

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Держаний заклад**  
**«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ**  
**УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені К.Д. УШИНСЬКОГО»**

На правах рукопису

УДК: 378.013+780.71

**ЦЗЯО ІН**

**МЕТОДИКА ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**  
**МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА**  
**ФОРТЕПІАНО**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –  
доктор педагогічних наук,  
професор  
**Реброва Олена Євгенівна**

**ОДЕСА – 2016**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті культурологічної парадигми мистецької освіти</b> .....	10
1.1. Феноменологія категорії «естетичне» та кристалізація поняття «естезис особистості».....	10
1.2. Естетичний розвиток особистості майбутнього вчителя музики як культурно-естетична домінанта мистецької освіти.....	41
<b>Висновки до першого розділу</b> .....	74
<b>РОЗДІЛ 2. Методичні аспекти естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано</b> .....	77
2.1. Художньо-естетичний, розвивальний потенціал фортепіанної підготовки вчителя: методичний аспект.....	77
2.2. Методичне забезпечення оптимізації естетичного розвитку майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.....	93
<b>Висновки до другого розділу</b> .....	116
<b>РОЗДІЛ 3. Експериментальне дослідження естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано</b> .....	119
3.1. Дослідження стану естетичного розвитку майбутніх учителів музики: зміст і хід констатувального експерименту .....	119
3.2. Перевірка ефективності експериментальної методики естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.....	154
<b>Висновки до третього розділу</b> .....	177
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	181
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	186
<b>ДОДАТКИ</b> .....	215

## ВСТУП

Процеси гуманізації соціокультурного простору людини пов'язані з підвищенням уваги до формування її духовного світу, зокрема засобами мистецтва. Освітні реформи як в Україні, так і в Китаї враховують потужний національно-виховний та естетико-розвивальний потенціал мистецтва. У китайському філософському вченні сила мистецтва визначена як провідна у спрямуванні людини на добро та створення добробуту всієї держави. Одним з головних завдань учителя музики в Україні та Китаї вважається художньо-естетичний розвиток школярів засобами мистецтва. Естетична складова в цьому процесі є домінуючою, а художня є засобом, який дозволяє сформувати уявлення естетичної картини світу через її відображення в мистецтві шляхом сприйняття, відчуття та усвідомлення художніх образів творів різних жанрів, стилів, що виникали під впливом домінуючих естетичних принципів у певний історико-культурний час. Зазначене зумовлює активізацію використання художньо-естетичного розвивального потенціалу музичного мистецтва в процесі фахового становлення майбутнього вчителя музики, розвитку в нього специфічних художньо-педагогічних якостей, зокрема, «етосно-естезисного» спрямування.

Педагогічні дослідження естетичного виховання та розвитку особистості ґрунтуються на філософських, естетичних, педагогічних теоріях мислителів минулого (Аристотель, Гегель, Кант, Песталоцці, Сократ, К. Ушинський, С.Шацький, В. Сухомлинський, інші). У науковій літературі широко представлені дослідження з питань формування естетичної та художньо-естетичної культури у філософському та культурологічному аспектах (О.Кривцун, А. Лосєв, Н.Маньковська, Г. Меднікова, І. Фадєєва, В. Цвіркун). Результати досліджень естетичної культури, естетичного розвитку особистості (І. Зязюн, Т. Люріна, Н.Миропольська, О. Рудницька, Л. Печко, М. Лещенко, О. Отич та ін.), естетичного виховання (Л. Масол, Д. Джола, А. Щербо, ін.), естетичного, художньо-естетичного досвіду (Л. Левчук, Е. Скороварова, О. Олексюк,

О.Реброва) вибудовують проєкцію на застосування поліпарадигмальної методології у вирішенні завдань естетичного розвитку вчителів музики в процесі музично-виконавської підготовки. Так, музична естетика та її функції (Б. Асаф'єв, М. Каган, Л. Сохор, Б. Яворський) надають можливість висвітлити естетичний аспект інтерпретації музичних творів, екстраполяції естетичних цінностей мистецтва в суспільство (І. Григор'єва, Р. Інгарден, М. Каган, Н. Киященко, В.Суханцева).

У наукових дослідженнях опосередковано відображено проблему естетики виконавського процесу (М. Накагава, О. Островська, Ю. Сетдікова). Найчастіше вчені розкривають її через художньо-стильовий аспект виконавства (В. Бутяк, О.Щербініна, Чай Пенчена); культуру виконавства (Н. Васильєва, Н. Згурська), художню компетентність (Лю Цяньцян, Ши Дзюнь-бо, Чжан Яньфен), національні аспекти у виконавській культурі України (Н. Гуральник, А. Михалюк, Л.Побережна, В. Шульгіна) та Китаю (Лі Шанмін, Лю Ціган, Н. Мельникова, Ню Дун Ян та ін.).

Незважаючи на достатньо широку проблематику досліджень феноменології естетичного в мистецькій освіті, проблема особливостей естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, з методичної точки зору, не знайшли ще повного розкриття. Це викликає низку суперечностей: між потужним естетико-розвивальним потенціалом фортепіанного репертуару та недостатньою цілеспрямованістю його застосування як в естетичному розвитку вчителів музики, так і в їх методичній підготовці щодо естетичному розвитку школярів; між актуальністю міждисциплінарного синтезу в гуманітарній, зокрема, художньо-естетичній сфері та відсутністю ефективних методичних практик його застосування в процесі навчання гри на фортепіано; між наявністю полікультурних реалій виконавської музично-педагогічної діяльності сучасного вчителя музики та слабо розвиненими його філософсько-естетичними уявленнями стосовно естетичних принципів та категорій інших культур, їх впливу на мистецтво фортепіанного виконавства. Усе зазначене гальмує ефективність створення вчителем художньо-естетичного середовища уроків музичного

мистецтва як важливої умови естетичного розвитку учнів.

Визначені суперечності та актуальність проблеми естетичного розвитку майбутніх учителів музики шляхом осягнення художньо-естетичних властивостей фортепіанного музичної спадщини як у Китаї, так і в Україні, зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: «Методика естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» і становить частину наукової теми «Методологічні та методичні основи модернізації фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін» (державний реєстраційний номер: 0109U000205). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (протокол № 3 від 30. 10. 2014 р.)

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику естетичного розвитку майбутніх учителів музики України й Китаю в процесі навчання гри на фортепіано.

**Об'єкт дослідження** – процес фахового становлення майбутніх учителів музичного мистецтва України й Китаю в контексті культурологічної парадигми мистецької освіти

**Предмет дослідження** – методика естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва України й Китаю на основі художньо-естетичного спрямування процесу навчання гри на фортепіано.

**Завдання дослідження:**

1. Розкрити феноменологію категорії «естетичне» та змістове наповнення поняття «естезис особистості».
2. Обґрунтувати теоретичну модель естетичного розвитку, спрямованого на формування естезису особистості як фахової якості майбутнього вчителя музики.

3. Висвітлити сутність естетико-розвивального потенціалу фортепіанного навчання майбутніх учителів музики й методику їхнього естетичного розвитку в процесі навчання гри на фортепіано.
4. Констатувати стан естетичного розвитку вчителів музики на основі розроблених критеріїв та показників.
5. Експериментально перевірити ефективність методики естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва України й Китаю на основі художньо-естетичного спрямування процесу навчання гри на фортепіано.

**Методологічною основою** дослідження стала феноменологія естетичного, що дозволила зафіксувати нові феномени в ціннісному універсумі сучасної особистості, пов'язані із суцільною естетизацією колективною свідомістю життєвих реалій у всіх її проявах, та злиттям етичного та естетичного, що фіксується категорію естетизис і застосовується по відношенню до предметів, явищ, особистісних якостей на ґрунті тенденцій сучасної свідомості молоді, пов'язаної з переважанням емоційних, чуттєвих реакцій на культурні інновації в естетиці комунікативного простору, зокрема й на фаховому рівні вчителя музичного мистецтва. Культурологічна парадигма мистецької освіти забезпечила ефективне застосування діалогічного підходу як методології дослідження в контексті естетичної проекції «Схід-Захід» – «Україна-Китай».

**Теоретичну основу** дослідження становлять філософсько-культурологічні, психолого-педагогічні концепції і праці з формування уявлень картини світу, зокрема, зображеної в мистецтві, пізнання, рефлексії та переживання особистістю цінностей світобуття (В. Бичков, Р. Інгарден, Вень Цзянь, Л. Кондратюк, Л. Левчук, О. Павлова); теорії естетизису (М. Мафессолі, В. Круглов, І. Фадеева), художньо-естетичної культури та виховання в культурологічній парадигмі освіти (І. Зязюн, М. Каган, Н. Киященко, Н. Маньковська, О. Михайличенко, Г. Падалка, О. Рудницька, С. Федоріщева, О. Щолокова); теорії доміанти (О. Ухтомський, Р. Якобсон), психолого-педагогічних аспектів художньо-естетичного та творчого розвитку особистості (Л. Виготський, Н. Гузій, Дон Бо, Б. Ельконін, Д. Кірнарська, О. Отич, Н. Сегеда, С. Сисоєва); полікультурних, етнокультурних, аксіологічних,

художньо-світоглядних, етико-естетичних основ фахового становлення вчителя музики (В. Орлов, О. Олексюк, О. Палатайко, О. Реброва, У Іфан, Лу Лу, О.Щербініна та ін.); художньо-естетичного потенціалу фортепіанного музичного мистецтва та інтерпретації музичних творів (Бай Бінь, В. Буцяк, Бянь Мен, Ван Ін, Ге Де Юуй, Н. Гуральник, Л. Гусейнова, Н. Згурська, В. Креадер, В. Крицький, Лін Чженьган, Лу Чен, Лю Цинган, Цзинь Цзя, Ши Дзюн-бо); а також методичні рекомендації видатних музикантів-піаністів минулого та сучасності (І. Гофман, Г.Коган, Б. Кременштейн, Лю Цинган, Я. Мільштейн, С. Савшинський, Сай Лін, Цзен Шаої, Цзен Ху та ін.).

**Методи дослідження:** *теоретичні:* аналіз філософсько-естетичної культурологічної, психолого-педагогічної, музикознавчої, музично-педагогічної, фортепіанно-методичної літератури з метою визначення різних естетичних аспектів фахового становлення майбутнього вчителя музики в контексті культурологічної парадигми; аналіз фортепіанної літератури з метою розкриття її естетико-розвивального потенціалу; узагальнення наукових підходів щодо естетичного розвитку особистості, зокрема вчителя музики в процесі навчання гри на фортепіано; *емпіричні:* узагальнення педагогічного досвіду, педагогічне спостереження, анкетування, особистісний питальник «ОТКЛЕ» Н. І. Рейнвальда, метод експертних оцінок; експериментальні творчі методи стимулювання естетичного розвитку студентів у процесі роботи над фортепіанними творами; констатувальний та формувальний експерименти; *статистичні:* шкалованість результатів дослідження, застосування середніх величин, доведення результативності за коефіцієнтом Фішера, розрахунки величини дельти  $\Delta$ .

**Наукова новизна** дослідження визначена тим, що *вперше:*

– теоретично обґрунтовано та побудовано методика естетичного розвитку майбутніх учителів музики на основі художньо-естетичного потенціалу фортепіанного репертуару; основою методики стають поетапно впроваджувані педагогічні умови та наскрізна умова – актуалізація художньо-естетичної спрямованості фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики;

– запроваджено поняття «естезису особистості вчителя музики» як інтегрованої фахової якості, що є процесом і результатом естетичного розвитку особистості; розроблено теоретичну модель цього процесу; визначено наукові підходи оптимізації естетичного розвитку майбутнього вчителя музики на основі теорії «культурно-естетичних домінант»: полікультурний, транскультурний, полімодальний (чуттєво-раціональний, візуально-лінгвістичний), художньо-ментальний, виконавсько-стильовий, диспозиційно-іміджевий; системний процес естетичного розвитку майбутніх учителів музики під час навчання гри на фортепіано, що здійснюється в культурно-діалогічній, естетичній проекції «Схід-Захід» – «Україна-Китай»;

*уточнено*: сутність понять «естетичний розвиток», «художньо-естетичний, розвивальний потенціал фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики», «художньо-естетична спрямованість фортепіанної підготовки», «естетика музичного виконавства»;

*подальшого розвитку набула* теорія і практика фортепіанно-виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає: у розробці критеріїв і показників оцінювання рівня естетичного розвитку студентів для визначення відправних шляхів його підвищення в процесі виконавської підготовки майбутніх учителів музики. Принципи, педагогічні умови та методи оптимізації естетичного розвитку та формування естезису як фахової якості вчителя музичного мистецтва можуть бути застосовані під час різних видів музично-виконавської підготовки. Методичні завдання для студентів можуть бути впроваджені в навчальні дисципліни «Методика музичного виховання», «Методологія і методи педагогічних досліджень у галузі мистецької освіти», використані під час проходження педагогічної практики в школі з метою художньо-естетичного розвитку та виховання школярів. Вони також можуть бути застосовані в процесі виконавської фортепіанної підготовки студентів музичних інститутів та академій музики.



Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського” (довідка № 559/18 28.03.2016 р.); Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 02/02-214/3 від 13.04.2016 р.), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/805 від 29.04.2016 р.).

**Апробація та впровадження результати дослідження.** Основні теоретичні положення та результати дослідження пройшли апробацію на *міжнародних* наукових конференціях: «Музична культура й освіта Буковини у європейському вимірі» (Чернівці, 2013); «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії» (XI Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам’яті професора О. П. Рудницької. Київ, 2013); «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства (Одеса, 2015); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015); «Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: путь к интеграции» (Одеса, 2015), «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи (Умань, 2015), «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД (Переяслав-Хмельницький, 2016); на *всеукраїнській* конференції «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); на засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

**Публікації.** Основні теоретичні положення та отримані результати дослідження висвітлені в 10 публікаціях автора, 5 з яких – у наукових фахових виданнях України (одна стаття англійською мовою), 1 – в іноземному виданні.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 238 сторінок. Обсяг основного тексту – 183 сторінки. У роботі подано 5 таблиць, 13 рисунків, що разом з додатками становить 27 сторінок. Список використаних джерел охоплює 245 найменувань, із них 30 – іноземними мовами.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

## 1.1 Феноменологія естетичного та кристалізація поняття «естезис особистості»

Сутність естетичного в гуманітарній сфері відноситься до антропологічної теорії і має тривалу історію становлення в науковій галузі знань. Естетика як наука, що вивчає прекрасне, гармонію, чуттєво-емоційне сприйняття дійсності, обов'язково стосується питань усвідомлення людиною світу, а також аналізує «загальні принципи творчості за законами краси, у тому числі закони розвитку мистецтва як особливої форми естетичного відображення дійсності» [67, 495].

Достеменно відомо, що термін «естетика» запровадив у науковий обіг Л. Баумгартен, саме він вперше визначив унікальність та самодостатність естетики в системі філософського знання. Естетика походить від грецького слова Aisthesis – почуття – галузь філософського знання, що досліджує чуттєві прояви буття людини, перш за все в контексті категорій «краса» і «прекрасне», які найбільш повно відображені в мистецтві. Тому естетику часто називають наукою про сутність і форми творчості за законами краси і гармонії [184].

Л. Баумгартен звернув увагу на виникнення наукових понять у Стародавній Греції, де естетична думка була дуже розвиненою, а знання стосовно естетичних явищ органічно входили в різні філософські системи. Отож вважається, що поняття «естетика» та «естетичне» мають античне походження. Звернімо увагу на те, що Баумгартен увів в обіг саме поняття «естетичне» для позначення чуттєвого пізнання дійсності. Такий тип пізнання виникає тоді, коли є емоційний акт переживання того, що сприймається та порівнюється з подібним. Емоційне переживання дозволяє визначати, що більше приваблює, а отже, що більше відповідає естетичному як гармонійному, упорядкованому тощо. Задля такого порівняння в античній естетиці виникає поняття або прообраз поняття «краси».

Краса людини, зокрема її тіла, кристалізувалася в античній свідомості саме в Греції. Поступово розуміння та відчуття прекрасного в людині стає тим явищем, навколо якого формуються похідні поняття щодо діяльності та її психічних властивостей: насолода, оцінка, виховання, здатність любити і захоплюватися й інші властивості емоційно-оцінного походження, що пов'язують з духовною сферою особистості. А втім, у комплекс таких властивостей духовного світу особистості мислителя, вчені вводять такі процеси, як пізнання, усвідомлення, мислення. Це сприяло розширенню уявлень про феномен естетичного сприйняття та усвідомлення світобуття, зокрема в проекції свідомості і мислення за допомогою естетичних категорій, що пояснюють і позначають ті або інші естетичні почуття. Однак свідомість не мислить лише почуттями, вона швидше не мислить почуттями, а мислить категоріями й поняттями. Саме це стає чинником поступового виявлення субстанцій, які є протилежними «прекрасному»; аналізується та визначається їх категоріальне значення.

До таких протилежностей як і до самої краси у різні часи ставлення було різним. Конкретизуємо деякі особливості та розбіжності в уявленнях краси, що регламентувало естетичне ставлення людини до різноманітних явищ світобуття. Так, наприклад, традиційними уявленнями про Єгипетську культуру вважається:

- підпорядкування законів природи волі, енергії розуму та почуттям людини;
- безмежність людських можливостей.

Такі уявлення картини світу зумовили *метафізичний тип краси* (В. Мартинов [100]), який передається в мистецтві через гармонію з природою; тяжіння до досягнення мінливої краси життя на землі. Стосовно самої людини, то краса визначається в знаннях та здібностях, вони – шлях до досягнення вищої краси. Зазначене знайшло відображення в характерних ознаках мистецтва: монументальність, гармонійність, строгість, геометричність, наявність імпресіоністичної техніки в портретах [147,11-12].

В основі «космологосу» античної Греції лежать принципи гармонії людини та космосу. Таке розуміння стосовно культури Греції є традиційним, воно пояснює такі властивості: одухотворення природи (гілозоїзм) та формування на

цій основі естетичного чуття природних явищ [100, 124]. Щодо уявлення краси, то в античній Греції воно видозмінювалося: одухотворена концепція краси (антична Греція), героїчна концепція краси (Полісна культура), виникнення *психологізму відчуття краси*, драматичної експресії образів (Класична доба) [Там само]. Проте в основі уявлень краси покладені принципи міфологічного світосприймання та світорозуміння, вони зумовлюють таке уявлення через гармонію, а саме: формування уявлення краси через розуміння та відчуття гармонії.

О. Лосєв нагадує, що у філософській діяльності Сократа, у його діалогах визріває поняття «прекрасне», яке є характеристикою таких явищ, як-от: предметність, думка, людське тіло. Краса, як стверджує О. Лосєв, має двоякий смисл: факт свідомості та факт матеріального світу. Краса є «принципом (arche) прекрасних речей, їх основна думка (hypothesis), їх індуктивно визначений смисл (logos), їх смислова «спільність» (to catholou)» [89].

Уявлення краси змінюється в античному світі Греції відповідно до розвитку суспільства. Якщо в полісній культурі Греції культом стає краса фізичного тіла людини, зумовлена героїчною концепцією краси; то в класичну добу виникають зміни естетичних орієнтирів, формується психологізм відчуття краси. Це позначається на драматичній експресії образів у поезії, скульптурі, інших видах мистецтва. Виникають відповідні до цього поняття: «евтюмія», «атараксія», що пояснюють стан душевного спокою [6; 147,12].

Однією з головних ідей античної Греції, що мала естетичне походження, є ідея калокагатія, що позначала єдність прекрасного й доброго, тобто естетичного та етичного. Сократ запровадив ідею оцінювати чесноти людини естетичними категоріями, при цьому він високо ставився до знань людини. Мало мати чесноти, слід їх усвідомлювати, оскільки вони «...визначаються знанням людей про те, що таке добродіє, а отже, і діють на основі цих знань. Він вважав найголовнішими чеснотами людини поміркованість, хоробрість, справедливість, на знання котрих можуть претендувати лише «гідні люди», поєднуючи в собі добро та красу («калос агатос»). Отже, моральне досягається естетичним критерієм» [111]. Можна стверджувати, що Сократ перший застосував стосовно

естетичного феномена в людині міждисциплінарний підхід. У подальшому естетика та етика розвивалися паралельно, як окремі галузі знань, однак багато філософів вбачали в них певну єдність, взаємозумовленість та наявність взаємозв'язків стосовно особистості.

Як узагальнює А. Яфальян, досягнення античної філософії перш за все в тому, що природа (макрокосмос) і людина (мікрокосмос) в досократівському вченні становлять єдність. Це яскраво виражено у міфології в образах богів, людино-богів та простих смертних [215].

Цінні ідеї щодо розуміння естетичного містяться в спадщині Аристотеля. Він розумів тіло, душу та розум людини як єдність, і вперше запровадив поняття *homo hebilis*, що в перекладі зі стародавньої грецької тлумачиться як *людина вміла*. Саме у такому контексті застосовував поняття *деміург* Аристотель. Між тим, у Греції виникло ще одне поняття - *homo creator* – людина-творець, що й наближувало до ідеї естетичного у праці, у творчості. Можна погодитися з умовиводом Яфальян стосовно того, що філософи античності заклали такі основні ідеї: *деміург* – людина-творець, є творцем навколишнього світу; робота, праця у філогенезі розвитку *людини вмілої* полягають в основі джерел цивілізації і культури; в онтогенезі є умовою становлення людини як унікальної особистості [215]. У діяльності *людини умілої* (курсив наш. - Ц.І.) автор вбачає педагогічну ідею: щоб змінити світ, слід змінити себе [Там само].

Основними категоріями естетики, за Аристотелем, були прекрасне, трагічне, комічне. Також до важливих досягнень філософа відноситься запровадження поняття мімезису (наслідування) як принципу творчої діяльності.

Саме у спадщині Аристотеля продовжуються та поглиблюються ідеї міждисциплінарних зв'язків естетики. Як зазначає Л. Левчук, естетичні погляди Аристотеля пов'язані не тільки з етичною проблематикою, як це було в його попередників, а й з педагогікою, елементами психології, мистецтвознавством. Видова специфіка мистецтва теж є наслідком можливостей мімезису з використанням надзвичайно широкого арсеналу засобів – звуку, барви, слова, відчуття форми. Якщо теорія творчості Платона наголошувала на містичних,

позареальних стимулах обдарованості, то твір Аристотеля «Поетика» закликав до узагальнення художнього досвіду, його передачі іншим у процесі виховання, освіти [81].

