним особливостям дітей. Наприклад, Г.О. Березова радила, працюючи з дітьми чергувати фази навантаження з фазами відновлення моторики - своєрідним активним відпочинком, коли процеси збудження змінюються процесами гальмування [1]. Трансляція вчителем готових соціально важливих мистецьких умінь та навичок, створення хореографом танцювальних композицій, при якому учні є свого роду матеріалом для педагога-балетмейстера, мають бути необхідними, але не провідними аспектами хореографічного виховання дітей. За умови діалого-культурологічного підходу до цих занять технологічна сторона танцю і

педагогічні прийоми з навчання цієї сторони виконуватимуть характер засобів, що слугують основній меті - гармонійному розвитку учнів. Спеціальний час відводиться на імпровізацію, експерименти з танцювальними рухами і вільне втілення у танці думок та почуттів за допомогою структурованих та самостійно створених рухів. (Багатий досвід у цій сфері накопичений у танцювально-руховій терапії). Учням пропонується самим створювати хореографічні етюди або танці. Якщо в результаті таких занять виникає потреба в показових виступах - тим краще: їх треба здійснювати. Але ці виступи не є головною метою діяльності хореографічної групи, що працює у руслі діалого-культурологічного підходу.

Вагома роль у даній програмі відводиться діалогам-зустрічам з високохудожніми творами мистецтва (хореографічними спектаклями, казками, музичними творами, творами зображального мистецтва, віршами і т. ін.). При цьому не треба спонукати дітей одразу вербалізувати враження від цих зустрічей. Краще, якщо відбудеться спонтанне втілення відчуттів та думок, що виникли, у ритмах, малюнках або танцювальних рухах. Зокрема, на одному з уроків танцю с трирічними дітьми автор статті була свідком того, як, розглядаючи фотографії відомої балерини Г.Мезенцевої у ролі Одетти з балету "Лебедине озеро", малюки почали радісно стрибати, приймаючи виразні пози. Педагог запропонував дітям красиво потанцювати хто як хоче під музичний супровід піаністки, і діти, створюючи власні різноманітні емоційні рухи, натхненно танцювали. Саме такий танець, що не нав'язується ззовні, а створюється учнями, покладений в основу програми початкового циклу хореографічного виховання на засадах діалого-культурологічного підходу. Цей цикл відповідає програмі початкової школи у концепції ШДК В.С. Біблера.

Заняття передбачається будувати таким чином, щоб сприяти виникненню внутрішніх діалогів щодо питань, які, з одного боку, є кардинальними питаннями предмета, що вивчається (у нашому випадку - мистецтва танцю), з іншого - обертають предмет загадковою, раніш незнайомою дитині стороною.

В.С. Біблер назвав ці питання "точками подиву". Як орієнтири для побудови програми цього етапу хореографічного виховання пропонуємо такі теми:

1. Танець як вільна імпровізація під музичний супровід або без нього з використанням предметів (стрічок, м'ячів, тамбуринів тощо).
2. Танець як втілення емоцій, думок та відчуттів.
3. Танець як діалог танцювальних рухів.
4. Танець як розповідь певного сюжету.

Наведені теми не розташовуються у календарний ряд: це саме орієнтири, що мають бути одночасно присутні у свідомості викладача, який під час уроку шукає можливості "виходу" на ту чи іншу з них. Розробляється спеціальна (своя для кожного класу і кожного педагога) система вправ та ігор, що стимулює виникнення внутрішніх та зовнішніх діалогів.

Всупереч традиційним методикам хореографічної роботи з дітьми, акцент у навчанні на початковому етапі робиться не на тренуванні танцювальних рухів, а на їх емоційності, експресивності, різноманітності та відповідності змісту, що втілюється. Увага приділяється сенсорному розвитку та творчості учнів, а також вмінню вільно володіти своїм тілом, узгоджувати рухи з темпом і ритмом музики та орієнтуватися в просторі. Такий підхід узгоджується з теорією вироблення рухової навички М.О. Бернштейна, згідно з якою раціональним є поставити перед дитиною мету руху (у нашому випадку - емоційний зміст), перш ніж опанувати його. Прикладом подібного підходу є існуюча за кордоном (Великобританія, Канада, США) практика танцювального розвитку, коли діти спочатку навчаються втілювати у спонтанних рухах свої емоційні стани і лише потім знайомляться з естетичними критеріями танцювальних рухів [13].

Програма наступних циклів хореографічного виховання на засадах діалого-культурологічного підходу передбачає засвоєння особливостей танцювальної діяльності людини у різних культурах (Античність, Середньовіччя, Нова доба, сучасна культура). Не достеменно вивчення тогочасних форм танцювальної

лексики, а усвідомлення сенсу, ціннісного змісту, який мав танець у цих культурах, функцій, які він виконував, своєрідності його сприйняття має бути головною метою хореографічної роботи з дітьми на цих етапах. У витоках гуманістичних тенденцій сучасної хореографії лежить античне ставлення до танцю як до засобу гармонійного розвитку. Античний танець єднав душу й тіло людини, вимагаючи від кожного руху танцівника ритмічності, гармонійності та краси і людяності у почуттях, що втілювалися. На думку Ф.Ніцше, античне мистецтво виникає та розвивається у взаємодії та боротьбі діонісійського та аполонічного начал. Традиції діонісійських свят, зіткнувшись з протидією аполонічного світу, змінювалися. Прагнення греків античної доби до абсолютної краси призводило до стилізації танцювальних рухів, що спершу були спонтанними. За Лукіаном, танець, з одного боку, є складним мистецтвом, а з іншого - це ритмізовані гімнастичні вправи, що оздоровлюють. Л.Д. Блок, аналізуючи зображення танцюючих еллінів і спираючись на дослідження істориків танцю, стверджує, що танець цієї доби мав досить розвинену хореографічну техніку. Крім цього, існувала умовна мова танцю рук, що була засобом передачі певного змісту. Непрофесійний танець був обов'язковою складовою освіти. Програми навчання та виховання молоді у культурі Афін формувалися на основі ідеалу "калокагатії" (поєднання в людині краси і добра) та агоністики - принципу шляхетного змагання. Відтак все це стосувалося і хореографічного виховання.

Виходячи зі сказаного, програма античного циклу має містити естетичні критерії для танцювальних рухів. Важливого значення набувають проблеми розвитку відчуття ритму у виконавців та виховання здорового, красивого, гармонійно розвиненого тіла, а також єдність фізичного та духовного аспектів танцю. Доречним буде використання ігор з елементами змагання (саме в античному розумінні, шляхетного), гімнастичних вправ для розвитку гнучкості тіла та розтяжності м'язів, а також танцювальні етюди чи рольові ігри на античні сюжети з відповідними костюмами та декораціями.

Картина світу людини середньовічної доби радикально відрізнялася від світосприйняття античної людини. За А.Я. Гуревичем, для людини Середньовіччя усі видимі форми існують не самі по собі, а як засіб досягнення Божественної мудрості. На відміну від античної культури, для якої танець є естетичною самоцінністю, гармонізацією зовнішнього та внутрішнього світу, у культурі Середньовіччя, що бачить у тілі або "храм душі", або її "огидливе вмістилище", танець являє собою засіб втілення душевних поривань. За середньовічної доби існував ідеал людини, що цілковито зреклася земних спокус і, аскетично ставлячись до свого тіла та вдосконалюючи дух, наблизилася до Бога. Водночас у окремих верств феодального суспільства були і власні норми та ідеали. Зокрема, з-поміж лицарських чеснот було вміння виконувати основні танцювальні рухи. Танці лицарів підпорядковувалися придворному етикету і мали більш структуровані форми, ніж танці селян, які не мали сталих правил. Про те, що танець Середньовіччя був засобом утілення актуальних проблем людського буття, свідчить існування в той час "танців смерті" (*dance macabre*), які широко розповсюджувалися в Європі з XIV ст. у період пошестей чуми. Непрофесійний танець виконував необхідні функції психологічної та фізіологічної розрядки, був популярною розвагою, засобом спілкування і поширеною формою залицяння. Окрім цього, він був показником приналежності до певних соціальних верств, прийняття їхніх норм та правил (лицарські танці) або, навпаки, тимчасового нівелювання соціальної ієрархії (танці на карнавалах). Майстри танцю, що навчали аристократів, були арбітрами у сфері етикету та манер і мали вплив у придворному середовищі.