У Середньовіччі зміст та сутність естетичного здійснювалися переважно крізь призму теології. У добу Середньовіччя уявлення краси зазнали суттєвих змін. В її основі вища цінність – Бог, він і є мірилом краси, оскільки є найвищою красою. Характерним стає почуттєве переживання трансцендентного, медитація, екстаз, які й розуміються як гармонія, злиття із цілим світом, відвертість. Формується символізм християнського естетичного канону. У цей період виникають два типи краси: романський (суворість, аскетизм) та готичний (містичність, поглиблення цінності життя людини).

Повністю змінилися погляди в добу Відродження, коли увага акцентується на художній творчості, практиці, що сприяло розумінню поєднання естетичного та художнього і відображенню естетичного в художньому. Домінування принципу гуманізму в мистецтві і в художній творчості зумовило уявлення краси доби Відродження. У цілому в культурі Відродження домінують також інші принципи, а саме:

- антропоцентризм – провідний принцип розуміння світу, проголосив принцип всебічного розвитку особистості;
- творчий розвиток самої людини;
- одночасний та рівномірний розвиток розуму, тіла та душі;
- єдність теоретичного й практичного оволодіння всесвітом та мистецтвом;
- естетичне осмислення природи, яка є найвищим проявом краси; культивування жіночої краси.

Естетичне – прекрасне – мистецтво: це та триєдність, яка сформувалася у свідомості людини в добу Відродження.

О. Лосєв вбачає тісний зв'язок між естетикою Середньовіччя та Відродження [90]. Однак, цю тотожність не можна сприймати буквально. Він вказує на складність естетики Ренесансу, оскільки в ній не тільки визнають Бога та творення ним світу, не тільки ставлять мораль найвище за все інше, але й

митця продовжують розцінювати як «смиренну зброю божественної волі». Між тим, тут вже відчувається новий дух, який спонукає до розуміння середньовічних термінів в більш світському та суб'єктивному значенні [90]. Також Лосєв стверджував про існування в естетиці Відродження примату енергійної, чуттєвої краси.

Більш інтелектуального контексту набувають естетичні погляди у сфері художньої практики у XVII і XVIII століттях, цьому сприяли тенденції до оцінювання на основі суджень, розвитку таких явищ, як художня критика та публіцистики. Важливим етапом є німецька класична естетика, у межах якої формується певна систематизація уявлень, ідей, суджень стосовно емоційно-чуттєвого, ціннісного сприйняття та ставлення людини до дійсності у всіх її проявах: у природі, у суспільстві, а також у мистецтві.

Певного педагогічного сенсу набуває естетична концепція Е. Канта, оскільки в її основі – аналіз суб'єктивних умов сприймання краси та особливі естетичні здібності людини. Між тим, для нього важливим та справжнім є лише милування естетичним предметом, звідси – форма предмета набуває естетичного смислу. Незацікавленість – перша ознака прекрасного.

Якщо звернутися до найбільш вагомих в історії естетики концепцій та теорій, не можна не згадати концепцію Гегеля. У її основі лежить ідея повернення до розуміння живої природи і людини, що існує в діалектичному зв'язку з ідеальними абстракціями. «Прекрасне є життя», за Гегелем, означало поєднання людського духу і природи. При цьому найбільш яскраво матеріалізованим поєднанням цих двох начал є мистецтво [30]. Таким чином, Гегель розробляв свою концепцію естетики, саме орієнтуючись на мистецтво, на художню творчість людини.

Руйнація системи цінностей у постнеокласичній естетиці як відображення розвалу старого світу вплинула на виникнення принципово нових стилів мистецтва, яким завдяки новим засобам виразності вдавалося матеріалізувати нову естетику, точніше її розуміння та тлумачення в художніх творах. Естетичне не пов'язано з прекрасним, художнім, з мистецтвом – це закони Космосу, буття в

єдності зі Світобудовою, що здійснюється за законами Космосу. Експериментальна творчість авангардистів, модерністів залишила свій слід у культурному полі ХХ століття, і вже сьогодні творчість Далі, Камю, Кандинського, Кафки, Ле Корбюзьє, Малевича, Мессіана, Пікассо, Пруста, Шагала та інших вважається класикою минулого століття.

Саме в цьому столітті актуалізовано поняття цінностей та аксіологічного підходу як наукового методу пізнання. Це, насамперед, праці Р. Інгардена [49], Г. Рікєрта [150], Г. Олпорта (у контексті теорії особистості) та інших. Л. Х'єлл проаналізував систему цінностей Г. Олпорта, згідно з якою існують шість груп цінностей: теоретичні, економічні, естетичні, соціальні, політичні, релігійні. Саме естетичні цінності стають перевагою тих людей, які вміють цінувати форму та гармонію. І це не обов'язково творчі особистості, а саме ті, кого приваблює естетична сторона буття [185]. У системі цінностей Г. Рікєрта не визначено естетичних, натомість є художні цінності. Взагалі за його концепцією існує шість різновидів цінностей: наукові, художні, релігійні, етичні, цінності відносин, цінності самовдосконалення [150]. Для художніх цінностей властивим є дуалізм форми та змісту. Мистецтво може бути споглядальним, особистісним та асоціативним, проте ці властивості не виводять мистецтво за межі реальності. Очевидно, він мав на увазі також естетичний предмет, який є прообразом мистецтва.

Для нашого дослідження особливо актуальними є міркування Р. Інгардена про відносність цінності естетичного предмета або тези про «відносність естетичної цінності». Він вказує на зумовленість такої відносності багатьма факторами, серед яких: індивідуальні смаки особистості, залежність від якості сприйняття та властивостей твору, а також від чистого феноменологічного та антропологічного аспектів щодо відчуття цінностей та естетичного взагалі [49, 378-379].

Стосовно сучасних уявлень про красу вважаємо слушними висловлення Н. Арнонкура, присвяченого розумінню краси в музиці. Зокрема він пише, що в той час, коли музика перестала бути центром нашого життя, усе змінилося: як окраса



буття вона має бути завжди красивою (що чітко декларувалось після Французької революції з виникненням романтичного стилю); вона не повинна непокоїти або лякати людину. Сучасна музика не відповідає таким вимогам, оскільки подібно до всіх інших видів мистецтва стала відображенням нинішнього стану душі [7].

Незважаючи на стійку підтримку естетичного в наукових працях музикантів, фахівців у галузі мистецької освіти, практика та життєві реалії засвідчують слабку увагу суспільства та державотворчості у цілому до проблем естетичного. Так, Т. Андрущенко зазначає, що естетичне є феноменом, що «належить виключно людському способу життя та діяльності», отже руйнація естетичного – це руйнація гуманізму й людяності. Саме ж "естетичне" є процесом, продуктом і результатом адекватного споглядального-чуттєвого, художньо-емоційного відображення тієї чи іншої предметності, реалізованої в дійсності у відповідності до її внутрішньої сутності в найбільш досконалій формі [4].

Зв'язок мистецтва з життям як предмет художньої творчості посилював і пізнавальну складову естетики як науки. Поступово класифікуються категорії естетики, вони мають найбільш вагоме значення для естетики як науки. А для педагогіки вони стають своєрідним творчим інструментарієм, завдяки яким педагогіка, зокрема мистецька освіта формує усвідомлене ставлення школярів та студентів до оцінювання життєвих реалій, природи, мистецтва тощо, саме крізь призму естетичних категорій.

«Естетичне» стає родовим поняттям по відношенню до таких категорій естетики, як: прекрасне, потворне, піднесене, трагічне, комічне. А втім, категорія «прекрасне» відіграє особливу роль: відносно розуміння краси створюються уявлення й про інші естетичні явища та властивості духовного й природного світу.

Отже, естетичні категорії – це духовні моделі естетичної практики, де закріплено досвід опанування людиною світу, що має свій історичний шлях розвитку. Але їх розуміння змінювалося відповідно до національних ознак. Це зумовлює різні погляди на художні символи. Якщо звернути увагу на історичний

аспект, то, наприклад, визначається діалектика змін в уявленнях на категорію *краси* навіть в межах однієї культури.

Естетичні категорії історично наповнювалися світоглядним смислом. Нагадаємо, що естетичні категорії в нашому уявленні виникають у парах протилежних оцінок, якими характеризуються явища природи, суспільства, людських відносин тощо: «прекрасне – потворне», «піднесене – низьке», «комічне – трагічне». Вони завжди знаходяться в суперечливих позиціях і зумовлюють різні погляди і різні цінності кожної особистості. Вони нібито моделюють світ, створюючи уявну картину боротьби добра і зла. Китайський мудрець Лао-цзи говорив: «відкиньте прекрасне, і не буде потворного, облиште високе, і не буде низького».

Світоглядне джерело розуміння естетичних категорій віднаходимо в міфології. Так, наприклад, за китайською міфологією світ поділений на п'ять ключових категорій: дерево, вогонь, метал, вода і земля. Вони символізують життєві процеси людини у Всесвіті, а також мають певне співвідношення з кольорами: земля – жовтий; дерево – зелений; вогонь – червоний; метал – білий; вода – чорний. Відповідно до цього й сприймається естетична складова кольорів.

Дещо іншим є перелік естетичних категорій в О. Лосева. Він розглядає саме ці категорії, які сприяли становленню естетики як науки та усвідомленню феноменології естетичного, які спочатку відносилися до чуттєво-предметної діяльності та були пов'язані з розвитком свідомості особистості. Це такі категорії, як-от: міра, гармонія, катарсис, калокагатія, прекрасне, грація, наслідування, копіювання (мімезис), алегорія, смак, ідеал, іронія, гротеск [88]

Естетичні категорії не кореспондуються з етичними, однак вони опосередковано можуть бути пов'язані під час інтерпретації творів мистецтва та оцінювання життєвих реалій. Це пояснюється тим, що *естетичне* як категорія в сучасній гуманістичній парадигмі кореспондується з такими явищами, як свобода творчості, праці, розвитку особистості. Чинником естетичного є ментальні та етнічні, культуротворчі досягнення людства на різних етапах розвитку. Л. Левчук навіть стверджує, що «процес всесвітньо-історичного розвитку суспільства

збігається з естетичним розвитком». Така думка підтверджується «... послідовним рухом суспільства від діяльності, що диктується матеріальними потребами, до відносної свободи, де головним завданням є розвиток творчих здібностей людини у всіх сферах життя, універсальний і гармонійний розвиток людських сутнісних сил» [81]. Підтвердженням зазначеної ідеї слугують образи виробничої праці людини, її краса та пафос, які домінують у мистецтві вже з початку ХХ століття. Як зазначає Є. Скороварова, на початку ХХ століття, що характеризувалося становленням індустріального суспільства, формуються уявлення «нових способів суспільного буття та повсякденного життя в цьому бутті». Водночас у галузі мистецтва здійснюються трансформації естетичних процесів: посилюється роль індивідуальності у виробленні, сприйнятті та оцінюванні художніх творів [166, 8].

Л. Левчук узагальнила основні наукові позиції щодо категорії *естетичне* в сучасній естетиці через закладені в ній фундаментальні ідеї: 1) про діалектичну єдність універсального розвитку людської діяльності і творчості за законами краси; 2) про взаємозв'язок розвитку виробничих сил людства з розвитком багатства людської природи як самоцілі; 3) про взаємозалежність розвитку індивіда, а отже, і його духовного світу від універсального його практичного ставлення до дійсності; 4) про особливості творчої праці в умовах «царства необхідності» і «царства свободи» [81].

Цей плюралізм естетичного можна доповнити ще й педагогічним аспектом, у якому естетичне стає якістю особистості, впливає не лише на її світогляд, потреби, смаки, але й сприяє формуванню її духовної сфери, її особистісно-чуттєвих інтенцій та нахилів.

Втім, сьогодні естетичне як феномен, що природно властивий людині, потроху проникає й у нові для себе форми. Прикладом є віртуальна реальність, до якої потрапляє феномен естетичного (В. Бичков [18], Н. Маньковська [98], З. Сколота [164]). З. Сколота аналізує нове поняття «нової тілесності» у віртуальному просторі саме через феномен естетичного. Автор нагадує про «тілесність» у мистецтві, у різних його видах, поступово приходять до розкриття тілесності у віртуальному просторі. Характерним тут є не просто індивідуалізація,

а ідентифікація через «тілесність Net-art – сукупності піксельованих візуальних образів, анімації, тексту, графіки, продуманої роботи різних додатків, розміщених на web-сторінці» [164]. Не можна не погодитися з думкою автора статті, що формою втілення естетизованої тілесності є особисті сторінки користувачів у соціальних мережах, які можуть представляти як реальну особистість, так і карнавальну маску користувача.

Неокласична естетика призвела до зміщення естетичного центру: те, що було в центрі, пішло на периферію, і навпаки. На думку Н. Маньковської, реалії естетичного в ХХ столітті характеризуються проникненням естетики в несуміжні галузі: науку, політику. Це є своєрідним продовженням міждисциплінарних традицій у розвитку естетики в її еволюції як науки і як духовної практики. Естетика ХХ ст., за висловом вченої, частково поступилася своїм первородством, пов'язаним з чуттєво-емоційним ставленням до світу, на користь інтелектуального задоволення, а потім й інтерактивної взаємодії з артефактом [99, 6]. А пізніше входження естетичного у віртуальний простір стало знаменням вже ХХІ століття. Віртуальна реальність сьогодні дає новий імпульс сприйняттю і класичного мистецтва, використовуючи його в комп'ютерних іграх, арт-проектах, але вже в новому цифровому форматі. Завдяки цьому можна почути більш якісний запис виконання, цікаві аранжування музики, що ілюструє мультфільми та інші інновації у світі сучасного віртуального простору.

Але у цілому, ведучи мову про естетичне в сучасному світі й науці, вчені акцентують увагу на процесах ідентифікації самої естетики у світі науки, її співвідношенні з культурою і мистецтвом. Н. Маньковська визначає естетику межі століть як «транзитну». Саморефлексія неокласичної естетики пов'язана, на думку вченої, із самоідентифікацією як фундаментальної філософської науки, що має прикладне значення [99, 10]. Естетика концептуалізується як широке поняття, яке включає в себе всі феномени, до яких може бути застосовано прикметник «естетичне» і, водночас зберігає за собою значення філософії мистецтва, оскільки мистецтво моделює естетичне. Мистецтво ж сприймається як специфічна сфера людської діяльності, що спонукає до заснування особливої форми

інтерсуб'єктивності, яка загострює самосвідомість, у тому числі й тілесним шляхом [99, 11].

Що стосується самого мистецтва, то Н. Маньковська звертає увагу на новий принцип: «не замість мистецтва, але разом з мистецтвом». Саме мистецтво розуміється більше як подія, творчий процес, арт-діяльність, а не художній об'єкт. У результаті предмет естетики стає все більш проникним, еластичним [99, 11]. Не вступаючи в полеміку з автором, а лише використовуючи логіку того, що предмет естетики і є естетичне в природі, житті, людських взаєминах, у мистецтві, будемо припускати, що естетичне як феномен у сучасній реальності також стає «проникним, еластичним», а так само «плюрікультурним, мультикультурним, кроскультурним, транскulturним».

Згідно з концепцією В. Лутаєнко стосовно естетики інформаційних систем (смыслотвірна педагогіка становлення) [93] можна дійти висновку, що естетика стає інформаційною, отже, й естетичне має певний інформаційний потенціал у сучасній художній культурі. Автор розкриває смисл естетики в системі культуротворчості, де виявляються такі нові форми естетичного, як-от: естетика спілкування, етика комунікацій, смисл серед категорій світової культури, абетка естетичної культури тощо [93, 8].

Логічним продовженням зазначеного у китайській філософії та естетиці є усвідомлення сутності естетичного, особливо естетичних категорій. Одразу вкажемо, що естетика Сходу взагалі тісно пов'язана зі східним світоглядом та уявленнями світобудови.

Учені Вень Цзянь, Л. Горобець звертають увагу на те, що в основі смислових естетичних аспектів китайської культури лежить уявлення Дао, тобто даосизм як найдавніша китайська релігія. У всій своїй повноті доктрина викладена в даоському каноні (Даоцзан). «Скарбниця Дао» включає тисячу чотиреста сімдесят шість текстів [26, 930]. Активне формування канону припадає на III-VI ст. н.е., коли з'являються численні даоські тексти, і триває аж до XVII ст. Концепція даоських канонів зафіксована в склепіннях «Великий сенс сокровенних врат» (VI-VII ст.), «Смислова вісь даоського вчення» (VII-VIII ст.) і «Сім відділів

хмарної шкатулки» (XI ст.). С. Філонов дає пояснення канону світорозуміння, заснованого на «трансформації Дао»: «Трансформуючись, Дао породжує весь світ. Вийшовши з потаємної одиниці, що характеризується як Хаос, воно розгортається на різних рівнях буття. Потім, за допомогою культуротвірної ролі Трьох владик, що явили світу тексти канону, знову з'єднується в умовній одиниці на новому рівні в гармонійній триєдності Неба, Землі і Людини. Таким чином, «Даоський канон» представляється явленою формою Дао – Словом, а його структура - «текстовим аналогом гностичного розуміння процесу еволюції Дао» [182, 146].

Відзначаючи певні паралелі між релігійними канонами Сходу і Заходу, Вень Цзянь, Л. Горобець вказують на те, що даосизм і його доктрини та категорії вплинули на процес взаємообміну й духовними цінностями Заходу та Китаю. Зокрема, вони зазначають: «Не випадково «Дао», вперше вжите в своєму містичному значенні європейськими перекладачами Нового Заповіту для вираження поняття «Слова» щодо другої особи Пресвятої Трійці – Ісуса Христа, виявилось найбільш вдалим. Як більш пізній приклад може бути семантика терміна *liberty* (свобода) у творах відомого китайського публіциста і перекладача західноєвропейських авторів Янь Фу (1853-1921). Він увів нове для Китаю поняття «цзію», звертаючись до традиційних ідей даосизму, трактуючи свободу як «природність» і «спонтанність» (цзіжань) [26]. Даосизм вплинув і на теорію пізнання, на уявлення про типи мислення. Наслідком впливу Дао стала концепція «корелятивної» свідомості, що розвивається в руслі організмичного натуралізму: Всесвіт – єдиний організм динамічного процесу, кожна складова якого вміщує всю цілісність буття і водночас наявна в ній. Цей єдинотілесний організм – пульсуюча «змінна», що виявляється у взаємодії з навколишньою дійсністю [26].

За всіма характеристиками такий тип мислення відноситься до міфологічного, але характерним для Китаю є його пролонгованість і трансформація в більш складні філософські доктрини й концепції. При цьому, як пишуть Вень Цзянь, Л. Горобець, він зберіг свою внутрішню сутність, побудовану на «класифікаційних стовпах». Найбільш важливі з них утворюють

взаємообумовлені системи і доповнюють одна одну: ян - інь, п'яти першоелементів або першогріхів (усін), гексаграми «І цзін». Монада інь-ян, уміщена в кільце з восьми триграм (багуа), є символом даосизму. Для естетики Китаю характерно те, що бере свій початок із зведеного «даоського канону»: зв'язок даоського вчення з традиційною теорією пізнання. Єдність пізнавального процесу зумовлює глобальний синкретизм усіх його складових [175]. Це визначило можливість гармонійного синтезу розвитку наукової, філософської та релігійної методологій, що знаходить своє відображення в уявленнях про красу. Усі ці галузі пізнання оперують універсальними для них категоріями й поняттями. Це зберігає їх зв'язок між собою і зв'язок зі скарбами стародавньої мудрості, водночас дозволяє розширювати межі пізнання і вибудовувати нові зв'язки в цілісну картину світу. З огляду на це Чжан Гуй зазначає, що прагнення до пізнання самого принципу виникнення *краси-блага* (курсив Ц.І.) приводить авторів стародавнього трактату «Люйші чуньцю» до проблем мистецтва і майстерності [198, 228]. Розмірковуючи про основні категорії естетики в контексті вокального мистецтва, автор вказує на основні – злагода і гармонія [198, 229].

Китайська естетика як різновид наукового знання має свій шлях еволюції. Традиційно говорять про п'ять етапів її розвитку. Перший етап охоплює період з VII ст. до н. е. до III ст. н. е. У цей період естетична думка в Китаї ще не викристалізувалася в самостійну галузь знань, проте були сформульовані основні філософські поняття, що ввійшли пізніше в понятійний апарат (Конфуцій, Лао-цзи, Чжуанцзи, Хань Фей, Хуайнаньцзи). Другий період (IV-VIII ст.) характеризується виникненням естетики як частини китайської філософії, формуванням власне естетичного лексикону, у тому числі основних естетичних категорій (Чжун Жун, Лю Се, Лу Цзі, Гу Кайчжи, Цзун Бін, Се Хе, Ван Вей). Третій період (IX- XVII ст.) – найвищий розквіт класичної китайської естетики, коли були створені ґрунтовні специфічно естетичні трактати (Хань Юй, Мі Фу, Су Ши, Дун Цичан, Шита, Ван Янмін). Четвертий період (XVIII – поч. XX ст.) – продовжуються розвиватися постулати китайської естетики, робиться спроба

освоєння європейської естетичної думки (Хуан Юе, Хуан Фаньчо, Лінь Шу, Цай Юанькей). П'ятий, сучасний період розвитку з 20-х рр. XX ст., включає безліч різнопланових процесів і явищ, зокрема, спроби поєднання традиційної Китайської естетики із сучасною естетичною думкою Заходу, що набуває все більшого поширення в Китаї, особливо після руху «4 травня» (1919), естетичних поглядів російських революційних демократів (революційно-демократична естетика), та освоєння і розробка на китайському ґрунті принципів марксистсько-ленінської естетики (Ван Говей, Лян Цичао, Лу Сінь, Ци Байши) [211].

Учені звертають увагу на вплив не лише даосизму, а й буддизму і конфуціанства на створення естетичної теорії Китаю. Ці течії «постулювали натяк і недомовленість у мистецтві, втілення вічності як миті, простору як безмежності, опосередкування зв'язку як глибинні асоціації між поезією і живописом. Творчість постає тут як одкровення і натхнення, а вплив справжнього мистецтва – як приголомшуючий. Віртуозність у створенні художніх творів розглядається не як самоціль, а лише як підмога для вираження в мистецтві істини. При цьому межі творчості і сприйняття практично розмиті, бо художник виступає не як творець художнього твору, а лише як інструмент, яким здійснюється «самотворчість» мистецтва. Цей вплив на естетику і художню творчість здійснюється за допомогою використання загальних категорій філософії, релігії та естетичної думки: основні філософські категорії (*дао*, *і*, *тайцзи*, *ци*, *лі* та ін.) мали риси універсальності і відповідно застосовувалися в естетиці Китаю. Так, естетичний зміст мало філософське поняття *цзижань* (природність, самоприродність, спонтанність) – один з атрибутів *Дао* як основного закону буття. Його сенс і значення схожі як в естетиці, так і в мистецтві: в естетиці – вища властивість творця і творіння; у творчому процесі – спонтанність, ненавмисність художньої діяльності; у творах мистецтва – природність, органічність художньої форми, її відповідність законам природи [211].