Наведена стисла характеристика особливостей танцювальної діяльності людини Середньовіччя дозволяє виокремити основні орієнтири для побудови середньовічного циклу програми хореографічного виховання на засадах діалого-культурологічного підходу. Це:

- танець як втілення духовних поривань (у вільній імпровізації та у структурованих танцювальних рухах);

- праця над дисципліною тіла, здатністю до розумних обмежень хвилиних потягів, витримкою та терпінням у процесі розвитку тілесних можливостей, необхідних для передачі духовного змісту у танці;
- парні танці, елементи історико-побутового танцю лицарські етичні критерії стосунків з дамою або партнером у танці і в житті, манери спілкування партнерів по танцю;
- карнавальні дії з відповідними костюмами та масками.

За період XVII - XIX ст. танець проходить довгий шлях розвитку від складової придворного видовища до самостійного виду мистецтва. У XVII та XVIII ст. хореографія сприймається як серйозна та важлива справа. Вся атмосфера придворного життя цієї доби була проникнена стильовими особливостями танців, що створювали майстри хореографії для вельможних учнів. Плавні, вишукані рухи, струнка виворотна хода, яким навчався дворянин на уроках танцю, ставали його повсякденною звичкою та впливали на придворні манери та звичаї. У статуті Королівської Академії танцю (Париж, 1663) танець визнається необхідним началом будь-якого розвитку, що "виправляє природні недоліки тіла і погані звички" та "надає людині вигляду невимушеності та грації" [Цит. за 5, 17]. Від професійних танцівників вимагалось мати музичний слух, грацію, кмітливість та витривалість і до того ж постійно працювати над удосконаленням хореографічної майстерності. Ускладнення техніки танцю в театральних видовищах вело до поступової заміни танцівників-аристократів професійними виконавцями. Як стверджує Л.Д. Блок, професійному виконавцеві, за звичаєм старофранцузької танцювальної школи XVII - XVIII ст., видатним представником якої був О.Вестріс, належало перш за все "зачаровувати та подобатися". Натомість такі хореографи, як Дж.Уівер, Ф.Хільфердінг і Ж.Ж. Новер, проголошували ідеї серйозної змістовності балетного театру. Ідеали наслідування прекрасної природи та панування розуму впливали на творчі пошуки цих хореографів Просвітництва.

У другій половині XVIII ст. на основі досвіду досягнень танцювального мистецтва формуються базові принципи класичного балету. На думку Л.Д. Блок, у класичному балеті все неприродно з точки зору первинних танцювальних імпульсів, але все закономірно з раціонального погляду на будову людського тіла. Протягом історії класичного танцю етапи захоплення розвитком віртуозної хореографічної техніки чергувалися з періодами переважної уваги до змісту танцювальних спектаклів. Мова танцювальних вистав збагачувалася завдяки включенню у неї стилізованих рухів народного танцю. Проте значущою залишається настанова на збереження чистоти традицій суворе виконання прийнятих правил, хоча й самі правила з часом, звісно, змінюються. Видатні майстри класичного балету XIX - початку XX ст. сприймають хореографічну техніку не як самоціль, а як засіб артистичної виразності, і наголошують на важливості індивідуального підходу в навчанні танцю.