В естетиці Китаю є постаті, які впливали на естетичні концепції світоглядного характеру. Це, перш за все, Чжуанцзи (бл. 369-286 до н. е.). За його



теорією, Всесвіт – сопілка, лади якої звучать винятково, але разом утворюють спільну мелодію. Чжуанцзи також є родоначальником естетичних думок щодо «користі марного», про «істину знання-незнання», про «красу потворного». У V ст. Цзун Бін висловив одне з перших кредо традиційної китайської естетики: «Мудрі, вміщуючи в себе Дао, відгукувалися речам; гідні мужі, у чистоті плекаючи дух, слухали образи. Що ж до гір і вод, то вони, будучи речовими, захоплюються духовним... Правду, загублену в часі сивої давнини, можна в помислах збагнути навіть через тисячу поколінь. І якщо витончену мудрість, яка перебуває поза словами й образами, можна серцем збагнути з книг, то тим більше можна формою передати форму, а кольором – колір з того, що особисто пережито і привернуло колись погляд» [97]. По суті справи мова йде про процес формування естетичного досвіду як вищої форми духовного буття людини. Закликаючи поглянути на світ «чужими очима», Цзун Бін висловив перше правило художньої традиції в Китаї: художник зображував не просто те, що бачив, а своє ставлення до того, як світ бачив хтось інший до нього. Прекрасне виявляється місцем і моментом зустрічі, «духовного дотику» (Шень Куй) різних перспектив споглядання. У тому ж столітті Се Хе в трактаті «Гу хуа пін лунь» («Нотатки про категорії старовинного живопису») сформулював шість законів живопису, які стали канонічними для китайського мистецтва. Ближче до мистецтва був Ван Вей (699 / 701-759 / 761). Він був поетом, художником і теоретиком. Існує припущення, що він – автор двох творів: «Міркування про гори і води (пейзаж)» і «Таємниця (зображення) гір і вод (пейзажу)». Процес художньої творчості для Ван Вея подібний до просвітління, осяяння (кит. *саньмей*). Мистецтво покликане очищати й рятувати.

В. Малявін пише, що нероздільність естетичного й природного в стародавній китайській думці відобразилася у фундаментальних поняттях традиційної естетики Китаю. Виділяючи як основну естетичну домінують категорію краси, ми звертаємо увагу на те, що в китайській естетиці головною була не «краса», а *ци* [97; 3] – енергетична конфігурація, або енергетична субстанція світобудови, ключове поняття всіх китайських наук про природу і

людину, яка в кожній точці простору, у кожен момент зазнає перетворення, її природа – нескінченна самозмінність «порожнечі». Дане поняття *ци* [3] стало слугувати в Китаї позначенням творчої індивідуальності художника. Іншим фундаментальним поняттям китайської естетики є *фен* – «віяння» (букв. «вітер»), що вказує на природу *Дао* як всеосяжного, але невловимо пустотного потоку [97; 3].

Сутність естетичних категорій, які органічно входять або доповнюють *Дао*, розкриває М. Ратко [142]. Йдеться про категорії «*цзижань*» і «*гу*», які дослідниця називає філософемами. *Цзижань* означає природність і спонтанність, вона постулює залежність від природи, необхідність наслідувати і підкорятися їй. Автор пояснює, що ця категорія «тісно пов'язана з категорією *пу* («простота»), яка розглядається як втілення природності, первісної незайманості довкілля, натуральності і невигадливісті. *Пу* мало значення необробленого деревного матеріалу. Тому, характеризуючи *Дао*, Чжуан-цзи писав, що воно просте і чисте як «необроблене дерево» [142].

М. Ратко також вказує на категорії, що вказують різні грані *цзижань*: категорії *чжи* («первородна примітивність»), *чжо* («неумілість»), *дань* («прісність»). Уся ця семантично споріднена термінологія в естетиці даосизму була вираженням «великої краси» (*да мей*). Її творцем було *Дао*, тому в «*Дао-де цзині*» воно отримало назву Великого Майстра [Там само]. Вказує також на категорію *гу*, що означає древність, давнину.

Значний вплив на естетику Китаю мало конфуціанство. Конфуцій (551-479 до н. е.) стверджував достовірність художнього образу, реальну просторову й тимчасову протяжність в художніх творах, згідні з реальним людським досвідом, прямий і безпосередній зв'язок зображення і слова – звідси ілюстративна символіка й дидактика в мистецтві. У теоріях конфуціанців були намічені основні контури символічного світогляду, що з часом лягло в основу традиційної китайської естетики. В. Малявіна зазначає, що в руслі цього світогляду реальність розглядалася як щось, доступне лише символічному виразу і пережите як якість первинне, що передує суб'єктивному знанню та досвіду свідомості. Іншими

словами, символічна реальність у даному випадку є щось таке, що відсутнє в будь-якій даності і тому сокровенне: конфуціанському мудрецеві належало бути «похованим в глибокій самоті» та «розуміти безмовне». Пізнання ж істини й краси означало переклад зовнішніх образів речей в їх внутрішній образ, «що зберігається в серці» [97]. Саме в конфуціанстві ми бачимо посилену спрямованість на виховну, освітню сутність естетики, естетичних аспектів світобудови, втіленої в мистецтві. Художня творчість розумілася Конфуцієм як вершина професійної майстерності. Він вважав, і це знайшло відображення в естетиці Китаю наступних епох, що найкраще сприйняття мистецтва забезпечує літературна та історична ерудиція та вміння оцінити тонкощі художньої техніки [211].

Л. Левчук зазначає, що естетичні погляди Конфуція переплітаються з педагогічними ідеями і, як наслідок, у цьому найпереконливіше виглядає запропонована філософом система виховання, зокрема естетичного [81]. На думку Конфуція, виховання треба починати з поезії, а закріплювати знання людини послідовним вивченням правил «лі» (за китайською традицією це – добродетель, знання елементарних норм етикету). Завершуючи освіту, слід звертатися до музики, яка несе в собі найвище естетичне навантаження, тяжіє до духовного. Слід підкреслити, що не тільки Конфуцій, а й інший відомий мислитель Китаю Сюньци (298-238 рр. до н. е.) вважав, що обрядова музика відкриває шлях до досконалості не лише всіх людей, а й навіть тих, хто є «освіченим», «культурним». Обрядова музика довершує їхній культурний рівень, допомагає осягнути ідеал [Там само].

В. Малявіна уточнює, що естетичне ставлення до світу в конфуціанстві представлено дуже виразно: форми поведінки, що відповідали моральній нормі, були сприйняті і приймалися як естетична цінність, а в «свідомості безперервності свого морального зусилля конфуціанська людина знаходила «радість» (*ле*). Останній термін відносився у Стародавньому Китаї до різних видів мистецтв і насолоди, ним досягається *духовне вдосконалення* (курсив Ц.І.), він

позначав у конфуціанстві виховування гармонії духу, яку здатне вселити мистецтво [97].

Уже в добу середньовічного Китаю кристалізується китайський естетичний принцип – *просвітлення* – особливе сприймання світу в єдності властивих йому якостей як насолоди від спостереження гармонії. Відчуття гармонії, стану так званого просвітлення можна було досягти, займаючись малюванням, складанням віршів, військовими вправами, різними побутовими речами, наприклад, вирощуванням квітів, їхнім художнім оформленням, домашнім етикетом, пошуками довершеності у власному одязі тощо.

У сучасній освіті, зокрема у вищій школі, навіть викладається дисципліна «Естетичне споглядання». Така домінуюча роль зазначеної категорії є одним з чинників застосування впливу природи, споглядання та спостереження за природою. Навіть у музичному мистецтві переважають твори програмного змісту з контекстом природних образів або з чіткою програмою.

Після перемоги народної революції в Китаї і створення КНР істотну роль відіграла марксистська естетика, провідним творчим методом було проголошення «поєднання революційного романтизму з революційним реалізмом».

У культурологічній парадигмі естетики Китаю важливо вказати на значення традицій, заснованих на впливі конфуціанства й даосизму навіть для музичної естетики і виховання. Навіть культурний фактор «міграції мистецтва», який здійснювався завдяки Великому Шовковому шляху, збагачував китайську культуру, удосконалював естетичні уявлення, але не зруйнував її естетичні засади й принципи. Підтвердження цьому знаходимо у висновках дисертаційного дослідження Ван Дон Мей [20]. Зокрема, він зазначає, що «незважаючи на те, що в період активного функціонування Великого Шовкового шляху інтенсивні культурні контакти зробили можливим проникнення в Китай великого потоку іноземних артистів і музикантів, теоретичних концепцій і релігійних течій, так і не відбулося повного їх злиття з корінною культурою. Сприяли цьому зведене в ранг державної політики Китаю конфуціанське ставлення до музики, високий

рівень розвитку музично-теоретичної думки, створення власної 12-тонової хроматичної системи *люйлюй* як квінтесенції абстрактного осмислення стародавніми китайцями власного ладового мислення і безсумнівно створення унікальної ієрогліфічної п'ятиступеневої і семиступеневої нотації» [20].

Ван Дон Мей приходять до висновку, що роль Великого Шовкового шляху у формуванні китайської музичної культури є очевидною. Це зумовлено тим, що завдяки йому в Китай проникають центральноазіатські музичні й танцювальні традиції, створюються умови для обміну знаннями та досягненнями в галузі музичної теорії; унаслідок цього зароджується китайська опера та музично-сценічні вистави *дацюй*. Саме вони стали результатом «тісних культурних контактів на всьому часовому відрізьку існування цієї трансконтинентальної артерії» [20].

Стійкість традицій також простежується в естетиці ритуалів та канонів ампула пекінської опери, важливим залишається театральність і барвистість, видовищність дій. Гіпертрофія театральності – сенс китайської культури. Артистизм як головна якість, породжений «культурою церемоній» Китаю, визначає виняткову значимість театру – синтезу мистецтв, що є підставою для розвитку художньо-естетичного мислення, зазначає Цзінь Цзя [187]. З феноменом театральності автор статті пов'язує іншу рису такого мислення – комбінаторність. Комбінаторика мислення китайців створює настанову на ритуал-церемонію як сенс культурних акцій. Тим самим складається театралізованість культурного буття китайця, органічний для «китайського способу мислення» поведінковий артистизм. Краща ілюстрація цього – тональний характер китайської мови, у якій емоційний показник «бути в тонусі», «знімати» побутову незібраність висловлювання – це норма, відступ від якої руйнує свідомість мовного вираження взагалі (що неможливо в європейських мовах). У зв'язку зі сказаним стає зрозумілим, що театральне мистецтво в Китаї має надзвичайно стародавні корені [187].

Іншою характерною естетичною традицією є виспівування віршів. Це також зумовлено зв'язками музики і філософії. Тому такий стійкий стародавній жанр –

пісенна оповідь – знаходить своє нове прочитання в сучасному естрадному китайському мистецтві.

До традиційних та специфічних естетичних принципів китайської культури можна віднести також явище, яке позначається метафорою «розпадання сенсу». Суть його полягає в тому, що китайський автор, художник намагається вгадати в єдності речі її суперечливі складові. Як пише Цзінь Цзя, спираючись на поетичний коментар Бо Цзюй до концепції Лао-цзи, «парадокси творчого мислення дорогі китайському менталітету як предмет і як метод добування істини». Краса як «вибудуваність», природа, структурована весняним оновленням життя, «пронизана» цивілізаційними прикметами «вежі», інструментальної гри – це все дано як «декорація життя», як театральна оформлена «продовжена прекрасна мить», гідна того, щоб бути відображеною у вигляді словесної картини-замальовки, естетичні достоїнства якої «вартують тисячі злитків золота» [Цит. за 187].

Підбиваючи підсумок усьому вищесказаному, зазначимо, що феномен *естетичного* виник у філософському пізнанні світобудови та позначав якісні його сторони з точки зору задоволення, гармонійності, узгодженості, що сприймалося як краса. Поглиблене ставлення до таких явищ сприяло розумінню існування протилежних якостей. Поступово естетика виникає як самодостатня галузь наукового пізнання та оцінювання світу, що здійснюється за допомогою естетичних категорій. Їх смисл та значущість також не є остаточно визначеними в історії еволюції людства. Вони зумовлені історичними подіями, розвитком культури суспільства, ментальністю, традиціями. Якщо європейська естетика ґрунтується на античній філософії та послуговується відповідними до того часу категоріями (прекрасне, потворне, трагічне, комічне, піднесене, низьке), то східна естетика, зокрема китайська, спирається на різноманітні наповнення категорії *дао* (всеосяжний невловимий потік) та конфуціанства: *ци* «енергетична субстанція світобудови», аналог краси; *ле* «радість», *фен* «віяння», *цзижань* «природність, самоприродність, спонтанність» та інші.

Протягом історичного розвитку окремими філософами *естетичне* розглядалося та інтерпретувалося у співвідношенні з етичним.

Так А. Канарський виокремлював такі форми естетичного: міфологічна (естетична й згідна), утилітарна (естетична та корисна), а далі йдуть дві суто етичні: моральна як естетична та надчуттєва, безпосередньо духовна; моральна як естетична та художня [56].

В. Мовчан визначає естетичне як якісно визначене відношення: «Це особливе емоційно-небайдуже, осмислювальне, переживальне ставлення людини до виразних форм дійсності та переживання власного переживання [111]. Визначено наявність декільтка рівнів такого відношення. Так, наприклад, перший рівень: усезагальне як специфічно людська здатність відношення. На цьому рівні фіксується якісна відмінність життєвості природного та людського світу. Другий рівень – особливе в естетичному відношенні. Він виявляє себе як соціальність почуття в сенсі об'єктивної зумовленості досвіду стосунків (стосунки родових спільнот, соціумів, народів) характером відносин у середині суспільного цілого та зі зовнішнім світом. Третій рівень естетичного відношення – індивідуальна неповторність самовиявів духу в суб'єкті, сутністю якого є вільна взаємодія суб'єкта зі світом.

Взаємодія естетичного та етичного здійснюється на рівні чуттєвої свідомості, про яку нагадували Е. Кант, Гегель та інші мислителі. При цьому вважали, що така свідомість є свідомістю сприймальною, що підносить дух, творить духовність. В. Мовчан інтерпретує ці ідеї як антропологічний вимір поєднання естетичного й етичного. Зокрема, стверджується таке: «Простежений процес сходження духу шаблями творення духовності відношення є гносеологічним за характером перебігу та за змістом. Однак за сутністю він має антропологічний вимір, адже суб'єкт здійснює сходження духу від одиничного до всезагального, до специфічно людської здатності пізнавально-переживального ставлення. Усезагальність як дух – сукупний духовний досвід людства – вкладається в об'єктивовані форми права, моралі, добра, краси, істини. Отже, антропологічний вимір усезагальності відношення розкриває реальність людства

– носія духовного досвіду, якісною характеристикою якого є естетичне, оскільки самоорганізація є естетичною за сутністю. Охарактеризована якісна визначеність відношення людини до світу – це один з його вимірів, а саме – антропологічний; сутнісною його ознакою є духовний характер» [111].

А. Яфальян більш комплексно розглядає синтез естетичного та етичного, зокрема, естетичне відношення, на її думку, виконує регулятивну функцію між системами: людина – людина (*що швидше є моральною стороною відносин. - Ц.І.*), людина – суспільство, людина – природа, людина – Всесвіт; між тілом, душею, розумом і духом (біологічними, фізичними, енергетичними процесами); функцію гармонізації внутрішніх процесів (несвідоме, підсвідоме та надсвідоме), внутрішні процеси та зовнішні прояви (соматичні, психічні, ментальні, духовні) [215]. Отже, в естетичній площині відносин особистості виникають різноманітні процеси, зумовлені моральними та етичними факторами. Більш точно це пояснює Л. Левчук, зокрема, вона зазначає: «Своєрідним аспектом взаємодії естетики й етики є й аналіз структури естетичного почуття, яке формується на органічній єдності так званих зовнішніх і внутрішніх почуттів людини. Формування зовнішніх почуттів – зору, слуху, дотику – це результат тривалої біологічної еволюції світу. Внутрішні почуття (любов, ненависть, дружба, колективізм) – це почуття морально-етичні, що є свідченням певного рівня олюдненості та культури. Естетичне почуття, як складний сплав зовнішніх і внутрішніх почуттів, несе в собі морально-етичне навантаження [81].

Стосовно синтезу етичного та естетичного слід вказати на застосування понять «краса відносин», «краса вчинків». Учені Н. Хамітов, С. Крилова, С. Мінева дають їм категоріальне визначення. Зокрема, краса відносин – фундаментальний концепт метаантропологічної етики, що позначає моральну гармонію людей у взаємодії з собою та з іншими. Краса вчинків – це краса вільно обраних дій на шляху добра та подолання зла [184]. Отже, суто естетичні категорії виконують суто етичні функції. Окрім того, автори дають спільне визначення категоріям «етичне та естетичне» – це основні ґрунтовні категорії етики та естетики, що позначають гармонію людського буття та дозволяють усвідомити



його дисгармонію [184]. Педагогічно значущими є пояснення науковцями індивідуально-особистісного контексту зазначених категорій, точніше, явищ, які вони позначають. Зокрема, вони з'ясовують це через співвідношення з категорію «екзистенціональне», що окреслює унікальність внутрішнього світу людини: естетичне – це зовнішньо гармонізоване екзистенціональне, натомість етичне – це екзистенціональне, що гармонізоване внутрішньо. Естетичне – екзистенціональне, гармонізоване на рівні смаку, почуттів, вражень; етичне – екзистенціональне на рівні моральних принципів та вчинків. Що ж до співвідношення зазначених категорій з категорією «художнє», то вчені вважають, що художнє – це єдність етичного та естетичного у творах мистецтва [184].

Підбиваючи підсумок осмисленню сутності естетичного в еволюції становлення цієї категорії та в проекції на особистість, вкажемо, що розуміння естетичного як якості світобудови та результату її споглядального, спонтанно-чуттєвого, художньо-емоційного та оцінного сприйняття особистістю, зумовлено розвитком культури людства, у межах якої естетичне знаходить свою інтерпретацію у філософських поглядах, оцінках, судженнях та матеріалізується або моделюється в мистецтві. Змістом естетичного нерідко виступає етичне, що відображає ставлення людини та людства у цілому до буття, світобудови, картини світу тощо. У цьому контексті естетичне тісно кореспондується з етичним, що й підсилює вплив феноменів, які вони позначають, на особистість. Свого роду друга природа естетичного набуває конкретизації через художнє. Окрім того, у межах культурного розвитку людства, саме через мистецтво та шляхом його навчання і виховання ним, людина пізнає естетичну картину світу та відчуває в ній різноманітну гаму відношень, ставлень, емоцій, почуттів, духовного осягнення.

Отже, осмислення поняття *естетичного* в наукових концепціях та теоріях показує, що воно має свою еволюцію розвитку, воно не є постійно даним, усталеним навіть в умовах певного культурного зрізу. Естетичне є індивідуальним, суб'єктивним, воно ж є й загальноприйнятим феноменом, що об'єднує певну спільноту через створену систему цінностей та стереотипних поглядів, відповідно до позитивного або негативного ставлення до них. Воно не

зникає, але трансформується. А це означає, що *естетичне як якість світобудови сприймається особистістю, під впливом чого в неї формується уявлення естетичної картини світу та здійснюється якісно духовні перетворення свідомості, почуттів, кристалізується вибіркоче ставлення до предметів, явищ, речей, об'єктів, які мають естетичні властивості, з якими людина контактує на різних рівнях життєтворчості, та які можуть бути оцінені нею крізь призму естетичних категорій.*

Стосовно особистості, то феномен естетичного відноситься до її почуттєвої сфери, його якість зумовлена факторами виховання, традицій, культури, цінностей тощо. Для кожного індивіда розуміння *естетичного* пов'язано ще й з життєвим (вітальним) досвідом. Л. Левчук з цього приводу наголошує, що «правильне розуміння сутності естетичного можливе тільки тоді, коли людину, її сутнісні сили розглядати в умовах життєвих обставин, які їх оточують і роблять тим, чим вони є насправді. Крім того, потрібне і розуміння світу як живої, чуттєвої діяльності індивідів – його невід'ємних складників й активних перетворювачів» [81].

Втім, тісний зв'язок естетичного та етичного на основі екзистенціонального в проекції на особистість підказує звернути увагу ще на одну важливу категорію естетики, яка швидше й має відношення саме до людини, її сприймання естетичного. Йдеться про *естезис*. Відомо, що дане поняття вперше обґрунтовано в теорії німецького мислителя А. Баумгартена у XVIII столітті. При цьому в полі зору мислителя знаходиться феномен процесу взаємодії розумного (естетизація розуму) і чуттєвої природи людини, що зумовлено його «поетичною творчістю» [74]. Естетизація розуму і почуттів – антропологічне, і водночас соціокультурне явище, яке впливає на естетичні якості особистості, її естезис. Про естезис зазначає й М. Каган, уточнюючи, що в основі поняття *естетика* лежить грецьке слово «естезис» – «відчуття», «чуттєве сприйняття»; це привело до трактування естетики як розділу філософії, у межах якого створено теорію чуттєвого сприйняття, яка вивчає даний феномен у розвитку людини [54, 4].

Після наукових міркувань Гегеля, Гердера, Гете, Канта, Лессінга, Шеллінга Вінкельмана, Шиллера щодо феномена естетичного та естетики як наукової дисципліни, у постнеокласичній філософії поняття естезису використовується дещо різновекторно. Нагадаємо, що в перекладі з грецької *Esthesis* – відчуття, почуття, цей термін був застосований М. Маффесолі для опису специфічного підсвідомого світо- і самовідчуття, зобов'язаного своїм походженням практиці життєповодження хіпі, що було протиставленням художньому андеграунду та іншим філософсько-релігійним маргінальним співтовариствам [209]. І. Фадєєва звертає увагу на колективно-несвідоме в трактуванні естетизму Маффесолі. Такий контекст зумовлений можливістю естезису оптимізувати «релігійний синкретизм», забезпечуючи когнітивні механізми цього процесу. Естезис, з погляду когнітивних процесів, на думку І. Фадєєвої, є однією з граней колективного несвідомого, що керує афективною поведінкою і спонтанними реакціями масової свідомості. Символічна природа естезису зумовлена його подвійністю: простір естезису пролягає між несвідомим і вираженим, до-репрезентативним і репрезентацією [179, 35].

У такому аспекті естезис, що сформований під впливом мистецтва, видається ментальним явищем, здатним посилити художньо-відцентрову силу мистецтва в об'єднанні народів, груп, етносів шляхом кристалізації цінностей, їх осмислення і загальних чуттєвих спонтанних реакцій при їх досягненні. Ментальність націй і народностей, що виявляється в галузі естетичних сторін буття, підсилює національну ідентичність. Так, наприклад, у конфуціанстві головною естетичною функцією музики є вдосконалення доброзичливості в людині. Звідси й музика повинна бути відповідною, вона має виявляти почуття добрі і бути світлою, «співати без печалі» [238]. Інший приклад – «краса в малому» як естетичний принцип японського мистецтва спочатку застосовувався як „геочинник”, а згодом стала впливати на позасвідомому рівні на формування принципів художньо-естетичного світобачення, споглядального типу світосприйняття наступних поколінь. Гомофонний стиль музичного мислення китайців, зумовлений одноголосною народною музикою, увійшов міцно в

музичне мислення нації, через те в їх музичній педагогіці спостерігаються труднощі опанування поліфонічним стилем, навіть у тих музикантів, які почали займатися музикою дуже рано [147].

У науковому обігу застосовується поняття музичного естезису (Ю. Афанасьєв, В. Бабушкін, О. Капічина, Р. Тельчарова). О. Капічина, наприклад, визначає його як самостійний тип самоцінної цінності [58]. Це та "точка поєднання" людини і культури, – зазначає дослідниця, що надає культурі суб'єктивно-особистісного змісту. Музичний естезис є універсальною умовою соціокультурного буття музики, завдяки якому людина стає спроможною розуміти іншу людину, розуміти мистецтво й культуру в цілому. Функціонування музичного естезису в соціокультурному середовищі зумовлює процес виховання, що ґрунтується на емоційно-чуттєвих структурах особистості [58]. Отже, йдеться про соціокультурний та у цьому контексті діалогічний аспект естезису. Однак, у дослідженні Капічиної визначено два стани музичного естезису: об'єктивний та суб'єктивний. Автор дає таке пояснення: «В об'єктивному стані музичний естезис існує в музичному творі, основою якого виявляється музична мова. Музична мова характеризується як логіко-діалогічна єдність та аналізується з філософсько-естетичних позицій. У суб'єктивному стані музичного естезису музика сприймається, усвідомлюється музичною свідомістю, набуває свого розуміння на особистісно-індивідуальному рівні» [58].

Таким чином, естезис виявляється феноменом, що характеризує як мистецтво, так й особистість, що її сприймає. Естезис позначає феномен діалогу культур та діалог особистостей в полі культури на предмет відношення, ставлення, оцінювання, порівняння тощо усього того, що потребує естетичної ідентифікації та смисло-емоційного осягнення.

Інший гранню естезису є його полімодальність. І. Фадеева зазначає, що трактування естезису в сучасній методології дозволяє вести мову не тільки про девізуалізацію цього поняття, а про його феноменологію. Естезис постає колективно-підсвідомою, чуттєво-тілесною гранню символічної свідомості, де

візуальне і вербальне, чуттєве й раціональне, зазначене і безглузде сплавлені в єдиний світ практичних дій і спонтанних реакцій [180, 42].

Е. Гуссерль розглядав естетиз як *діяльність*. Оперантами такої діяльності є чуттєві дані, які мислитель позначив як «естеми». Гайдеггер чуттєві дані щодо естетизу пов'язує переважно із зором, зоровим сприйняттям, що є явно недостатнім і не відображає ідею цілісності естетизу як колективного підсвідомого. У процесі наукових дискусій та обговорень щодо концепцій Гуссерля і Гайдеггера вчені М. Маяцький, С. Зимовець, В. Глазичев порушують питання про феномен естетизу [33]. У ході «круглого столу» були висловлені деякі судження, що відкривають межі естетизу як якості особистості. Зокрема, М. Маяцький вважає, що «завдяки численним культурно оформленим вправам в чуттєвості, ми отримали можливість запитати не просто «чому?», а й «яка – чуттєвість?». Автор метафорично стверджує, що естетиз вже не може розглядатися «як козир, що говорить сам за себе у грі з раціональним. Він не тільки не однозначний на відміну від специфікованого раціонального, він виявив в собі такий складно організований і витончений обсяг, що і раціональне легко увійшло в нього, стало видом естетизу [33, 684] ». Автор нагадує про моделі естетизу, перш за все зорові та слухові, що мають місце в концепції Гайдеггера. Таким чином, однією з граней естетизу особистості можна вважати синтезований полімодальний комплекс почуттів естетичного, до складу якого входить як емоційна, так і раціональна сторона сприйняття естетики навколишнього середовища. Такий раціоналізм прокладає шлях до рефлексії професійного аспекту естетизу, а психічні реакції на феномен естетичного швидше відповідають антропологічній парадигмі розвитку особистості.

Пояснимо цю тезу. Психічні аспекти естетизу пов'язані з процесами сприйняття (перцептивні процеси), пізнання (когнітивні процеси) і оцінювання дійсності (ідентифікаційні й аксіологічні аспекти суджень особистості). Як зазначає П. Соболев, такі психічні процеси націлюють нас на актуалізацію антропологічного підходу до естетизу. Даний підхід, на думку автора, забезпечує багатоканальність естетизу особистості з погляду на її здатність сприймати й

осягати естетику навколишнього середовища. Естезис включає в себе чуттєве багатоканальне сприйняття явищ світу, що проектується «на екран психіки» через безпосередньо класифіковане ставлення в акті сприйняття, інтуїтивне пізнання й оцінювання, переживання й ефект «психічної хвилі», що є висхідною від рівня емоційних реакцій до рівня відповіді почуттів [168 , 273-274].

Деяким чином з антропологізмом естезису особистості кореспондуються такі підструктури, як естетичний досвід та естетичні здібності. Свідоме чи інтуїтивне відчуття естетичного, що викликає спонтанні реакції на красу навколишнього світу, на інші прояви естетичного, базується як на природній здатності людини відчувати красу, гармонійність, співзвучність тощо, так і на досвіді спілкування й розуміння естетичного в природі, мистецтві, людських відносинах і поведінки в певних умовах. У першому випадку мова йде про більш природний, низький рівень реагування людини на феномен естетичного. Між тим, цей рівень найбільш природний і навіть ментальний, оскільки заснований на етнічних особливостях сприйняття картини світу, на традиціях і сформованих на їх основі цінностях, які мають глибоке коріння в тій чи іншій культурі і передаються з покоління до покоління на генетичному рівні. Інтуїтивні спонтанні реакції і навіть свідомі оцінки й судження можуть бути проявом естетичних природних здібностей. Естетичні здібності є лише фактором, розвитком якостей особистості, що визначають її духовний світ і творчий потенціал. У контексті постнеокласичної естетики феномен естетичного розглядається через категорію досвіду людини [210]: предмет естетики належить до сутнісних універсалій людського буття і культури і не залежить від волі тих, хто намагається його ігнорувати, усунути або, навпаки – якимось жорстко нормалізувати. Внутрішньою метою естетичного досвіду видається інтенція (свідома, інтуїтивна, спонтанна) до гармонії з Універсумом. Виходячи зі сказаного, естезис особистості – якість, заснована на природних здібностях відчувати естетичне в Універсумі, що визначає прагнення особистості до гармонізації з естетикою довкілля (культурного, мистецького, природного, творчого, віртуального). Таким чином, естетичний досвід також звернений до процесів сприйняття, відчуттів, оцінок,

суджень щодо проявів гармонії людини і світу крізь призму естетичних категорій, але тільки вже на більш високому рівні, у тому числі й на фаховому. Естетичний досвід дає можливість інтуїтивних оцінок, суджень, які виникають на підсвідомому рівні на основі набутих знань, навичок, освоєних форм діяльності в галузі естетичного. Він формується латентно, але під впливом деяких подій, фактів, що мають яскраво забарвлене естетичне начало. Ось ці сплески свідомості, рефлексії прекрасного концентруються в естетичному досвіді людини.

Г. Щедрина звертає увагу на те, що в другій половині ХХ століття усвідомлення культури як нескінченного процесу творчого становлення, як розкриття смислів людського буття передбачає визнання універсальності естетичного в культурі взагалі, формує новий ракурс у трактуванні основоположних понять: форма, цілісність, творчість, образ [203]. Далі автор конкретизує: завдання сьогодення – подолати розрив між двома потоками сучасної культури: природничих і гуманітарних, наукою й мистецтвом. Це зближення можливе на шляхах найтоншої регуляції самого творчого процесу, цілісного збагачення людської чуттєвості або розвинення її естезису, заснованого на етичності та естетичності у їхньому взаємозв'язку.

Ідея зв'язку моральності й естетичності особистості не є новою в науці. Мислителі минулого (Гегель, Кант), сучасні вчені (П. Гуревич, І. Зязюн, О. Кривцун, С. Кримський) справедливо вважали і вважають, що в естетичному як відображенні гармонії взаємин людини і буття, людини і природи, особливо через мистецтво відбувається становлення й окультурення моральних якостей людини. Л. Кондратюк і В. Цвіркун навіть уводять поняття «етосно-естетизне становлення людини» [66]. Зокрема, вчені пояснюють це таким чином: людський етос полягає в тому, що, живучи в спільноті собі подібних і в більш формалізованих структурах суспільства, людина покликана творити добро, при цьому достатньою мірою усвідомлюючи сутність його протилежності – зла. Стосовно людського естезису, то він виявляється через орієнтацію на ідеали і вміння власноруч творити, вибираючи їх за основу (норму, приклад) [66].

На думку Г. Щедріної, естетизм – глибинна підстава й інтегральна структура світопереживання, світорозуміння й пошукового імпульсу творчості. У поясненнях автора постає ідея виховного, художньо-світоглядного контексту естетизму саме через творчий процес. При цьому автор спирається на висловлення відомих вчених-культурологів, зокрема, М. Бахтіна, який вважав, що «виращування, культивування естетизму – це виховання «позитивно-сприймаючого» ставлення до світу; А. Уайтхеда, який застосовував до естетизму поняття «почуття стилю», що є у всіх видах людської діяльності. Цінною, на наш погляд, є ідея автора щодо шкільної практики, зокрема, до розуміння особистості дитини не як набору характеристик, а в її становленні, як клише потенційних траєкторій її життєвого шляху, які ще не постали, але постають. У цьому процесі становлення особистості естетизм постає і засобом, і метою виховання, яке вводить дитину в створений світ культури і дозволяє йому стати творцем свого світу, здійснивши вчинок-вибір [203]. А помічником його на цьому шляху, «естетичним куратором» може і повинен бути вчитель мистецтва, зокрема, музичного.

Отже, на основі проаналізованої наукової літератури будемо вважати можливим застосувати поняття «естетизм особистості» у професійному контексті як фахову якість вчителя музики. Докладно цю теоретичну позицію буде розкрито у наступному підрозділі.

Підсумовуючи теоретичні дослідження у контексті поставлених завдань, підкреслимо той факт, що феномен естетичного та його інтерпретація змінювалися в різні епохи та щаблі розвитку культури. На цьому шляху домінували різні акценти щодо змісту естетичного: від гармонії з навколишнім, краси людського тіла, художнього відбиття прекрасного в мистецтві, принципів взаємодії етичного, морального та естетичного й художнього, до домінування раціонального, символічного, почуттєво-оцінного, екстатичного, релігійного та духовного. Але поступово естетичне пронизує усі сфери життя людини (від фаху до побуту, від їх прояву зовні до внутрішніх психічних станів та відносинами з іншими). Саме проникання естетичного у всі сфери життя актуалізує розуміння естетичного як міждисциплінарного феномену, що історично здійснювалося



впродовж його усвідомлення та становлення естетичних категорій, екстраполяція яких на особистість зумовила виникнення естезису як якості речей, явищ, особистості, співвідношень, а також ставлення людини до різноманітних проявів картини світу відображених у мистецтва. Естезис як якість особистості поєднує чуттєво-емоційне сприйняття життєвих, природних, художньо-предметних реалій разом з їх оцінюванням у контексті синтезу етичного та естетичного.

Отже, розглянемо більш докладно феномен естетичного та естезису як якості особистості вчителя музики в контексті культурологічної парадигми мистецької освіти.

## **1.2 Естетичний розвиток особистості майбутнього вчителя музики як культурно-естетична домінанта мистецької освіти**

Оскільки категорія естетичного має свою діалектику становлення та інтерпретації на різних щаблях розвитку культури важливим є осмислення культурологічного аспекту естетичного через педагогічні процеси навчання мистецтву.

У педагогічній науці феномену естетичного приділено велике значення; про це свідчить акцентована увага на естетичному вихованні як одному з ключових аспектів педагогічної теорії й практики, зокрема, у галузі художньої освіти. За визначенням С. Гончаренка, естетичне виховання – складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. Естетичне виховання спрямоване насамперед на виховання в людини гуманістичних якостей, інтересів і любові до життя в його різноманітних проявах [36, 119]. Педагогічний процес також враховує тісний зв'язок естетичного та етичного, який склався впродовж становлення та розвитку цих двох гуманітарних галузей знань. У цьому вбачається багатогранність естетичного виховання: це й розвиток особистості, її художніх здібностей, що

дозволяє відчувати естетичне в митецьких творах та в життєвих реаліях; уміння сприймати та розуміти красу мистецтва та довкілля, життя та людських відносин; етика відношення, ставлення до світу. Зазначене орієнтує педагогічний процес естетизації особистості на гуманістичну парадигму та культурологічну методологію.

Естетизація особистості відбувається по-різному, у залежності від суб'єктивних та об'єктивних чинників: від естетичного досвіду особистості, умов для її формування та накопичення, етно-генетичних особливостей та усталених у суспільстві цінностей і традицій щодо естетичної картини світу.

Втім гуманістична парадигма мистецької освіти виявляється через низку функцій, серед яких Г. Падалка виокремлює такі: мотиваційно-виховна, культурологічна, пізнавальна, комунікативна, творчо-спонукальна, гедоністична, функція психологічної розрядки [134, 8-28]. У всіх цих функціях іманентно наявний як естетичний, так й етичний, моральний контекст. Кожна з них так чи інакше реалізується через засоби педагогічного впливу, атрибути художньо-естетичного виховання, які кореспондуються або пов'язані зі смисловими ознаками естетичних та етичних категорій, художньо-естетичною свідомістю, художньо-естетичними образами тощо, тобто усього того, що задіяне в процесі відображення естетичних явищ, предметів, емоційно-чуттєвих відтінків їх сприйняття та оцінювання особистістю. У художньо-педагогічному процесі інколи застосовуються стереотипні зв'язки під час оцінювання творів мистецтва: прекрасне – добре; образливе – зле тощо. Отже, функції мистецтва підсилені морально-етичним аспектом, що дозволяє оптимізувати виховний процес.

Окрім того, можна стверджувати, що саме через феномен естетичного ці функції діють у спільній системі координат та взаємозв'язку. Така система зумовлена часом, епохою, нормами соціокультурних та державницьких настанов, які також мають пряме відношення до культурного портрета часово-просторового діапазону.

Зазначене спонукає до визначення відмінного статусу культурологічної функції мистецтва, освіти та художньо-естетичного виховання в цілому. У свою

чергу культурологічна функція входить до більш широкого теоретичного напрямку – *культурологічної парадигми мистецької освіти*. Таким чином, визначення сутності естетичного розвитку майбутнього вчителя в процесі його фахового музичного становлення має здійснюватися в межах культурологічної парадигми мистецької освіти. Таке твердження зумовлено:

- Культурологічною відповідністю музичного навчання майбутніх учителів музики, що спричинено культуровідповідністю розвитку мистецтва взагалі.
- Зумовленістю розуміння сутності естетичних категорій, їх смислового наповнення та відображення їх у мистецтві еволюцією розвитку культури суспільства, її часово-просторових параметрів.
- Залежністю естетичних почуттів та естетичних предметів, які піддаються втіленню в мистецьких творах, етнічними, національними, ментальними факторами, зокрема, пануючими традиціями у філософії та розумінні естетичної картини світу.
- Культурологічним акцентом на моральному та естетичному ставленні до світу, що формується засобами мистецтва.

Слід уточнити, що сучасна наука інтерпретує поняття «парадигма» як системний теоретико-методологічний комплекс, аксіологічний комплекс настанов, які сприймаються та приймаються науковою спільнотою як еталон вирішення дослідницьких завдань. До нього обов'язково входить базис знань, концепцій, теорій наукових підходів, які охоплюють наукову галузь, окрему наукову дисципліну, або науку в цілому [145, 161]. Парадигма, за Т.Куном, – «дисциплінарна матриця» [77], вона охоплює наукову мову, науковий апарат, підходи та принципи, цінності, усе, що відповідає пануючим ідеалам у суспільстві та в науковій спільноті.

Актуальність культурологічної парадигми мистецької освіти, у межах якої здійснюється естетичний розвиток особистості засобами мистецтва, виявилася після впровадження в шкільну практику інтегрованої програми з мистецтва за авторством Б. Юсова, яка потім була трансформована на українську мистецьку

освіту (Л. Масол, Н. Миропольська, О. Шевнюк, О. Щолокова). Культурологічна парадигма стає в центрі уваги дослідницької діяльності І. Зязюна.

З погляду методологічних засад культурологічної парадигми варто нагадати, що її розмаїття зумовлене багатоманітністю природи людини, що поступово культивується і кристалізується у феномен культури особистості.

Методологічного значення набуває два положення культурологічної парадигми мистецької освіти: а) культура не самостійне соціальне середовище, а наскрізна характеристика всієї соціальної системи, і в будь-якому громадському суспільстві або просто явищі існує його специфічний культурний аспект; сутність культури виявляється, перш за все, в діяльності, а не в сукупності досягнень і цінностей, накопичених людством у процесі історичного розвитку; б) основна соціальна функція культури – людинотворення, тобто людська особистість – абсолютно об'єктивний і суб'єктивний предмет культури [87]. Ці положення орієнтують на поєднання культуровідповідного та особистісно-орієнтованого.

На теоретичному рівні таке поєднання здійснено А. Фасолею [180]. Науковець узагальнила дослідницькі результати щодо культурологічної концепції та особистісно-орієнтованої парадигми в працях І. Беха, І. Якиманської, А. Плигіна, Н. Бібік, О. Савченко, Є. Бондаревської та інших науковців та дійшла висновку, що «оволодіння культурними цінностями й нормами допоможе особистості подолати суперечність між природним і соціальним началом» [180]. Для цього культурологічна концепція має орієнтуватися на такі принципи: природовідповідності; культуровідповідності (А. Дистервег, К. Ушинський); індивідуально-особистісного підходу (Є. Бондаревська, І. Бех, І. Якиманська); ціннісно-сислової спрямованості освіти (В. Васильєва).

Вихідними положеннями культурологічного підходу, за Є.Бондаревською, є: ставлення до дитини як суб'єкта життя, здатного до культурного саморозвитку й самовизначення; ставлення до педагога як посередника між дитиною й культурою, здатного ввести її у світ культури й підтримати дитячу особистість в її індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей; ставлення до освіти як культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли,

діалог і співробітництво його учасників у досягненні цілей їхнього культурного саморозвитку; ставлення до школи як цілісного культурно-освітнього простору, де існують і відтворюються культурні зразки життя дітей і дорослих, відбуваються культурні події, здійснюється творення культури й виховання людини культури; співтворчість [15, 123].

Культурологічна парадигма освіти по суті ґрунтується на закономірному процесі входження особистості в поле культури з його естетичною складовою і впливі цієї складової культури на особистість за допомогою своїх цінностей, у тому числі естетичних, моральних, етичних, а також норм, уявлень, правил, результатів творчої і розумової діяльності суб'єктів культури. На думку Н. Крилової, культурологічний акцент в системі освіти виводить останню в більш широку систему суспільства. Генеральною функцією системи освіти, що об'єднує всі інші у відому цілісність, є відтворення людини як суб'єкта культури» [75].

Ю. Резник наголошує на багатоаспектності застосування поняття «культура» у контексті взаємозв'язку з педагогікою та освітніми процесами, зокрема, це: застосування філософського (родового) контексту поняття «культура» та різноманітних культурних систем; використання індивідуального аспекту культури; співвідношення всезагального й особливого, що впливає на культурний стиль, культурні універсалії тощо; орієнтація на соціологічний аспект культури, що звертає основну увагу на прояви особливого (типового) в культурі з урахуванням її одиничного (індивідуального) й всезагального розвитку (культурні норми й цінності) [148].

Учені та вчителі-практики переконливо стверджують: щоб забезпечити звернення людини до загальнолюдських цінностей, зокрема й естетичних та художньо-естетичних, освіта повинна дотримуватися принципу *культуровідповідності* (Г. Падалка, О. Олексюк, О. Щолокова). Цей принцип був запропонований Ф. Дістервегом, який вважав, що людину необхідно формувати згідно з вимогами передової, сучасної для неї культури й науки, зокрема культури й науки її вітчизни. У наш час цей принцип активно застосовується в багатьох педагогічних концепціях [143, 89].

Так, наприклад, О. Рудницька вважала педагогіку наукою про освіту, яка є процесом і результатом опанування культурних надбань суспільства [154, 13]. Питання взаємозв'язку культури й освіти, їх взаємозумовленість фактично стає основним чинником та регулятором запровадження культурологічної парадигми. Цей процес є закономірним та існував здавна, але актуалізація його наукової рефлексії здійснена наприкінці ХХ століття. На Україні ці питання активно обговорювали І. Зязюн, О. Рудницька, О. Отич, багато інших науковців.

Зосереджуючи увагу на культурних стилях та типах, І. Зязюн акцентує проблему історичної зумовленості взаємозв'язку культури та освіти. Зокрема, він стверджує, що в культурно-історичному контексті термін «освіта» у сучасній педагогіці визначається як «трансляція соціального досвіду в часі історії і відтворення стійких форм суспільного життя в просторі культури», як «процес залучення особистості до культури, становлення і розвиток освіти як надбання особистості, з одного боку, і всього культурного оточення, з іншого» [107, 27].

О. Отич наголошує на людинотворчому аспекті культурологічної парадигми. Вона, зокрема, зазначає, що культурологічна педагогічна парадигма є вихідною теорією, сукупністю теоретичних положень, ідей та переконань щодо розуміння освіти як явища культури, а її мети як введення особистості до світу культури й забезпечення діалогу двох систем: «людини в культурі» й «культури в людині». Оскільки сполучною ланкою у цих системах є, на переконання академіків Є. Бондаревської та І. Зязюна, людина, то глобальною метою сучасної освіти має стати формування не *людини освіченої*, а *людини культурної*, ядро якої становить свобода, гуманність, духовність, адаптивність, здатність до самовизначення у світі культури й культурної ідентифікації, прагнення до життєтворчості, самоствердження в усіх сферах її життєдіяльності [131].