Педагогічна основа системи класичного балету, що залишається актуальною і в наш час, була розроблена на початку XIX ст. французьким балетмейстером Шарлем Блазісом. Ідучи в руслі педагогічних ідей Нової доби, Блазіс запропонував раціоналізацію процесу розвитку рухових можливостей учнів. Він називав свій метод "математичним" з огляду на точність, якої набуває праця танцівника. Проте, не обмежуючись лише раціональними аспектами навчання, поряд з настановою опановувати геометричні лінії танцювальних поз, Блазіс радить учням споглядати шедеври живопису та скульптури, щоб орієнтуватися на ідеали прекрасного у своїй творчості. Проблеми усвідомлення самостійної виразності танцювального руху та значущості танцю для емоційно-чуттєвого виховання у культурі Нової доби ще не виникали. Ці проблеми постали перед танцювальними педагогами та теоретиками танцю лише на межі XX ст.

Отже, в основі програми навчального циклу, пов'язаного з культурою Нової доби, має бути раціональне засвоєння академічних правил класичного танцю, знайомство з елементами якого потрібно розпочати вже в античному

циклі як розвиток красивої гармонійної людини та в середньовічному - як працю над дисципліною тіла. Окрім цього, вагоме місце відводиться опануванню елементів історико-побутового та бального танцю у контексті знайомства з принципами естетики бароко, рококо, класицизму і Просвітництва та вивчення рухів народного танцю. Важливу роль у цьому циклі хореографічного виховання можуть відігравати діалоги рухів класичного, бального та народного танців, діалоги живопису і танцю, танцю і музики, танцю і віршів, а також вербальні діалоги між прибічниками концепції "чарувати й подобатися" та ідеї серйозної змістовності танцю або між настановами на віртуозність техніки та на пантомімічну виразність рухів.

Наприкінці ХХ ст. В.С. Біблер формулює думку, що до мистецтва ніяким чином не можна застосовувати схему гегелівського "зняття". З появою нових мистецьких принципів вже існуючі не втрачають своєї значущості для людства, не "знімаються". Естетика Шекспіра не стає непотрібною після появи естетики Брехта, а поява творів Пікассо не призводить до втрати значущості творів Рембрандта [2, 222]. Так само для сучасної культури хореографії, на наш погляд, залишаються актуальними "прилучення до буття інших" та гармонійна єдність душі й тіла в танці античної людини, втілення у танцювальних рухах духовних поривань та акробатичність танців жонглерів у середньовічну добу, вишукана танцювальність балету Нової доби і віртуозність, енергія та сила спортивного танцю ХХ ст. Як пишуть автори монографії "Інтегративна танцювально-рухова терапія", танцювальне мистецтво сучасності є "квінтесенцією полілогу культур", поєднуючи рیمейки йогівської медитації, античну скульптурність тілесних форм, гармонію рухів класичного балету та полиритмізм регтайма, хай-лайфа, джайва, свінга, фламенко і кантрі-дансу [7, 46]. На відміну від традицій балету Нової доби, згідно яким танцівник має бути здатним виконувати жорсткі схеми танцювальних рухів, змінюючи відповідним чином свою манеру рухатися, відчувати і відтак формуючи своє тіло й душу, танець постмодернізму принципово відмовився від балетмейстерського диктату. Самовтілення виконавця у цьому танці не обмежуються певними

формами, Танцівник робить танець виразним, втілюючи у рухах власний внутрішній світ. Хореографічні вміння та навички, що опановуються ним за допомогою танцювального екзерсису, сприяють його вільній творчості. Постмодерністському танцю властиве ігрове, імпрровізаційне начало, а також зосередження на філософській природі танцю, єдності духу й тіла, минулого і теперішнього, природного і штучного. Відтак не виконавець повинен відповідати єдиній прийнятій у культурі руховій схемі, а навпаки - він створює схеми танцю чи обирає такі з існуючих, що відповідають його індивідуальності. Отже, цих схем має бути багато.