У контексті культурологічної парадигми проблематика естетичного пронизує декілька аспектів: *національний аспект мистецької освіти* (Г. Падалка, Л. Побережна, О. Реброва, Л. Філоненко, О. Шевнюк, інші); *аксіологічний* (С. Куликова, О. Олексюк, А. Михалюк, інші), *особисто-творчий (акмеологічний)* (Н. Гузій, А. Козир, А. Лозова, Ф. Федоришин, інші). Естетичний феномен пронизує

кожний з них, оскільки вони спрямовують навчальний процес на розвиток оцінного ставлення до творів мистецтва, формування художніх орієнтацій, художніх смаків тощо. С. Куликова вважає, що аксіологічний підхід як загальнонауковий метод пізнання соціальних явищ і процесів споконвічно ґрунтувався на діалозі культур, адже лише в умовах зіставлення культур можна зрозуміти зміст іншої культури [76]. Технологія аксіологічного аспекту в культурологічній парадигмі точно сформульована А. Михалюк. Науковець зазначає, що феномен культури в єдності духовних і матеріальних здобутків, показником яких є рівень розвитку суспільства, знаходить своє вираження в культурі особистості й передбачає перетворення цінностей суспільства на внутрішні досягнення індивіда, який втілює зміст цих цінностей у власній життєдіяльності [110].

Кожний із зазначених аспектів культурологічної парадигми мистецької освіти вибудовує стратегію на *естетичний розвиток* особистості. Про розвиток естетичних смаків, потреб засобами культури, зокрема музичної, вели мову М. Киященко, Г. Падалка, О. Рудницька, Л. Сморг, Р. Тельчарова; про естетичну свідомість у контексті культури зазначають В. Бичков, Н. Богданова, Л. Виготський, Р. Інгарден, М. Каган, О. Лосєв, Ю. Лотман, Л. Печко; естетичні орієнтації формуються під впливом культури та мистецтва, на що вказують вчені І. Зязюн, Л. Масол, Н. Миропольська, Н. Савченко, Л. Хлебникова, та багато інших учених.

Сутність феномена естетичного розвитку особистості не раз розкривають через категорії, з якими поняття естетичного поєднується. Так, наприклад, через категорію культури («естетична культура»), смаки («естетичні смаки»), досвід («естетичний досвід», «морально-естетичний досвід», «художньо-ментальний досвід») тощо. Уже в згаданому дослідженні Є. Скороварової розглядається естетичний досвід концепт: філософія життя та психологічна естетика переживання. Останнє актуалізує проблему «безпосереднього контакту індивіда з об'єктами, набуття об'єктами значення й цінності саме в цьому безпосередньому контакті» [166, 9]. Автор також класифікує дві цікаві, з нашого погляду, точки зору

на предмет естетичного через досвід: психологічну та філософську. Естетичне як психологічне розглядається в дослідженнях і працях Л. Блауштайна, В. Вундта, Е. фон Гартмана, М. Гайгера, К. Ланге, Т. Ліппса та ін., у яких естетичне – це ілюзорне, позірне, нереальне. Отже, й ставлення до естетичного відповідні до таких характеристик. Натомість філософська концепція естетичного Г. Когена, П. Наторпа, Б. Фохта та ін. проголошує індивідуальну цінність процесу переживання. У більшості філософів ця позиція торкалася питань переживання творів мистецтва.

На думку О. Ребрової, дія оцінювання творів мистецтва реалізується крізь сформоване естетичне ставлення до дійсності [145, 80]. У мистецькій освіті таке ставлення-оцінювання входить до плану інтерпретації творів, як виконавської, так і педагогічної. Інтерпретація в мистецтві, зазначає О. Реброва, завжди процес індивідуальний, оскільки виконавець-інтерпретатор відтворює художній образ на основі своїх власних уявлень про нього, своєї фахової компетентності [145, 81]. З цього випливає, що естетичне ставлення також зумовлене оцінними механізмами свідомості особистості, які сформовані не лише під впливом соціокультурних чинників, а й фахової підготовки. Про це наголошує й О. Отич, яка стверджує, що естетичним пронизані всі сфери виробничої діяльності [131; 130].

У зазначених дослідженнях, що розкривають різні сторони культурно-естетичного аспекту освіти, виокремлюється проблема **естетичного розвитку особистості**, саме в контексті певних культурних викликів сучасного суспільства. Ідея розвитку особистості, зокрема в її естетичній царині, підсилюється гуманістичною парадигмою щодо розвитку індивідуальності. Але цікавим є той факт, що розвиток індивідуальності особистості виходить за межі суто психологічної парадигми, а стає предметом міждисциплінарного синтезу психології та культурології. Учені М. Гусельцева, Н. Вересов, А. Фурман, ґрунтуючись на концепціях Л. Виготського, О. Леонтьєва, М. Ярошевського, антропологічних поглядах Б. Малиновського, А. Асмолова, М. Коула, С. Лур'є, Е. Еванса-Прічарда, Л. Леві-Брюля, М. Cole, R. Shweder, Th. Singelis, J. Wertsch та інших, вбачають в такому міждисциплінарному синтезі можливість дослідити та



створити оптимальні умови для етнічно-виховних, національних, ідентифікаційних, (етнопсихологія, етнокультура) та пізнавальних (когнітивна психологія, культура як сфера пізнання дійсності) процесів у розвитку особистості (О. Реброва [143]).

На підставі міждисциплінарного синтезу як провідного принципу культурологічної парадигми ми обґрунтували функції останньої, на які будемо спиратися в процесі дослідження та оптимізації естетичного розвитку особистості засобами мистецтва. До таких ми відносимо: *аксіологічну*, спрямовану на формування системи цінностей та вибіркового ставлення до естетики довкілля і його відображення у творах мистецтва; *особистісно-творчу*, яка забезпечує індивідуальний підхід до творчого осягнення естетичних універсалів; *комунікативну*, яка дозволяє осягнути світ іншого в системі його художньо-естетичних координат (включно й через твори мистецтва минулих епох); *естетико-когнітивну*, яка забезпечує розвиток аналітичного мислення, співставлення та умовиводів на основі оперування естетичними категоріями; *художньо-ідентифікаційну*, яка надає можливість адекватно зрозуміти та пережити естетичні образи та почуття героїв, що належать до різних часово-просторових діапазонів.

Усі функції пов'язані з різними науковими галузями гуманітарної сфери: психології, мистецтвознавства, філософії, педагогіки, соціології, етнології. Однак, вони кореспондуються з основними принципами, постулатами естетики, для розкриття яких ми обрали поняття *естетичної домінанти*. Розкриваючи смисл естетичних домінант, ми обрали вектор їх актуальності у мистецькій освіті, у межах якої вони виявляються як *культурно-естетичні домінанти*, які *скеровані навчальним процесом на естетичний розвиток особистості*.

Розкриємо це твердження більш докладно. Для цього уточнимо сутність поняття «домінанта» та її конкретизований варіант – «естетичні домінанти».

Теорія домінанти заснована фізіологом А. Ухтомським [178]. На думку вченого, домінанти є фізіологічною основою уваги й предметного мислення. Незважаючи на те, що дослідження вченого переважно відносяться до діяльності

нервової системи і психіки людини, саме поняття «домінанта» він перейняв у Ріхарда Авенаріуса, зокрема, з його книги «Критика чистого досвіду» [178, 126]. Само собою звернення до теорії досвіду говорить про те, що поняття домінанти може бути використано в більш широкому значенні. Його сутність – виокремлення й пояснення явищ, які концентруються в певні енергетичні, смислові, інтенціональні, емоційні та інші субстанції (носії властивостей людської психіки або результатів життєтворчості людини), що мають самодостатній сенс, регулюючу функцію для зв'язку з іншими сполученими джерелами енергії, інформації, психіки, які мають деяку тенденцію до взаємозв'язку з певною субстанцією. Таким чином, у провідній субстанції виникає певна роль центру, вона може бути постійною, може носити тимчасовий характер. Так, наприклад, домінанта в музиці: V ступінь ладу щодо тоніки має особливу функцію, що підкреслює тяжіння всього звукоряду до тоніки, оскільки є одним з головних ступенів музичного ряду, а домінантів тризвук відноситься до тональності першого ступеня споріднення щодо тоніки. У європейській музиці домінанта є панівною, напруженою, що тяжіє до тоніки. Її використовують в кульмінаціях, кадансах, смислових інтонаціях музичної мови в композиторській творчості, а також підкреслюють виконавською артикуляцією музиканти.

У термінологічному словнику посібника «Основи викладання мистецьких дисциплін» [127] вчені пропонують таке уточнення домінанти, яке має безпосередньо психологічний контекст, але в їх доробку він екстрапольований на мистецькі пізнавальні процеси. Докладно: домінанта – це явище психічного зосередження навколо певного питання, проблеми, ідеї, що характеризується спрямованістю уваги, волі, мислення саме на аналіз, розв'язання цієї проблеми [127, 178]. У нашому дослідженні естетичні домінанти представлені в педагогіці мистецтва і розглядаються як регулятори досягнення педагогічної мети: формування художньо-естетичної культури особистості, вдосконалення її естетичного розвитку тощо. Отже, поняття домінанти застосовано в педагогічному контексті і розуміється як найактуальніші та акцентовані змістові напрями певної педагогічної сфери, спрямованої на вирішення конкретних

педагогічних завдань. Вони можуть виконувати роль конструктів в організаційно-методичних системах або концептів в окресленні змістової складової педагогічного процесу. Естетичні домінанти здатні інтегрувати різні суттєві явища в пізнанні мистецтва як відображення естетики навколишнього, завдяки своїм концентрованим духовно-емоційним та художньо-інформаційним властивостям вони сприяють перетворенням у системі цінностей та переваг щодо мистецтва в самої особистості, здійснюючи вплив на її розвиток.

Запропонована нами інтерпретація «домінанти» досить умовна і не претендує на наукове визначення. Однак стосовно теорій, явищ різного порядку таке розуміння «домінанти» носить робочий характер і дозволяє поєднати значущі смислові конструкти або концепти з цілою низкою супутніх явищ, уявлень, положень, висновків (у теорії) з явищами духовного порядку, носіями яких є людина як суб'єкт культури. Саме в такому контексті ми використовували поняття «естетичні домінанти».

Уточнення смислового значення естетичних домінант для художньо-освітнього процесу, зокрема, естетичного розвитку майбутніх учителів музики, показало, що дане поняття найчастіше використовується в лінгвістиці, у поетиці й літературознавстві. Так, наприклад, поняття «естетичної домінанти» використано в дисертації Н. Крицької, присвяченій творчості І. Крилова; у дисертації О. Годованної, присвяченій дослідженню російського і європейського постмодернізму і творчості Джона Фаулза [34], також використано С. Жихаревим під час аналізу творчості Жуковського [207]. Методологічне значення має дослідження А. Рухлова, присвячене поезії Леоніда Губанова [155]. Ю. Усова розглядає естетичні домінанти в драматургії О. Ірванця [177]. Своєрідним поворотом у галузі художньої освіти можна вважати дослідження Н. Бутенка, у якому художні та естетичні потреби представлені як емоційні домінанти. Автор розкриває їх сутність у педагогічному контексті [16].

Емоційно-смислова домінанта тексту – комплекс когнітивних та емотивних еталонів, характерних для певного типу особистості; вони слугують психічною основою метафоризації та вербалізації картини світу в тому чи іншому

художньому тексті (літературному творі) [45]. Філологи, естетики, культурологи, такі як В. Виноградов, А. Бєлий, М. Бахтін, І. Гальперін, Б. Томашевський, Ю. Тинянов, О. Потебня широко використовували дане поняття для форми й жанроутворення текстів. Художньо-естетичні домінанти – головний метод, необхідний при створенні художньо-цілісної драматургії твору, а сукупність домінант і є визначальним моментом у створенні жанру (Б. Томашевський). Водночас, естетичні домінанти в літературі виявляються через характеристичні особливості образу героя, тобто через художнє відображення психологічних, емоційних, поведінкових домінант (за О. Ухтомським [178]). Крім того, емоційно-сміслового домінанта як прояв естетичного контексту твору породила й відповідний організуючий принцип, який бере початок на стику двох наук, а саме в психолінгвістиці [45]. В інших видах мистецтва такі домінанти теж мають підставу бути обґрунтованими: по-перше, через характерні особливості художнього образу, що розкривається специфічними художньо-лексичними прийомами; по-друге, через спеціальні ладів-інтонаційні стереотипи, що відображають приналежність до етнокультурних витоків твору, наприклад, музичного мистецтва або танцю; по-третє, через специфічні ментальні уявлення про естетичну сутність явищ природи, життя, мистецтва.

Психологія мистецтва як міждисциплінарна дисципліна вважає принцип домінанти універсальним. Зокрема, Л. Виготський використовував його в аналізі літературно-художніх творів. Він стверджував: «Будь-яка розповідь, картина, вірш є, звичайно, складне ціле, складене з абсолютно різних елементів, організованих у різній мірі, у різній ієрархії підпорядкуванні і зв'язку, і в цьому складному цілому завжди виявляється певний домінуючий і панівний момент, який визначає собою побудову всього іншого оповідання, сенс і назву кожної його частини» [цит. за 10].

Дає своє визначення домінанти Р.Якобсон, згідно з яким домінанту можна визначити як «...компонент, що фокусує художній твір, вона керує, визначає і трансформує окремі компоненти. Домінанта забезпечує інтегрованість структури. Домінанта специфікує художній твір» [214, 59]. Разом з вищевикладеним

розумінням домінанти існує точка зору, відповідно до якої домінантою визнається будь-який компонент тексту, унаслідок чого поняття домінанти використовується під час аналізу змістовної, структурної та комунікативної організації тексту. При цьому як домінанта можуть розглядатися як змістовні, так і формальні засоби [10]. Наприклад, В. Кухаренко визначає домінанту художнього твору як його ідею і / або виконувану ним естетичну функцію, у пошуках якої необхідно виходити з мовної матерії твору [80,12].

Отже, щодо з мистецьких творів поняття естетичної домінанти конкретизується в частковий вияв – художньо-естетичну домінанту, яка наповнюється як змістовим, смисловим значенням, так і формоутворенням. Це певною мірою збігається з нашою логікою застосування естетичної домінанти як конструкта (форма твору, елемент системи), так і концепту (художньо-смисловий акцент).

Важливо вказати на ментальний і світоглядний аспекти художньо-смислових домінант. Даний напрямок представлено в роботах В. Беляніна, зокрема в його праці «Системність лексики тексту як відображення системності картини світу автора» [12]. Н. Кочура [68] також робить акцент на регулятивно-суспільному та духовно-творчому потенціалі зазначеної категорії та втворює шлях до педагогічної науки, зокрема, до застосування естетичних домінант в мистецькій освіті, зокрема в підготовці майбутніх учителів музики. Автор вводить поняття «культурно-естетичні домінанти національного світогляду» – це вагома ознака та відповідна складова національного світогляду, що являє собою систему уявлень, ідеалів, поглядів і настанов, які визначають ставлення українського народу до основних духовно-естетичних цінностей, виражених, зокрема, у категоріях прекрасного, піднесеного, трагічного та комічного.

Автором досліджено вплив культурно-естетичної домінанти національного світогляду на формування ціннісно-ідеологічних пріоритетів в українському суспільстві; зроблено висновок, що, будучи формою реалізації культуротворчого та духовного потенціалів, культурно-естетична домінанта національного світогляду набуває на сьогодні парадигмальних ознак, постаючи своєрідним

провідником національної ідеології у свідомість суб'єктів українського суспільства, важливим засобом і чинником формування світоглядної культури та національної ідентичності, що в умовах аксіологічного плюралізму та конформізму постмодерного українського суспільства зумовлює орієнтуючий, стимулюючий та консолідуючий вплив на особистість і націю в цілому; культурно-естетичній домінанті національного світогляду властиві орієнтація на духовно-естетичні пріоритети, звернення до національних духовних цінностей та суспільних естетичних ідеалів, активізація міжкультурного спілкування на якісно новому рівні, поєднання націєзбережних та геополітичних векторів розвитку українства [68];

Заглиблюючись у світ художньо-естетичних смислових домінант у контексті культурологічної парадигми педагогіки мистецтва, визначаємо серед таких домінант не просто категорії естетики прекрасного, піднесеного, трагічного, комічного, а розуміння їх смислу в певні історичні зрізи розвитку культури, а також ментальні впливи на відчуття та усвідомлення в різних народів. Отже, йдеться, з одного боку, про стильові аспекти інтерпретації смислового навантаження естетичних категорій та їх відображення у творах музичного мистецтва, з іншого боку – національні та етнічні аспекти такого розуміння, а з третього – вибір засобів художньої виразності, які дозволяють зрозуміти та відчути художньо-естетичний смисл образу твору певної епохи, певного національного походження. Така трьохмірність художньо-естетичних домінант активізує культуровідповідність процесу вивчення мистецтва, що, безумовно, сприяє естетичному розвитку особистості.

В історії розвитку культури спостерігається виникнення певних традицій щодо виявлення або пробудження природи людського відчуття та його відображення в мистецтві, крім того, виникали й певні критерії оцінювання та ставлення до естетичних явищ, яке формувалося через твори мистецтва та через освіту. На цій основі формувався стиль життєдіяльності, норми поведінки, свої традиції. Але естетичне як особлива ознака природи, явищ, людських стосунків

існувало завжди з початку розвитку людства. Як зазначають учені, естетичне – це природна властивість людини до естетичного чуття [147,11].

На думку С. Аверінцева, в історії розвитку культури в кожному місті для виявлення або пробудження природи людського відчуття існував свій стиль ставлення до життя, свій смак і такт, свої традиції, які ретельно культивувалися. Так нагромаджувався естетичний досвід попередніх поколінь, який ставав початковим, первинним досвідом кожної людської істоти, що народжується й входить в життя [Цит. 141, 61].

Звертаючись до мистецьких традицій на Україні як джерела формування естетичних цінностей та естетичних домінант, не можна не вказати на народне мистецтво, фольклор, календарні та обрядові свята. О.Михайличенко у ґрунтовній історичній праці щодо естетичного виховання на Україні [109], вказує на зв'язок цього процесу з господарською сезонністю, трудовою діяльністю, побутом. Саме це формувало повагу до праці, природи, землі, родини. На основі аналізу історичних джерел, досліджень, аналізу змісту пісень, фольклорних календарних обрядів тощо науковець робить висновок: «музично-естетичне виховання було невід'ємною складовою частиною української народної педагогіки. Оскільки основним чинником цього виховання виступала сім'я, воно відбувалося природно і в доступній формі через такі навчально-виховні засоби, як фольклор, національні традиції, звичаї, обряди, свята. Зростаючи в атмосфері поваги й великої любові до народної музики, пісні, танцю, діти проймалися духом народної творчості, яка збагачувала світ їхніх почуттів. Це позитивно впливало на формування естетичних смаків і збагачення музичної культури підростаючого покоління» [109, 24].

Мистецька освіта послуговується культурологічною парадигмою гуманітарного знання в контексті врахування особливостей історичного часу розвитку культури, мистецтва, що зумовлює розвиток художніх стилів, жанрів, еволюції художньої ментальності (О. Глазиріна, Л.Джулай, О.Кривцун, О. Реброва). Але питання оптимізації художньо-естетичного виховання та відповідного розвитку особистості на засадах культурологічного підходу

потребує наукової рефлексії основних естетичних домінант саме для естетичного розвитку особистості засобами мистецтва.

Отже, для подальшого дослідження естетичного розвитку майбутніх учителів музики ми мали обрати саме такі естетичні домінанти, орієнтуючись на які можна побудувати ефективну методичку для досягнення поставленої мети. У якості *естетичних домінант* мистецької освіти в контексті завдань естетичного розвитку особистості вчителя музики визначаємо серед таких домінант таке:

- розуміння та інтерпретація особистістю сутності естетичних категорій у культурно-часовому вимірі;
- естетично-смісловий контекст художніх творів у різних стилях та напрямках мистецтва як ресурс мистецької освіти;
- естетична культура особистості як результат впливу суспільної свідомості, етнічних, національних традицій, що втілені у творах мистецтва;
- взаємодія естетичного та етичного та її проекція на формування особистості;
- принципи естетичного розвитку особистості, відповідно до соціокультурної ролі естетичної культури суспільства та її розповсюдження через мистецтво;

Усі зазначені домінанти сфокусовані на естетичному розвитку особистості.

Естетичний розвиток особистості є процесом концентрації естетичних домінант, що дає підстави розглядати цей процес як культурно-естетичну домінанту мистецької освіти.

Як стверджує О. Отич, на підставі узагальнення аналізу наукових джерел, останнім часом стали з'являтися дослідження, які актуалізують проблему естетичного розвитку як майбутніх учителів, так й учнівської молоді. Науковець пропонує такий перелік за напрямками [129]:

- проблеми педагогіки естетичного освоєння світу (С. Жданова);
- естетична спрямованість професійної підготовки педагога (Н. Семенюк, Н. Тагільцева);
- креалогії, або дидактики творчої діяльності (Л. Балановська);



- педагогіки індивідуальності (О. Гребенюк, Т. Гребенюк, О. Заболотська, Д. Кірнос);
- *розвиток професійної індивідуальності майбутнього вчителя* (О. Бондаренко, Г. Костюк, О. Пехота, Н. Побірченко, О. Сергєєнкова, В. Татенко, Т. Титаренко, А. Фурман, Н. Чепелева, Т. Яценко);
- *розвитку творчої індивідуальності учнів* (Є. Барахсанова, О. Ходирева) \*та педагоги загальноосвітньої школи (Н. Антонова, В. Горова, С. Гільманов, Л. Лузіна, М. Мажар, Л. Харченко).

У контексті вивчення мистецтва і впливу мистецтва на особистість частіше використовується поняття «художньо-естетичний розвиток особистості». У найширшому сенсі слова художньо-естетичний розвиток – це особливий специфічний різновид естетичного розвитку засобами мистецтва шляхом сприйняття, емоційно-спонтанного відчуття, а також усвідомлено-оцінного ставлення до естетичних явищ та предметів, зображених мовою мистецтва, тобто змодельованих у художніх текстах різними мовами та символічними кодами мистецтва.

О. Отич справедливо стверджує, що художньо-естетичний розвиток особистості сьогодні стає фактором успішності професійної діяльності. У свою чергу, ефективність художньо-естетичного розвитку особистості в системі професійної освіти неможлива без осмислення його сутності і виявлення особливостей його реалізації у відповідній сфері діяльності [130]. Відповідно до цього професійна сфера діяльності вчителя музики – це сфера художньо-естетичної культури, саме в її царині й здійснюється естетичний розвиток фахівця.

У науковій літературі переважно представлені дослідження з питань формування естетичної культури (у тому числі художньо-естетичної), як в галузі філософії (Т. Аболіна, Н. Бутенко, А. Канарський, Л. Кондратюк, О. Кривцун, В. Липський, М. Мамардашвілі, Н. Маньковська, Г. Меднікова, І. Фадєєва, В. Цвіркун), так і в галузі педагогіки (О. Гук, І. Зязюн, Т. Люріна, Н. Миропольська, О. Рудницька, Л. Печко); естетичного розвитку (А. Галізова, М. Лещенко, О.

Отич, С. Якименко, ін.), естетичного виховання (Л. Масол, Д. Джола, А. Щербо, інші вчені). Особливу увагу приділяємо роботам, присвяченим проблемі формування/накопичення естетичного досвіду (Л. Левчук, Е. Скороварова, О. Олексюк, О. Реброва, В. Суханцева).

Витоки естетичної культури особистості знаходимо у філософських, естетичних, педагогічних теоріях мислителів минулого (Аристотель, Гегель, Фур'є, Песталоцці; К. Ушинський; С. Шацький А. Макаренко, В. Сухомлинський, інші). Психолого-педагогічне обґрунтування та осмислення компонентів естетичної культури, представлене у працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, В. Давидова, В. Зінченка, П. Якобсона та інших, дозволяє включити в її структуру естетичне сприйняття дійсності, емоційно-оцінне ставлення та судження крізь призму естетичних категорій та естетичну спрямованість діяльності.

Психологічний аспект естетичного розвитку особистості ґрунтується на працях психологів Л. Анциферової, Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна, О. Леонтєва, Ж. П'яже та інших всесвітньовідомих вчених.

Б. Ельконін ґрунтовно розкрив онтологію розвитку, спираючись на культурно-історичну теорію Л. Виготського [208]. Він будує «...три основні категорії онтології розвитку, а саме: ідеальна форма, співбуття і посередництво або, відповідно, образ досконалої поведінки; спосіб його виявлення – «зустрічі» «з реальною поведінкою; пошук і побудова цього способу» [208, 11]. Б. Ельконін, аналізуючи наукову спадщину культурно-історичної парадигми розвитку Л. Виготського, орієнтується переважно на розвиток дитини. Втім, у його теорії є такі позиції, які не втратили значущості для фахового розвитку. Так, наприклад, стосовно теорії інтеріоризації Виготського Б. Ельконін зауважує на такому моменті, який ми процитуємо: «За текстами будову інтерпсихічної форми можна розуміти за двома смислами. Можна розуміти так, що суть зовнішньої колективної форми поведінки полягає в тому, що одна людина задає іншій (або іншим) якісь опори, за допомогою яких він (або вони) організують свою поведінку. Поступово ці опори стають внутрішніми – або проговорюються, або просто мисляться, продовжуючи виконувати свою основну функцію

впорядковування та організації поведінки [208, 19]: «те, що робить наглядач, і те, що робить раб, поєднується в одній людині» [25, 143]. Далі Ельконін звертає увагу на інший поворот цієї тези, у певному сенсі, протилежного змісту: «Виготський стверджує, що опори (стимули-засоби) зрощуються у тому випадку, коли використовуються як засіб» ... звернення до іншого, наприклад, як зовнішній засіб управління його поведінкою. «Знак, – пише Виготський, – завжди спочатку є засобом соціального зв'язку, засобом впливу на інших і тільки потім виявляється засобом впливу на себе». Виготський зазначає: «Особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших» [25, 144]. Далі Ельконін підкреслює думку самого Виготського: «...через те, що вона адресує іншим». За Л. Виготським, вивчення процесів оволодіння власною поведінкою показує, що будь-який вольовий процес спочатку процес соціальний, колективний [208,19]. Зауважене ставлення до процитованого аналізу Ельконіна стосовно феномена інтеріоризації в концепції Виготського наводить на думку про те, що в такій послідовності соціо-колективного, а потім індивідуального факторів розвитку має суттєву проекцію на фахове становлення, на фаховий розвиток майбутнього вчителя. Спочатку фахові цінності та норми засвоюються в колективі, згодом викристалізуються власні позиції щодо них. Цей процес змінює свідомість, формує емоційно-оцінне ставлення, фахову ментальність особистості. Стосовно естетичного розвитку діють такі ж самі тенденції.

Підтвердження цьому знаходимо в наукових дослідженнях. Так, наприклад, Н. Богданова розглядає естетичне в контексті глобалізаційних тенденцій у розвитку суспільства та приходять до висновку, що «естетичне» є визначальним поняттям, яке характеризує специфіку людської чуттєвості, що існує виключно як одиничний, персоніфікований акт у всесвітньо-історичному, а також педагогічному процесі, тому в період глобалізації та інформаційної революції головним завданням навчального і виховного процесів є розвиток творчих здібностей людини [14].

Набуття фахових якостей, за О. Ребровою, є процесом становлення фахової ментальності [143]. У концепції науковця *педагогічна ментальність* складається з

типу свідомості, способу мислення, специфічної поведінки педагогічної спільноти. Педагогічна ментальність – складне інтегроване утворення, яке має латентний характер формування, навколо якого концентрується енергетичний фахово-особистісний ресурс учителя на засвоєння психолого-педагогічних констант та цінностей обраного фаху, а також сукупності розумово-духовних настанов на процес розвитку та вдосконалення якостей, відповідних фаховій спільноті. Формування педагогічної ментальності ґрунтується на сформованій фаховій компетентності, іде паралельно з процесом набуття фахового досвіду і стає каталізатором, який забезпечує останньому успішність, ефективність та оптимальність [143, 216]. Отже, спочатку під впливом педагогічної спільноти у колективі здійснюється процес осягнення професійних констант, поступового входження у фахову педагогічну систему дій, мислення, оцінювання, вибіркового ставлення, а вже потім накопичення такого досвіду приводить до унікальних перетворень самої особистості.

Саме цей процес перетворення знаходить своє тлумачення в синергетичній парадигмі розвитку. У сучасній науковій думці стосовно розвитку виникли нові ракурси, зумовлені синергетикою, явищами саморозвитку та таких якісних змін у великих та малих системах, які не дозволяють повернутися до попереднього стану системи. За висловленням М.Смульсон, «розповсюдження постнеокласичних методологічних підходів, відповідно до яких категорія розвитку має відношення не тільки до розвитку людини, але й до розвитку систем і, відповідно, їх системної самоорганізації»... не лише система, а й людина, «...пройшовши точку біфуркації, тобто неповернення.., не має можливості повернутися до попереднього стану...» [167]. Саме ця парадигма актуалізувала й активізувала наукові розвідки щодо явищ саморозвитку. Вплив зовнішніх факторів на розвиток особистості не можна не враховувати, проте ефективність потенціалу саморозвитку сучасна психологія вважає більш актуальною проблемою «... і, відповідно, робить акцент на індивідуальній траєкторії розвитку, авторстві власного життя» [167].

М. Смільсон зауважує на тому, що певних змін набуває й термінологічна наукова база, зокрема це стосується категорій, які спорідненні або кореспондуються з категорією «розвитку». Йдеться про такі: генеза, саморозвиток, зміни, становлення, формування, навчання, ампліфікація, криза тощо. Вчена пише про них, як таких, що не є остаточно дослідженими, «про які ще не до кінця ясно, ширший чи вужчий у них обсяг, або ж вони просто певним чином пересікаються [167]». Між тим, ці категорії входять у науковий обіг саме тому, що є актуальна потреба визначити співвідношення розвитку та саморозвитку. У педагогічній практиці це важливий аспект, оскільки конкретизує роль вчителя як «медіатора» в системі таких процесів, як: «процес саморозвитку, самопроекування, самоконструювання, самоздійснення, планування, завдання розвитку, подія розвитку та інші поняття, які описують або власну активність суб'єкта в постановці завдань розвитку та їх вирішенні, або відповідну соціально-культурну ситуацію та її носіїв (медіаторів розвитку)» [167].

Згідно з синергетичною парадигмою саморозвитку, людина стосовно своїх потенційних можливостей досягає такого стану якісних перетворень, які впливають на особистість, змінюючи тип свідомості, спосіб мислення, прагнення, інтенції, стереотипи поведінки, оцінні та вибіркові ставлення, ієрархію цінностей тощо.

Повертаючись до сфери естетичного розвитку в контексті таких перетворень особистості, можна вибудувати теоретичну модель, що охоплює зовнішні та внутрішні фактори перетворень особистості в її співвідношенні з феноменом естетичного в різних його проявах. Зовнішні фактори – це фактори соціокультурного, художньо-культурного, суспільного характеру, а також фактори міжсуб'єктної взаємодії, контакту-комунікації, що здійснюються і можуть бути охарактеризовані крізь естетичні ознаки. Це, передусім, викристалізовані в ході культурної еволюції, естетичні принципи, уявлення, норми, канони, що їх приймає певна етнічна, навіть професійна спільнота. Фактор зовнішнього впливу також має педагогічний вплив «медіатора естетичного розвитку». Йдеться про цілеспрямоване, системне охоплення художньо-

естетичних явищ під час вивчення творів мистецтва за певними програмами, за допомогою розробленої методики, яку кваліфіковано застосовує вчитель. До такого ж фактора зовнішнього впливу можна віднести й художньо-естетичний потенціал самого мистецтва. Але кожна особистість має ще й свій внутрішній резерв, свою духовно-енергетичну властивість, спрямовану на засвоєння, відчуття та вибіркоче ставлення до краси та інших естетичних констант. Кожна особистість по-своєму сприймає естетику навколишнього, естетику образів життєвого світу та буття, що їх відображено у творах мистецтва. Усі зазначені фактори накопичують певний естетичний досвід, який сприяє естетико-особистісним перетворенням. Такі перетворення в педагогічній науці розуміються як естетичний розвиток особистості.

Наведемо декілька уточнень стосовно цього поняття. П. Харченко справедливо стверджує, що розвиток є одним із центральних понять педагогіки та психології, що характеризують його як інволюційно-еволюційний *процес* (курсив – Ц.І.), упродовж якого відбувається перебіг як прогресивних, так і регресивних змін діяльнісно-вольових, поведінкових, особистісних та інтелектуальних якостей людини; з філософської точки зору означений феномен відзначається такими ознаками, як закономірність змін, що здійснюються в об'єкті, що розвивається, незворотністю цих змін та їх спрямованістю на досягнення певного стану або результату [107, 80].

Учені вказують на етапність розвитку, його закономірність, функцію соціалізації та адаптації шляхом засвоєння надбань культури (Л. Анциферова, А. Брушлінський, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Леонт'єв, Н. Ничкало, інші науковці. За В. М'ясищевим, розвиток особистості також є процесом утворення зв'язків з дійсністю; ці зв'язки носять динамічний характер, вони поступово ускладнюються, поглиблюються, формуючи систему відносин особистості з дійсністю. В. Аверін, узагальнюючи концепцію особистості М'ясищева, нагадує її основну позицію, згідно з якою з моменту народження людина вступає в певні суспільні відношення, котрі через «внутрішні умови» сприяють формуванню, розвитку та закріпленню особистісних, суб'єктивних ставлень людини. Ці

ставлення та відношення характеризують особистість у цілому та становлять її внутрішній потенціал. Саме вони виявляють для самої людини приховані, невидимі її можливості і сприяють появі нових [1].

З погляду психологів, розвиток також зумовлений внутрішніми, особистісними факторами та чинниками, а також і зовнішніми. При цьому вчені підкреслюють більшу значущість внутрішніх факторів. Як зазначає П. Харченко, автори сучасних наукових досліджень підкреслюють виключне значення внутрішнього, суб'єктивного світу людини для процесів її розвитку. Вони розуміють внутрішній світ як індивідуально-інтерпретований, емоційно насичений, усвідомлюваний через діалогічне спілкування з реальними та ідеальними суб'єктами комунікації зовнішній світ, що набуває для особистості різних рівнів значущості, цінності [107, 81]. Проте, автор наголошує й на неоднозначності суджень з приводу первинності чинників розвитку особистості. Так, наприклад, Л. Анциферова акцентує увагу на первинності соціального розвитку людини, що зумовлює розвиток психіки. Ці два фактори перебувають в безумовній взаємодії, адже саме розвиток психічних процесів індивіда впливає на соціалізацію, зумовлює її повноцінність [107, 81].

Естетичний розвиток так само зумовлений суб'єктивними та об'єктивними факторами. Це певною мірою збігається з факторами естетичного в особистості. Т. Люріна розглядає естетичний розвиток як складний синтетичний процес духовного порядку, якому притаманні безкорисливість, свобода від будь-якого меркантильного розрахунку чи матеріального зиску [95]. Естетичний розвиток розглядається як процес формування у кожного вихованця потреб і здібностей естетичного сприйняття світу [55].

На думку Є. Скороварової, естетичне в контексті якостей особистості виявляється через поняття *атенціональності*. Воно визначається автором як «до-інтенціональний феномен естетичного, характерною ознакою якого є те, що він генерує естетичну інтенцію за допомогою зосереджування на об'єкті уваги, але не таким чином, коли ця увага визначається лише внаслідок того чи іншого наміру людини, а швидше акт уваги викликаний структурними особливостями об'єкта у

ставленні до людини [166,13]. В основі такої якості, на думку Є. Скороварової, лежить антропологічна специфіка людини та її родовий психофізичний устрій, що визначає певні принципи як потенційно естетичні [166,13]. Ми тлумачимо зазначене поняття з позиції психології як атенційні процеси, що пов'язані з увагою, але така «первинна» увага під час сприйняття музики не є цілеспрямованою, відрефлексованою або свідомою, вона є мимовільною. Таким чином, *атенціональність* – якість, яка супроводжує перший етап естетичних реакцій особистості на предмет, що сприймається. Це певна вибірковість погляду, уваги, зацікавленості властивостями предмета. Така якість, безумовно, може формуватися шляхом накопичення певного досвіду, шляхом навчання, спеціального впливу з боку викладачів. Отже, вона може перетворюватися, а значить, розвиватися, стимулюючи процес естетичного розвитку особистості.

Естетичний розвиток, у найширшому і загальноновизнаному значенні, – процес і результат здатності особистості бачити, сприймати, відчувати і переживати прекрасне в навколишній дійсності, природі, у житті і людських відносинах, а також оцінювати багатогранність навколишнього світу крізь призму естетичних категорій. При цьому естетичний розвиток все ж більше сприймається як процес динамічних змін в особистості стосовно зазначеної здатності. Водночас виникає питання феноменологічного порядку: якщо естетичний розвиток – це процес, то що є результатом цього процесу? Результатом естетичного розвитку особистості правомірно вважати сформованість різноманітних чуттєвих властивостей особистості, пов'язаних сприйманням, розумінням, оцінюванням естетичної сторони життєвих, природних, соціокультурних реалій, уміння відповідно реагувати на дані психічні процеси і включати їх у план діяльності. Чи можна таку здатність позначити як естетичну? З точки зору естетики, така здатність є науковим поняттям (А. Беляєва, А. Басова, М. Каган, П. Якобсон та ін.). Категорія естезису, яка була розкрита у попередньому підрозділі, певною мірою інтегрує всі аспекти такої здатності і може бути екстрапольована на фахову площину підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.



Естетизація особистості відбувається по-різному, залежно від суб'єктивних і об'єктивних чинників: від естетичного досвіду особистості, умов для його формування та накопичення, етногенетичних особливостей і усталених у суспільстві цінностей і традицій щодо естетичної картини світу. У сфері педагогіки мистецтва естезис – якість, яка є професійною для вчителя, оскільки його місія – залучення учнів до естетики світу, формування їхнього естетичного досвіду за допомогою мистецтва.

У світлі викладеного виникає необхідність осмислити естезис особистості як професійну якість учителя музики, що є результатом естетичного розвитку, з одного боку, а з іншого – закономірно здійснюваними змінами особистості, зокрема, її духовності, у результаті накопичення нею художньо-естетичного досвіду в умовах навчання. По відношенню до вчителя музики дані процеси здійснюються в спеціально-освітньому художньо-естетичному просторі, у якому провідне регулятивне значення має творча художньо-естетична діяльність. Поняття естезису особистості як якості в літературі представлено не достатньо. У філософських дослідженнях використовується в контексті полікультури, зокрема, музичного мистецтва в дисертації О. Капічиної [58], в антропологічному вимірі (А. Грякалов), у педагогічних працях з філології (К. Козачук, Н. Миропольська). Поняття «естезис» використовується і в педагогічних дослідженнях, зокрема, в дослідженнях В. Воєводіна, О. Олексюк, М. Ткач.

У підготовці вчителя музики феномен естетичного освоюється цілеспрямовано шляхом формування художньо-естетичного досвіду: через сприйняття і вивчення мистецтва, у процесі творчої діяльності, в освоєнні методики формування художньо-естетичної культури школярів. Головною регулюючою складовою такої цілеспрямованості у формуванні естетичного досвіду є пошук художнього смислу, ідеї, образу твору та його інтерпретації. У цьому питанні перетинаються і концентруються найважливіші для теорії і практики естетичного розвитку особистості явища: розуміння твору мистецтва, адекватність переживання його змісту. У результаті чого відбуваються трансформаційні зміни в самій особистості: концентруються художньо-естетичні

пріоритети, смак; збагачується емоційний досвід, удосконалюються його моральні якості.

Ми звертаємо особливу увагу на поняття естетичного досвіду та його сутність в інтерпретації вчених у різних галузях знань. Саме через естетичний досвід, у якому поєднуються розвиток здібностей шляхом певних цілеспрямованих дій, духовна практика з художнього засвоєння світу, фахове становлення вчителя в галузі мистецтва, здійснюються й перетворення в якостях самої особистості вчителя. Естетичний досвід у наукових дослідженнях стосовно підготовки вчителя музики розглядається базовим у формуванні музично-естетичного, художньо-естетичного, художньо-ментального досвіду (І. Зязюн, Г. Карась, О. Реброва, Т. Скорик, О. Шевнюк, О. Щолокова). Естетичний досвід, на узагальнену думку Є. Скороварової, розуміють як досвід прекрасного, гармонійного, самооцінного, виразного, символічного, але тоді це поняття мало чим відрізняється від поняття естетичного переживання [165]. Така позиція автора пояснює подальший вектор досліджень естетичного досвіду та його поєднання з іншими аспектами духовної сфери особистості, зокрема, з естетичним розвитком. На думку О. Павлової, нове розуміння естетичного як естетичного досвіду розширює та інтегрує предметне поле естетики. Він стає джерелом активності та естетичної реальності культури [132].

У теоретичному дослідженні О. Ребрової стосовно художньо-ментального досвіду наведено співвідношення таких видів, як естетичний, художньо-естетичний, художньо-ментальний досвід [145]. Дослідниця наводить метафору Е. Панаіотіді: «естетичний досвід – це мистецтво», яка обґрунтована вченим на основі усвідомлення концепції досвіду Дж. Дьюї [135]. На думку Е. Панаіотіді, складність визначення категорії «естетичний досвід» зумовлена спробою науковців його інтерпретувати шляхом поєднання виняткової своєрідності, унікальності й диференційованості (що відрізняє його від інших видів досвіду) з його біосоціальним корінням. Такі міркування науковець розкриває саме на прикладі теорії естетичного досвіду Дж. Дьюї [135].

Стосовно естетичного досвіду вчені нерідко поєднують його з процесом формування й моральних якостей особистості, її етичності. Так, морально-естетичний досвід представлений у контексті духовного потенціалу в дослідженнях О. Олексюк [123],

Виходячи з попередніх пояснень, естетизм особистості вчителя як якісна його характеристика включає чуттєві аспекти, а також і світоглядні. Стосовно вчителя музики мова може йти про емоційно-чуттєвий досвід як професійний та фаховий художньо-естетичний світогляд.

Науковці з різних точок зору розглядають феномен естетичного стосовно підготовки учителя музики. Розглядають естетичні основи педагогічної майстерності вчителя музики (С. Федоріщева [35]), формування естетичної культури вчителя музики (Я. Сопіна ), розвиток естетичних смаків вчителя музики (Л. Горюнова, Г. Падалка), зокрема, в інструментальній підготовці (Л. Гончаренко), формування естетичного, художньо-естетичного, художньо-ментального досвіду вчителя музики (І. Зязюн, О. Олексюк, О. Отич, О. Реброва та інші науковці).

Як засіб естетичного розвитку вчителя музики в дослідженні Л. Калантарян виступає регіональна музична культура [181]. Серед висновків дослідник також уточнює поняття естетичного розвитку: це цілісний процес, що являє собою діалектичну єдність естетичного ставлення до світу і розвитку творчих здібностей особистості. Аналіз моносуб'єктної і особистісно-розвивальної стратегій в музично-педагогічній освіті в дослідженні автора переконує в доцільності здійснювати естетичний розвиток майбутнього вчителя музики на засадах синтезу світової, національної та регіональної музичної культури. Основна роль даної культури, на думку Л. Калантарян, – усунення суперечності між загальнокультурною і професійною складовими цілісного процесу естетичного розвитку [55].

С. Федоріщева справедливо стверджує, що естетичний розвиток майбутнього педагога-музиканта здійснюється в процесі музично-естетичної діяльності, до того ж, діяльність вчителя музики є загально педагогічною та

специфічною художньо-естетичною. Отже, їй властиві закономірності процесів художньої творчості [181]... відповідно до цього, «...властивості особистості, такі як: естетична спрямованість, естетичні знання й уміння, що становлять індивідуальну культуру, естетичний досвід повинні формуватися у творчій естетичній діяльності» [181].

Таким чином, через збагачення естетичного досвіду в умовах фахового навчання, майбутній учитель музики проходить етап свого життєвого циклу «етосно-естезисного становлення». Ми погоджуємося з думкою вчених про те, що етосно-естезисне становлення людини у світі деталізується тим, що явище естетичного виступає як таке, у якому людська чуттєвість отримує свою завершеність на світоглядному рівні [38; 168]. На цій підставі ми ведемо мову про те, що *естезис особистості вчителя музики – це професійна якість, що виникає на певному етапі завершення накопичення естетичного досвіду і формування художнього світогляду через спілкування з мистецтвом, що характеризується раціонально-рефлексивним ставленням до сфери естетичного та полімодально-чуттєвим її сприйняттям, а також продукуванням у виконавській і педагогічній музично-творчій діяльності.*

Аналіз наукових досліджень стосовно естетизації підготовки вчителя музики дозволив розробити теоретичну модель такого нового утворення, як естезис особистості вчителя музики. Теоретична модель такого феномена побудована на основі аналізу структур споріднених явищ та феноменів, представлених у науковій літературі. Так, наприклад, С. Федоріщева моделює естетичні основи формування педагогічної майстерності вчителя музики [181]. Вони мають такі складові:

*1. Естетична культура:* а) естетична свідомість: естетична спрямованість особистості (постановка і вирішення завдань естетичного виховання школярів, розвиток мотиваційної сфери до естетичної діяльності, формування естетичного ставлення до дійсності, створення естетичного образу світу); естетичний світогляд, широка ерудиція, естетичний кругозір; б) естетична діяльність: естетичний досвід (знання, думки, уміння, естетичні здібності вчителя); естетичне

ставлення до мистецтва, професії педагога; творчі дії пізнання й створення естетичних цінностей у музично-педагогічній діяльності.