Ці окреслені особливості сучасної танцювальної культури мають знайти відображення у програмі заключного етапу хореографічного виховання на засадах діалого-культурологічного підходу. У процесі опанування танцювального досвіду людства за стисло окресленою тут програмою хореографічного виховання різні культурні смисли, розуміння та засоби танцювальної діяльності стають предметом імпрровізацій, експериментів, переосмислення та внутрішніх діалогів учня. Це створює сприятливі можливості для актуалізації його творчого потенціалу, розвитку тіла, душі та розуму і оволодіння навичками танцювального мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березова Г.О Хореографічна робота з дошкільнятами. Ч. 1. - К.: Муз. Україна, 1982. - 120 с.
2. Библер В.С. На гранях логіки культури. – М.: Рус. феном. общ., 1997. – 440 с.
3. Библер В.С. Основы программы // Школа диалога культур: Основы программы. – Кемерово: АЛЕФ Гуманитарный центр, 1992. - С.5 - 25.
4. Блазис К. Искусство танца // Классики хореографии. - М.-Л.: Искусство, 1937. - С.95 - 178.
5. Блок Л.Д. Классический танец: История и современность / Вступ. ст. В.М. Гаевского. - М.: Искусство, 1987. - 556 с.

6. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Искусство, 1984. - 350 с.

7. Козлов В.В., Гиршон А.Е., Веремеенко Н.И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. - СПб.: Речь, 2010. - 286 с.

8. Никитин В.Н. Онтология телесности: Смыслы, парадоксы. абсурд. - М.: Когито-Центр, 2006. - 320 с.

9. Ницше Ф. Рождение трагедии, или эллинство и пессимизм // Фридрих Ницше и русская религиозная философия: Переводы, исследования, эссе философов "серебряного века": В 2 т. Т.2 / Сост., комментарии И.Войцкой. Мн.-М.: "Алкиона" - "Присцельс", 1996. - С.51 - 176.

10. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна. - К.: Наукова думка, 2003. - 262 с.

11. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). - К.: Освіта України, 2010. - 274 с.

12. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2005. - 360 с.

13. Таранцева О.О. Формування фахових умінь майбутніх учителів хореографії засобами українського народного танцю // Дис...канд. пед. наук.: 13.00.04 / К.: 2002.- 210 с.

У статті пропонується програма хореографічного виховання дітей на засадах діалого-культурологічного підходу, яка базується на концепції Школи діалогу культур В.С. Біблера. Окреслюються основні розділи програми.

Ключові слова: хореографічне виховання, культурологічний діалог, танцювальне мистецтво, гармонійний розвиток, творчість, імпровізація, культура.

В статтє предлагается программа хореографического воспитания детей в русле диалого-культурологического подхода. Программа базируется на

концепции Школы диалога культур В.С. Библера. Описываются основные разделы программы.

***Ключевые слова:** хореографическое воспитание, культурологический диалог, танцевальное искусство, гармоничное развитие, творчество, импровизация, культура.*

The article propose a program of choreographic education based on the dialogo-culturologic approach, specifically on the conception of school of the dialogue of cultures (V.S. Bibler). The author describe principal parts of this program.

***Key words:** choreographic education, culturologic dialogue, art of dance, harmonic development, creation, improvisation, culture.*

Реферат: Психологічна необізнаність деяких педагогів-хореографів і недостатній рівень педагогічної спрямованості їх хореографічних занять з дітьми знижують розвивальний та виховний ефект цих занять. Такі заняття можуть навіть зашкодити дитині. Отже, доцільною та актуальною є теоретико-методологічна розробка засобів хореографічного виховання дітей та психолого-педагогічний аналіз інноваційних підходів до цього виду мистецької освіти. Запропонована у статті програма хореографічного виховання дітей на засадах діалогу-культурологічного підходу базується на концепції Школи діалогу культур В.С. Біблера. Ця програма орієнтована на підготовку "людини культури", що діалогічно поєднує в своєму мисленні і діяльності різні культури, форми діяльності, різні цінності та смисли. У процесі діалогічного опанування танцювального досвіду людства за окресленою програмою хореографічного виховання різні культурні смисли, розуміння та засоби танцювальної діяльності стають предметом імпрровізації, експериментів, переосмислення та внутрішніх діалогів учня. Це створює сприятливі можливості для актуалізації його творчого потенціалу, розвитку тіла, душі й розуму та оволодіння навичками танцювального мистецтва.