2. *Естетична спрямованість педагогічної діяльності*: а) естетична спрямованість спілкування; б) естетична спрямованість взаємодії вчителя й учнів; в) естетична спрямованість педагогічних дій (розвиток уміння переживати й оцінювати емоційно-художні об'єкти, твори мистецтва з точки зору естетичного ідеалу); г) естетичне вирішення педагогічних ситуацій і педагогічних завдань.

3. *Досвід естетичної педагогічної діяльності*: а) уміння емоційно-образно викласти навчальний матеріал; б) уміння вибудувати драматургію уроку; в) уміння створити художній образ уроку; г) уміння створити естетичний образ педагогічної дії; д) уміння переживати й оцінювати власні педагогічні дії.

О. Ткачова виокремлює такі психічні процеси особистості вчителя, які забезпечують високий рівень естетичного виховання учнів [174]:

- високорозвинений естетичний ідеал;
- гармонія наочно-образного й логічного мислення;
- високий рівень розвитку емоційної сфери, естетичного сприймання, відтворювального і творчого смаку;
- наявність і використання професійно-педагогічних і художньо-творчих спроможностей життєдіяльності вчителя.

О. Пономарьова досліджує музично-естетичні орієнтації вчителя, які визначає як важливий чинник професійно-педагогічної діяльності, характерними ознаками якого є: особистісна зумовленість, тісний зв'язок з цінностями світової й національної художньої культури, системний характер виявлення, індивідуальні особливості, опора на досвід взаємодії з мистецтвом, використання в навчально-виховному процесі [139, 17].

Г. Сотська проаналізувала найбільш важливі для мистецької освіти дослідження стосовно естетичної культури та дійшла висновку, що вона (естетична культура) є «важливою складовою загальної педагогічної культури вчителя, здатного до повноцінного сприйняття й розуміння прекрасного в мистецтві й дійсності, який виступає носієм, транслятором і творцем цієї

культури та спроможний до творчого самовираження та самореалізації у професійно-педагогічній діяльності» [170].

Як структурне явище розглядає естетичну культуру вчителя Л. Дементьєва [43]. Зокрема, вона вказує на такі складники, як-от: естетичну вихованість, естетичну підготовленість, естетичну розвиненість, естетичну освіченість.

Отже, бачимо, що майже в усіх пропонованих моделях прямо або опосередковано фігурують процеси естетичного розвитку. Таким чином, саме естетичний розвиток майбутнього вчителя стає певною естетичною домінантою мистецької освіти, оскільки через стан його естетичного особистісного потенціалу здійснюється екстраполяція естетичних цінностей в освітній простір та формування естетичної культури школярів.

Виходячи з того, що ми розглядали естезис як професійну якість учителя музики, що є процесом і результатом засвоєння та творчо-виконавського осягнення педагогічного потенціалу музичних творів як художнього відображення естетичних аспектів світобуття, стало можливим теоретично змоделювати структуру такої якості.

Отже, у загальному смислі *естетичний розвиток* у дослідженні представлений як процес закономірних змін, що настають унаслідок цілеспрямованого впливу на естетико-генетичні, етно-генетичні властивості та здібності особистості сприймати, відчувати та оцінювати предмети, явища, мистецтво, дійсність та діяльність інших крізь призму естетичних категорій та естетичну картину світу в цілому. У процесі фахового навчання майбутнього вчителя музики пролонгований процес естетичного розвитку сприяє формуванню фахової якості – естезису особистості вчителя. Естезис особистості вчителя музики як фахова якість є процесом і результатом засвоєння та творчо-виконавського осягнення педагогічного потенціалу музичних творів як художнього відображення естетичних аспектів світобуття. У структурному плані виокремлено **три блочні комплекси**, які й підлягають позитивним змінам під час навчання, водночас сприяють перетворенню внутрішнього духовного світу

особистості вчителя, протинають його «фахове енергетичне поле» під впливом сприйняття, вивчення та виконання творів мистецтва.

*Перший блок* становить набуття *естетико-когнітивного досвіду як духовно розумової практики з опанування образно-виражальної, семантико-сміслової сутності мистецтва в навчальному процесі*. Така практика здійснюється поступово від опанування мови мистецтва, зокрема музичного, та активізації естетичної свідомості з оперування *поліmodalними естемами* (почуттєвими даними різних органів чуття) за допомогою поглиблення знань щодо естетичного в мистецтві та навколишньому середовищі. Цей процес акцентує увагу на естетичному та на основі вивчення мистецтва забезпечує поступове підвищення якості художньо-естетичного сприйняття дійсності, вибіркоче ставлення до художньо-естетичного прояву в мистецтві та житті.

До цього блока входять три елементи: *раціонально-свідомий*, що забезпечує розвиток естетичної свідомості за рахунок осмислення естетико-символічних засобів мистецтва в контексті співвідношення з естетичними категоріями; *ментально-ідентифікаційний*, що поступово формує уявлення про ціннісне ставлення до естетичного в різних етнічних прошарках та культурно-історичних зрізах; *художньо-світоглядний*, що поступово формує картину світу в контексті фахової підготовки як професійну. Розвиток такого компонента здійснюється за траєкторією: від опанування знаннями, художньо-мовними символами та категоріями естетики до їх теоретичних узагальнень, уявлень щодо міждисциплінарних зв'язків, оформлення вибіркового ставлення до естетичного в мистецтві та в дійсності.

*Другий блок – емоційно-рефлексивний комплекс*, що охоплює різноманітні психічні стани як реакції на естетичне: атенціональність, потреба в естетичному, задоволення від сприйняття естетичного, рефлексія естетичних почуттів. Почуттєвість естетичного є поліmodalною, вона може бути синтезованою, а може й ні. Синтезованість на вищому рівні розвиненості емоційно-рефлексивного комплексу передбачає поєднання емоційно-чуттєвих та раціональних аспектів естетичного, а також рефлексію такого синтезу. Такий рівень виявляється через

потребу у вдосконаленні власних можливостей і якостей в контексті естетичного: це може бути вибіркоче ставлення до творів, що вивчаються і виконуються; може виявлятися через зміну власного іміджу як фахівця та як особистості; через оцінне судження стосовно прояву естетичного в інших сферах, але за рахунок асоціацій з мистецькими творами й образами.

Зазначений комплекс складається також з трьох елементів: *емоційне, позасвідоме реагування на естетичні якості художнього твору під час сприйняття*, що є процесом спонтанним та зумовленим загальною емоційністю особистості; *вибіркоче, оцінне ставлення до естетичного в мистецтві*, що поступово кристалізує усталені потреби відчуття задоволення саме від опрацювання художнього образу, його осмислення; *рефлексія власного ставлення та оцінювання естетичного в процесі навчання*. Останній елемент, по суті, раціоналізує та регламентує емоційні реакції, надаючи їм особистісно-ціннісного смислу. Отже, траєкторія розвитку цього блока: від емоційного позасвідомого реагування до рефлексії власних почуттів та індивідуального ставлення до художньо-естетичної властивості мистецького твору на більш високому рефлексивному рівні.

*Третій блок – естетико-регулятивний функціональний блок*, що охоплює необхідні функції естетичного впливу на особистість під кутом його фахової навчальної діяльності. У нашому дослідженні – це процес навчання гри на фортепіано та педагогічна практика із застосуванням естетико-розвивального потенціалу фортепіанної музичної літератури. А функції, які охоплює цей блок, з одного боку, це функції естетичного, а з іншого – це функції, які здійснює сам студент, майбутній вчитель музики в продукуванні естетичного у виконавській та педагогічній діяльності: соціокультурна, аксіологічна, адаптаційна, комунікативна, творчо-розвивальна, катарсична, гедоністична.

Елементами цього блока обрано: *комунікативний міжсуб'єктний*, який відображує естетизацію художньо-комунікативного процесу між суб'єктами навчальної, творчої, педагогічної діяльності; *виконавський*, у якому наявна наполеглива діяльність студента в опануванні якісних виконань різноманітних



творів щодо вираження естетичного контексту; *творчо-продуктивний*, який спрямовує активність творчого пошуку студента на продукування художньо-естетичного потенціалу твору в соціокультурне середовище.

Траєкторія розвитку останнього блока відзначається в поступовому збагаченні досвіду художньої інтерпретації творів та їх мобільного, ініціативного застосування у вирішенні завдань щодо формування естетичної культури школярів з урахуванням існуючих інновацій у сфері естетичного.

Розроблена теоретична модель представлена на рисунку 1.1.



Рис. 1.1. Теоретична модель синтезованої фахової якості вчителя музики – естезис особистості.

Відрефлексовані емоції та активізація ціннісного ставлення до художньо-естетичних властивостей творів та мистецтва в цілому впливають на дії та творчо-виконавський пласт підготовки майбутнього вчителя музики, оскільки накопичений сегмент емоційно-ціннісного ставлення перетворюється в специфічну фахову енергію, яка потребує виходу, реалізації, навіть потреби в такій реалізації. Це й зумовлює активізацію художньо-естетичної діяльності, самостійного пошуку можливостей сконцентрувати власні творчі ресурси на продукування естетичних цінностей у педагогічному процесі. Така логіка дає можливість припустити, що саме центральний ланцюг системи – емоційно-

рефлексивний комплекс – виступає регулятором перетворень творчих якостей особистості вчителя, його музичних здібностей, естетичних природних задатків у нове якісне утворення – *естезис особистості вчителя музики*.

Водночас, реалізація такого процесу здійснюється саме під час творчої, виконавської діяльності, у процесі якої елементи усієї системи концентруються навколо певної художньої ідеї, яка має естетичний контекст. Концентрація творчих зусиль саме в діяльності створює глибинні умови для якісних перетворень в самій особистості. Результатом досягнутого є підвищення рівня естетичного досвіду як духовної практики, яка спонукає до нових здобутків, підвищує якість художньо-естетичного сприйняття та кристалізує емоційні властивості особистості в художньо-естетичній сфері. Так здійснюється «робота» системи щодо естетичного розвитку особистості вчителя музики.

### **ВИСНОВКИ до першого розділу**

У першому розділі розкрито теоретичні засади естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва: уточнено сутність та показано еволюцію поглядів на категорію «естетичне» як основну в естетиці; представлено, як зв'язок естетичного та етичного зумовив уведення поняття естезису стосовно явищ, предметів, мистецтва, а також стосовно особистості; на засадах культурологічної парадигми висвітлено основні культурно-естетичні доміанти мистецької освіти, які спрямовані на естетичний розвиток особистості; розкрито сутність естетичного розвитку вчителя музики; запроваджено поняття «естезису особистості вчителя» як синтезованої фахової якості, що є результатом естетичного розвитку.

Феномен естетичного вперше став осмислюватися у філософському пізнанні світобудови та позначав якісні її сторони з точки зору задоволення, гармонійності, узгодженості, що сприймалося як краса. Поглиблене ставлення до таких явищ сприяло усвідомленню існування протилежних якостей. Поступово естетика виникає як самодостатня галузь наукового пізнання та оцінювання світу,

що здійснюється за допомогою естетичних категорій.

Якщо європейська естетика ґрунтується на античній філософії та послуговується відповідними до того часу категоріями (прекрасне, потворне, трагічне, комічне, піднесене, низьке), то східна естетика, зокрема китайська, спирається на різноманітні наповнення категорії *дао* (всеосяжний невловимий потік) та конфуціанства, а саме: *ци* «енергетична субстанція світобудови», аналог краси; *ле* «радість», *фен* «віяння», *цзижань* «простота, природність, самоприродність, спонтанність», *гу* «давнина, древність», *пу* «натуральність, чистота» та інші.

Міждисциплінарний синтез як провідний принцип культурологічної парадигми естетичного розвитку особистості дозволив обґрунтувати функції останньої: *аксіологічну*, спрямовану на формування системи цінностей та вибіркового ставлення до естетики докільця і його відображення у творах мистецтва; *особистісно-творчу*, яка забезпечує індивідуальний підхід до творчого осягнення естетичних універсалів; *комунікативну*, яка дозволяє осягнути світ іншого в системі його художньо-естетичних координат (включно й через твори мистецтва минулих епох); *естетико-когнітивну*, яка забезпечує розвиток аналітичного мислення, співставлення та умовиводів на основі оперування естетичними категоріями; *художньо-ідентифікаційну*, яка надає можливість адекватно зрозуміти та пережити естетичні образи й почуття героїв, що належать до різних часово-просторових діапазонів.

У розділі застосовано поняття «естетичні домінанти», що представлено у педагогічному контексті як найактуальніші та акцентовані змістові напрями певної педагогічної сфери, спрямованої на вирішення конкретних педагогічних завдань, зокрема, естетичного розвитку особистості вчителя музики та формування його естезису. Обґрунтовано такі естетичні домінанти: – розуміння сутності естетичних категорій в культурно-часовому вимірі; – естетично-смысловий контекст художніх творів у різних стилях та напрямках мистецтва; – естетична культура особистості як результат впливу суспільної свідомості, етнічних, національних традицій; принципи естетичного розвитку особистості, що

відповідають соціокультурним вимірам та функціям естетичної культури суспільства.

*Естетичний розвиток* у дослідженні представлений як процес закономірних змін, які настають унаслідок цілеспрямованого впливу на естетико-генетичні, етно-генетичні властивості та здібності особистості сприймати, відчувати та оцінювати предмети, явища, мистецтво, дійсність та діяльність інших крізь призму естетичних категорій та естетичну картину світу в цілому. Естетичний розвиток сприяє формуванню естезису особистості вчителя музики – фахової якості, що є процесом і результатом засвоєння та творчо-виконавського осягнення педагогічного потенціалу музичних творів як художнього відображення естетичних аспектів світобуття.

Естетичний розвиток та формування естезису, що є пролонгованими та детермінованими процесами перетворення внутрішнього духовного світу особистості вчителя під впливом сприйняття, вивчення та виконання творів мистецтва як втілення естетичної картини світу, у дослідженні представлено у вигляді теоретичної моделі, що складається з трьох блоків. *Перший блок* – становить набуття *естетико-когнітивного досвіду як духовної практики з опанування образно-виражальної, знаково-сислової сутності мистецтва в навчальному процесі*. *Другий блок* – *емоційно-рефлексивний комплекс*, що охоплює різноманітні психічні стани як реакції на естетичне: атенціональність, потреба в естетичному, задоволення від сприйняття естетичного, рефлексія естетичних почуттів. *Третій блок* – *естетико-регулятивний функціональний блок*, що охоплює необхідні функції естетичного впливу на особистість під кутом його фахової навчальної діяльності. У нашому дослідженні – це процес навчання гри на фортепіано та педагогічна практика із застосуванням естетико-розвивального потенціалу фортепіанної музичної літератури.

Матеріали першого розділу відображено в таких публікаціях автора:

[190], [192], [217], [218].

## **РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ МІБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО**

### **2.1. Художньо-естетичний, розвивальний потенціал фортепіанної підготовки вчителя: методичний аспект**

Конфуцій свого часу надавав великого значення мистецтву, зокрема музиці, танцям та живопису. Сила мистецтва, на його думку, полягає у здатності змінювати людину та спрямовувати її на добро. Перемога завжди на боці тієї держави, яка має більш високий рівень культури, говорив він. Ця думка повністю підтверджується історією людства [228; 230; 231].

Мистецька педагогіка сьогодні також спрямовує свою стратегію й тактику на досягнення високої мети – підвищення рівня художньо-естетичної культури кожної особистості. Її реалізація можлива завдяки професійній компетентності вчителя мистецтва, зокрема вчителя музики. Безпосереднім джерелом впливу музики на художньо-естетичний розвиток дитини стає сприйняття живого звучання музичного твору. Однак, сучасні інформаційні технології користуються перевагою під час вибору джерела прослуховування музики на уроках. Студенти дедалі намагаються уникнути живого виконавського процесу гри на музичному інструменті. Це породжує певну суперечність, оскільки саме під час творчого виконавського процесу сприйняття музики та її вплив на учнів підсилюється особистісним ставленням до твору з боку вчителя. Хороша гра вчителя завжди викликає позитивні емоції з боку учнів, тоді, як вмикання технічних засобів не завжди позитивно впливає на учнів, нерідко вони відволікаються і нечують музичного твору.

Отже, ситуація яка склалася, актуалізує проблему підвищення якості музично-виконавської підготовки вчителя музики, зокрема його інструментальної підготовки. Найскладнішою для студентів виявляється фортепіанна підготовка.

Про це зазначають Е. Абдулін, Ван Бін, Н. Згурська, Л. Гусейнова, О. Крицький, Г. Падалка, О. Щолокова, В.Шульгіна та ін.

Одним з провідних напрямів фортепіанної підготовки вчителя музики вчені вважають активізацію її інтегрованої сутності, посилення культуровідповідності та спрямованості на художньо-естетичний розвиток дитини (Л. Кондрацька, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Падалка, інші науковці). Культуротворчий підхід до фортепіанного навчання майбутнього вчителя музики зумовлений також фактором просвітницької сутності фортепіанної літератури, демократичності інструменту, його широкого застосування в різноманітних сферах музикування. Фортепіанна література має численні зв'язки з іншими видами мистецтва, зумовленими історичним розвитком художньої культури та її стилевими особливостями. Зазначене стимулює зацікавлення науковців художньо-естетичними особливостями як фортепіанної літератури в цілому, так і фортепіанного виконавства зокрема.

Фортепіанна підготовка майбутнього вчителя досліджується вченими з різних точок зору, які так чи інакше кореспондуються з проблемою естетичного розвитку студентів. Так, наприклад, проблемам формування художнього мислення присвячені дослідження В. Крицького [73], Н.Мозгальової [112], О.Полатайко [138], О. Спіліоті [171], О. Ребрової [145]; А. Романенко [151], О.Піхтар [136] та ін.; художні аспекти виконавського процесу, зокрема, виразного виконання в дослідженні Ю.Тарчинської [173], активізації емоційно-естетичного переживання музики у дослідженні Г. Саїк [159]; психологічних основ художньої виконавської майстерності у дослідженні В. Білоус [13]; пластичного інтонування (В. Колоней [64], Т. Рибкіна [156]); питання виконавської культури та майстерності вчителя музики в процесі навчання гри на фортепіано, зокрема в дослідженні Н.Згурської [47], А. Михалюк [110], І. Мостової [114]. Звертаємо увагу на дослідження, які стосуються питань естетизації різних аспектів підготовки вчителя, зокрема й вчителя музики. Так, зокрема, О. Пономарьов досліджує музично-естетичні орієнтації [139], О. Рудницька – естетичні смаки та оцінки [153 ], Г. Падалка [133], О. Щолокова [206] , Я. Сопіна [169]) – художньо-

естетичну та естетичну культуру, естетичні та ціннісні орієнтації – Н.Свещінська [160], О. Плохотнюк [137].

Особливе значення мають дослідження, що стосуються питань художніх стилів. Це, передусім, дослідження О. Щербініної [205], В. Буцяк [17], О. Ребрової [144], Чай Пенчен [197].

Ми звертаємо особливу увагу на стильовий аспект, оскільки в розвитку естетичної думки розуміння прекрасного також зумовлене еволюцією художніх стилів. Щоразу зміна стилю супроводжувалася зміною домінуючих естетичних принципів, виникненням нових цінностей, ідеалів, що вимагало оновлення засобів художньої виразності. Це у свою чергу, спонукало виконавців на досягнення нових художньо-виражальних можливостей власного виконавського ресурсу. Таким чином здійснювався естетичний розвиток музикантів-виконавців, особливо піаністів, оскільки саме у фортепіанній літературі кардинально змінювалися художньо-технічні засоби, які більш точно відповідали естетичним стильовим принципам.

Отже, нагадаємо, що музичний стиль є одним з найбільш складних понять у мистецтві. Він по-різному визначається вченими-теоретиками, мистецтвознавцями. Так, наприклад, Б. Асаф'єв уважав, що стиль – це втілення результату творчості та сприйняття мистецтва, особливість мислити музично-образними уявленнями [8]. Німецький теоретик музики Worringer та американський теоретик та історик музики Erwin Panofsky вважали, що стиль – найвища художня єдність, що визначається художнім почуттям стосовно світу. Естетичне, як було доведено у попередньому розділі, також визначається почуттєвими переживаннями різноманітних явищ світу, зокрема й таких, які відображенні в мистецтві.

У теорії музики стиль розглядається як культурне явище, котре інтегрує у своєму змісті розмаїття особливостей художнього методу і визначає тип світовідчуття та світосприйняття. Так, наприклад, існують романтичні світовідчуття та уявлення, які й стають домінуючими в певну епоху, що й зумовлює виникнення відповідного стилю – романтизму. Отже, через

усвідомлення стильових ознак як атрибутів естетичних принципів епохи можна краще відчутти та зрозуміти художньо-образну сферу творів, яка домінувала в межах історико-стильового зрізу як засіб відображення панівного світогляду, у тому числі й художньо-естетичного. А це вже пов'язано з проблемами формування особистості, здатної не тільки розуміти світ, але й відчувати його, проникати в глибини його таємниць, бачити та надихатися красою довкілля.

Обґрунтовуючи художньо-естетичні властивості романтизму, О. Реброва [144] вказує саме на особливості, які, з нашого погляду, є важливими для музичної педагогіки та естетичного розвитку, зокрема. Подамо їх з нашими доповненнями стосовно естетичних аспектів виконавства та розвитку естезису особистості:

- Глибина й різноманіття щиросердих переживань. Тонка розробленість лірико-психологічних образів; нова сфера почуттів; розкриття індивідуального світу особистості, висування психологічних ускладнень, відзначених рисами роздвоєності ліричного героя. Дотримання таких принципів вимагає від виконавця глибинного проникнення в емоційно-почуттєву сферу, що панувала в суспільстві, відповідного за часом і місцем створення музичного твору. Формується певна емоційно-естетична мобільність, яка дозволяє швидко переключатися з образу на образ, з емоції на іншу емоцію.
- Основні ідеї: трагічний конфлікт між героєм і навколишнім середовищем; інтерес до вітчизняної культури; опора на місцеве, національне; відтворення особистої драми художника, якого ніхто не розуміє; тема безмовної любові і соціальної нерівності здобувають іноді відтінок автобіографічності (Ф. Шуберт, Р. Шуман, Г. Берліоз, Ф. Ліст, Р. Вагнер). Цей естетичний принцип формує відчуття естетичних традицій, дотримання норм та ставлень щодо цінностей національної культури.
- Головна риса романтизму як художнього методу – підвищена емоційна виразність; фантастичний вимисел; показ явищ у їхньому протиріччі і діалектичній єдності – принцип "драматургії антитез"; тяжіння до образної конкретності, деталізації; метод послідовної еволюції й трансформації образів



(«Симфонічні етюд» Р. Шумана), що іноді поєднуються в одному творі (фортепіанна соната *h moll* Ф. Ліста). Означена властивість сприяє емоційному розвитку виконавця, його творчому самовираженню через можливість більш вільного виконавства та інтерпретації.

- Нові образи романтизму: панування лірико-психологічного початку, казково-фантастична стихія, яка трактується різноманітно – від витонченої скерцозності, народної казковості ("Сон у літню ніч" Ф. Мендельсона, "Вільний стрілець" К. Вебера) до гротеску ("Фантастична симфонія" Г. Берліоза, "Фауст - симфонія" Ф. Ліста), вигадливих, породжених витонченою фантазією художника бачень ("Фантастичні п'єси" Р. Шумана); упровадження національних народно-побутових рис, героїко-патетичні мотиви. Зазначенні образи розвивають художньо-естетичний світогляд, сприяють синтезуванню естетичних та етичних процесів на екзистенційній основі розвитку особистості.
- Гостро контрастне протиставлення різних образних планів: барвистість (гармонійна, тембральна), у порівнянні з класичними зразками; внутрішній світ людини з його тонкими нюансами, мінливими настроями передається композиторами-романтиками за допомогою ускладненої гармонії; у мелодійному стилі романтиків обновляється інтонаційна сфера, що відбувається в основному під впливом національного фольклору. Спостерігається близькість романської мелодії до інтонацій поетичної мови [144]. Оволодіння зазначеними художньо-виконавськими засобами безумовно підвищує якість фортепіанної підготовки студентів.

Якщо зорієнтуватися на виокремлені С. Шипом чотири напрямки, що характеризують процес виникнення художнього стилю, а саме: цілісність особистості автора та виконавця; цілісність етносу, єдність етнічної культури; історична спільність людей, суцільна цілісність, єдність цілей, умови художньої діяльності, цілісність жанрів [202, 10] та екстраполювати їх на виконавський процес гри на фортепіано в контексті естетичного розвитку виконавця, виявляється багатогранність стильового феномена та його художньо-естетичного розвивального потенціалу.

Так, наприклад, з урахуванням чинника цілісності особи акцентується увага на індивідуальності композитора, а також виконавця. Відбиваючи особливості епохи, історичних подій, типу світовідчуття, композитор створює свій художній метод творчості [237,126]. Проте цей метод не виникає сам по собі, він обумовлений загальними художньо-естетичними принципами епохи, навіть при тому, що нерідко художній метод геніального творця передбачає нові принципи, нові ідеї й образи, проте вони також містяться в пластах естетичного світовідчуття.

При виконанні музики піаністи повинні чітко уявляти характерні особливості художнього методу автора твору. Так, наприклад, виконуючи поліфонічну музику Й. Баха, треба враховувати його стиль мислення. Для Баха характерний вокальний стиль мислення. Це пояснюється великою кількістю створених ним ораторій, кантат. Тому у творах клавірів Й. С. Баха слід виконувати якомога більш співучим звуком усі теми, партії, голоси. А ось Л. Бетховен мав симфонічний тип мислення. Усі його сонати слід представляти в звучанні інструментів симфонічного оркестру [237,127].

Виконуючи музику Ф. Шопена, багато піаністів вважають, що передусім треба прагнути до швидкої віртуозної гри. Проте, щоб точно наслідувати стиль Шопена, треба знати його основні методичні рекомендації. Вони викладені в роботі Я. Мільштейна «Поради Шопена піаністам» (російською мовою) [105]. Серед рекомендацій композитора звернемо увагу на таке: піаністи повинні вчитися у вокалістів "співати" за фортепіано; піаністи повинні слухати хороших вокалістів, щоб навчитися співучому звуку, виразному фразуванню. А ось Ф. Ліст прагнув розширити можливості фортепіано до меж оркестру. Він говорив, що піаніст повинен "місити клавіатуру руками як тісто", витягати з рояля якнайрізноманітніші барви.

Особливим художнім методом володіли композитори-імпресіоністи К. Дебюссі і М. Равель. Їхня музика схожа на живописні картини. Таких ефектів композитори досягали з допомогою різноманіття педальної техніки і тембральних можливостей фортепіано. Їхній художній метод має деяку схожість із

символічним живописом, а також з пейзажними музичними мініатюрами китайських композиторів (наприклад, Чіє Ер "Місяць і хмара", Лі Інхай "Захід сонця над морем"). Це цілком збігається з фактом підвищеного інтересу до східного мистецтва, який спостерігався в кінці XIX століття в культурному житті Європи, відбиваючись на художньо-естетичних принципах у мистецтві.

Поняття виконавського стилю пов'язане з процесом формування в піаністів власної індивідуальності інтерпретатора музичних творів. Процес інтерпретації (дослівно – трактування текстів) припускає поєднання обліку стильових особливостей композиторського методу і власне прочитання образу. Цей процес дуже складний. Як правило, студенти ще не здатні виявити свій індивідуальний стиль, тому грають так, як їм показує викладач. Але в міру набуття досвіду формуються і власні індивідуальні виконавські риси. Треба тільки чітко розуміти, що менш за все індивідуальність проявляється в швидкій і невиразній грі, а навпаки – індивідуальність проявляється в звуковидобуванні, у виразній інтонації, в умінні відчутти й передати глибокий сенс твору, який відкрив для себе виконавець. Таким чином, індивідуальний стиль формується на більш високому рівні навчання, коли виконавський процес стає творчим і самостійним. Водночас, в основі інтерпретації музики повинна лежати стильова художня компетентність студентів.

Відносно чинника цілісності етносу, також бачимо певну проекцію в площину художньо-естетичного розвитку, пов'язаного з освоєнням ширшого спектра ритмо-інтонацій та образів, пов'язаних з традиціями і стильовими народними витоками фортепіанної музики.

Спробуємо це пояснити.

Розглядаючи музично-виконавську підготовку вчителя, зокрема його фортепіанне виконавство як діяльність, спрямовану на вирішення завдань формування художньо-естетичної культури школярів, акцентуємо увагу на естетичному аспекті такої діяльності. Визнаючи наявність естетичної якості фортепіанної підготовки вчителя, ми акцентуємо на тому, що розуміння естетики, зокрема, такої ключової категорії, як краса, можемо припустити не однозначне її

відчуття у різних народів. Так, наприклад, японська культура орієнтується на принцип «краса в малому», а монументальність краси більше властива народам Південної Америки: відомі тяжіння до монументальності живопису в Аргентині, Мексиці, що має витоки ще з часів цивілізації майя.

Чинник історичної спільності і соціальної цілісності в утворенні стилю швидше пов'язаний з феноменом жанрово-стильової ідентифікації фортепіанного репертуару. Ці фактори становлять культурологічну основу стильової компетентності студентів. Важливо усвідомити, які історичні події, соціальні трансформації мали місце і вплинули на структуру суспільства, об'єднавши його в цілісне явище загальною ідеєю. Так, наприклад, причиною виникнення стилю романтизму в європейській культурі вважається факт краху ідеалів Французької революції. Розчарування в діях Наполеона об'єднало художників, музикантів, поетів. Їхні твори знайшли відгук у французького народу [237]. Таких прикладів досить багато в історії культури кожної держави.

Наприклад, звернемося до окремих сторінок розвитку китайської фортепіанної музики. Так, у 30-50 рр. і до проголошення КНР революційно-патріотична тематика, пафос національно-визвольної боротьби китайського народу за незалежність домінували у творчості китайських композиторів, що й впливало на жанрово-стилістичні уподобання. Однак, композитори наполегливо зверталися до традиційних образів праці китайського народу. До ряду небагатьох фортепіанних творів того періоду, що зберегли свою художню та педагогічну цінність у наш час, варто віднести „Колискову” Цзян Дін-Сяня, п'єсу „Веселий пастух” Лао Чжи-ченя, поліфонічну п'єсу Хо Лутіна „Флейта пастушка” та „Святковий вечір”; Дін Шан-де („Веселе свято”, „Вісім п'єс для дітей”, «Сінцзянський танок № 1» та ін.), Сан Туна („Нейменський цикл”), Чен Пей-сюн („Спокійне озеро й осінній місяць”), Ван Лісан („Спогади вдвох”, „Збірник Ташан”).

Жанровою особливістю інструментальної музики Китаю є баладність, прикладом якої є фортепіанна п'єса „Перетворення метелика”; окрім того,

популярним стає варіаційний жанр. Варіаційні цикли були створені Чен Пейсюнем, Дін Шан-де та ін.

Ідеї пафосності, міцності китайського народу, цілісності нації на шляху до суспільної мети відображаються в жанрі фортепіанного концерту. Більшість фортепіанних концертів китайських композиторів мають назви „Молодіжний”, „Надія”, „Хуанхе”. Особливе місце серед них належить останньому, у створенні якого брали участь багато композиторів і який нині є епохальним витвором китайської музичної культури. Отже, бачимо, що навіть традиційні непрограмні жанри європейської культури наділені у китайській фортепіанній музиці рисами програмності.

В аспекті розкриття художньо-естетичного потенціалу фортепіанної підготовки вчителя становлять інтерес дослідження молодих вчених Китаю, для яких художньо-естетична функція фортепіанного виконавства вчителя поки що знаходиться в стані наукової рефлексії. Так, зокрема, Лю Цяньцян розглядає проблему формування художньої грамотності та елементарної художньої компетентності вчителя музики у фортепіанному навчанні [94]; Ши Дзюнь-бо розкриває сутність компетентності в мистецтві майбутнього вчителя музики саме через призму фортепіанного виконавства [201]; Ван Бін досліджує феномен виконавської техніки піаніста крізь призму співвідношення технологічного та художнього та в контексті компаративістського підходу [19]; Бай Бінь досліджує звуко-тембральні уявлення студентів-піаністів, що є важливим елементом художньо-образного мислення виконавців [11]; дослідженню методики формування художньо-стильової компетентності присвячено роботу Чай Пенчена [197], у якій науковець запроваджує умову накопичення фонду художньо-стильового тезаурусу з урахуванням історичних, етнічних, жанрових і персональних стилів, без чого неможливо здійснити художньо-естетичний розвиток майбутніх учителів музики; звертаємо також увагу на дослідження Лу Чен, що присвячено формуванню умінь музично-виконавської артикуляції гри на фортепіано саме майбутніх учителів музики [92]. Важливо вказати на дидактичний, розвивальний та художньо-образний контекст зазначеного

феномена. Підготовці вчителя музики в концертмейстерському класі присвячено дослідження Фу Сяоцзін [183]. Цікавим є зіставлення двох різних систем в поглядах на концертмейстерське виконавство в китайській та українській мистецькій традиції та практиці. Отже, бачимо, що різні аспекти фортепіанної підготовки вчителя музики є предметом дослідження китайських вчених саме тому, що цей вид виконавства має стійкі світові традиції стосовно художньо-естетичної цінності інтерпретації творів, що й приваблює китайських музикантів та педагогів.

Таким чином, на основі вищесказаного можна зробити висновки про те, що у всі часи китайський народ вкладав у свою музику великий і важливий ідейно-емоційний зміст. До того ж в естетичних поглядах домінують ідеї Конфуція та стародавні ідеї поєднання устрою держави у співвідношенні музичних тонів.

Стосовно фактора єдності цілей, умов художньої діяльності, цілісності жанрів, то можемо звернутися до існуючих теорій стосовно властивостей, художньо-естетичних принципів розвитку музичного мистецтва впродовж певних історичних зрізів. Так, наприклад, О. Потоцька рекомендує орієнтуватися під час інтерпретації творів на чотири типи: риторизований (rhetoric), раціоналістичний (rationality), романтичний або емоційний (emotional), сенсуалістичний (sensual). Автор зіставляє їх з такими стилями: бароко – риторизований тип інтерпретації; класицизм – раціоналістичний тип інтерпретації; романтизм – емоціоналізований, імпресіонізм – сенсуалізований тип інтерпретації [140].

Сам урок фортепіанної гри в навчальному процесі майбутнього вчителя музики має свій високий педагогічний потенціал, який характеризується художньо-естетичною спрямованістю.

Узагальнюючи вищесказане, зробимо висновок стосовно художньо-естетичного, розвивального потенціалу фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики, який зумовлений художньо-естетичними властивостями та розвивальними можливостями фортепіанної музики. Це підтверджується такими положеннями:

1. Фортепіано є найбільш демократичним інструментом та виконує важливу соціальну роль у суспільстві як на Україні, так і в Китаї.

2. Фортепіанне виконавство є інтегрованим процесом в діяльності вчителя музики, як на Україні, так і в Китаї.

3. Процес інтерпретації музичних творів є виключно інтегративним процесом, що об'єднує творче усвідомлення й перетворення музичного нотного тексту, але на основі певного рівня художньої зрілості, яка поєднує життєвий та фаховий досвід, який має бути різнобічним, оскільки саме таким є різноманітний за образами репертуар фортепіанної музики.

4. Навчально-педагогічний репертуар охоплює безліч різноманітних художньо-стильових явищ та зв'язків з іншими видами художньої творчості, що сприяє художньо-естетичному розвитку особистості в процесі роботи над фортепіанними творами.

Реалізація зазначених положень здійснюється через певну естетизацію виконавського процесу. Теоретичне осмислення суті естетичного в культурно-історичному й художньо-професійному контексті дозволило актуалізувати значення естетичного як якісної характеристики виконавської творчості. Ця позиція вимагає конкретнішого розгляду й обґрунтування суті естетичного у виконавському процесі, зокрема, у фортепіанній підготовці учителів музики. Аналіз наукових досліджень цієї проблеми дозволив констатувати, що естетичний аспект музичного виконання розглядається з різних точок зору, що свідчить про поліпарадигмальну методологію у вирішенні порушеного питання. Так, з філософської точки зору, феномен естетичного розглядається в контексті інтерпретації музичних творів (Л.Левчук [81]). З огляду на взаємозв'язок музикознавства й естетики (музичної естетики), розглядаються естетичні основи музичної діяльності як духовної творчості, спрямованої на пізнання, досягнення, відображення й подальшу екстраполяцію цінностей мистецтва в суспільство (Б. Асаф'єв [8], Т. Андрущенко [4;5], Р. Інгарден [49], М. Каган [54], Н. Киященко [61], та ін.). Естетика музично-виконавського мистецтва стала предметом філософського дослідження Накагава Міки [116].

З педагогічної точки зору найбільш досліджуваним є емоційний аспект музично-виконавського процесу. Прикладом можуть служити: емоційність в інтерпретації творів (Д. Лисун [121], формування досвіду емоційно-естетичного переживання музики у виконавському процесі (Г. Саїк [159]), ціннісних

орієнтації (Н.Свещинська [160]), дослідження естетичних основ педагогічної майстерності учителя музики (С. Федоріщева [181]).

Необхідно також зазначити роботи, в яких естетичний аспект виконання є безпосередньо предметом теоретичного осмислення. Так, Е. Островська [128] розглядає естетичні проблеми ансамблевого виконавства, актуалізовані внутрішніми протиріччями творчого процесу. До таких відносяться: імпровізаційність – як першооснова, з якої виросла практика сольного і акомпануючого виконання; проблема художньо-сміслової єдності в ансамблі (одночасне озвучування двома виконавцями різних пластів музичної тканини твору, сприймане слухачами як неподільне ціле; естетичний феномен ансамблевого виконання – як творчий процес музичного спілкування між його учасниками, що має внутрішній (не спрямований на слухачів) гедоністичний сенс). Ю. Сетдикова як естетичний феномен розглядає вокально-виконавську творчість, стверджуючи, що на нього здійснюють вплив соціокультурні чинники, де художнє освоєння світу тісно пов'язане з онтологічними й гносеологічними процесами, що впливають на формування світогляду й розвиток самосвідомості [162].

При усьому різноманітті досліджень естетичного аспекту музичного мистецтва й педагогіки, суть поняття "естетика виконавського процесу" в педагогічному контексті вимагає уточнення з урахуванням творчо-виконавської, зокрема, фортепіанної підготовки учителя музики. Це дасть можливість ефективніше підійти до розробки методики, спрямованої на інтенсифікацію естетики виконання, що є істотним чинником естетичного розвитку особистості учителя.

Розкриємо суть поняття "естетика музичного виконання" через "домінантну" теоретичну модель і специфіку фортепіанного виконання учителя музики.

Естетика музичного виконання чітко орієнтує на гармонізацію об'єктивного й суб'єктивного, індивідуального й загальновизнаного, культурного (окультуреного) і феноменологічного (природного, сутнісного) по відношенню до



музики. Так, у дисертаційному дослідженні Накагава Міки [116] досить повно і ємко представлена естетична суть музики як результат аналізу історично виникаючих філософських теорій. Автор вказує на те, що властивості творів і супровідні з ними почуття емоційного підйому описувалися через поняття прекрасного, такого, що стало центральним в естетичній науці. Усі інші естетичні поняття (піднесене, трагічне, сентиментальне, героїчне тощо) знаходили свій сенс тільки через порівняння з категорією прекрасного, демонструючи невидимі відтінки різних типів чуттєвого сприйняття світу [116]. Дослідник також уточнює ключові поняття, через які конкретизується природа прекрасного в мистецтві: "доцільність без мети" (Кант), "суть у явищі" (Шиллер), "нескінченне, виражене в кінцевому" (Шеллінг), "абсолютна ідея в її зовнішньому інобутті" (Гегель). Ці поняття, позначені автором як протиріччя в мистецтві, наштовхують на ідею про певну цілісність, інтегрованість, як "унікальне осереддя і рівновага протилежних начал", що визначають сферу естетичного. На думку ученого, сенс цих визначень – у трактуванні мистецтва і краси як певної цілісності, здатної через свою інтеграційну природу вирішувати будь-які протиріччя, бути відображенням усієї повноти універсуму [116].

У педагогічній науці естетичним аспектам виховання й розвитку особистості надано велике значення. Досить акцентувати увагу на естетичному вихованні як одному з ключових аспектів педагогічної теорії й практики, зокрема, у художній освіті. З огляду на це, у ході дослідження проблеми естетичного розвитку учителя музики у виконавському процесі було використано поняття "естетичних домінант" як конструктів, здатних інтегрувати різні, але істотні явища, що є базовими для виконавської підготовки учителя.

Нагадаємо, що теоретичне осмислення суті естетичного в культурно-історичному (Т. Андрущенко, В. Бичков, Н. Маньковська) і художньо-професійному (О. Отич, С. Федорищева, Г. Щедрина) аспектах, а також теоретичних позицій "домінантності" у моделюванні досліджуваних явищ (Н. Бутенко, Н. Кочура, А. Рухлов, О. Ухтомский) дозволило конкретизувати естетичні домінанти, які описані в попередньому розділі. У дослідженні вони

проектовані на виконавську творчу підготовку майбутніх учителів музики, зокрема, гри на фортепіано. Так, наприклад, розуміння суті естетичних категорій у культурно-годинному вимірі у виконавській творчості допомагає глибше уявити художню цінність твору й авторський задум, оскільки композитор безсумнівно використовував у своєму художньому методі властиві для його часу сенси естетичних категорій. Така домінанта, як естетично-смісловий контекст художніх творів у різних стилях і напрямках мистецтва є своєрідним голографічним інструментом, що допомагає інтерпретатору розширити "художні зв'язки твору" як продукту визначеної епохи, зробити його зрозумілим і цікавим для сучасного слухача.

Естетична культура особистості та її відповідність соціальним, етнічним, національним традиціям – це та домінанта, яка посилює роль художньо-естетичної, розвивальної функції фортепіанної підготовки учителя як найбільш багатофункціональної й ефективної у вирішенні педагогічних завдань. Домінанта "естетичний розвиток особистості" стосується розкриття творчих потенціалів кожного виконавця, акцентує увагу на реалізації внутрішніх потреб музиканта-виконавця як у виборі виконуваного репертуару, уміннях його грамотного виконання, що підносить індивідуальне *акме* учителя на вищий рівень, так і в бажанні передати результати своїх досягнень слухачам. Остання домінанта – гармонізація суб'єктивного, індивідуального й полілогічного в інтерпретаційно-творчому процесі стосується безпосередньо творчої інтерпретаційної самостійності музиканта-виконавця.

Обґрунтовані естетичні домінанти здійснюють прямий вплив через осмислення і відображення в музичних творах образів, пов'язаних з естетичними категоріями, а також опосередкований вплив через передачу цінностей суспільства з покоління в покоління, що впливає на естетичну культуру суспільства в цілому і творчої особистості, зокрема.

Безпосередньо у виконавській творчості ці домінанти виявляються у внутрішньому й зовнішньому плані. Внутрішній естетичний план інтерпретації твору заснований на художньо-термінологічній компетенції виконавця, на його

художньому кругозорі, його перцептивному музичному й художньо-естетичному досвіді. В історії фортепіанного виконання ці аспекти знаходили відображення в рекомендаціях Ф. Ліста, Ф. Шопена, Г. Нейгауза, Я. Мільштейна і багатьох інших. У подальшому все більш виразним стає чинник певної асоціативної грамотності виконавців. Асоціації – процес суто індивідуальний, але для художньо-адекватного прочитання тексту і його інтерпретації потрібний своєрідний "естетичний фільтр асоціацій". Виконавець сам повинен відшліфувати виникаючі образні асоціації з графікою текстології твору: що саме із засобів виразності тексту, композиторських ідей гідне творчого втілення, а що ні. На цій стадії регулювальником процесу є сформованість художньо-естетичної свідомості (Л. Виготський [25], В.Бичков [18], А. Канарський [56], Л.Левчук [81]). Саме вона дає можливість естетичного аналізу й оцінки відповідності та причетності засобів виразності твору до його програми, ідеї, настрою. У фортепіанній підготовці студентів педагогічних університетів додатковим ресурсом розвитку такої свідомості є педагогічна спрямованість виконуваного твору, точніше – цілеспрямоване осмислення, пошук, розкриття такої спрямованості. Вона не лежить на поверхні, її треба визначати.

До внутрішнього плану можна віднести художньо-естетичні інтенції, які є відображенням естетичних переваг, смаків, а іноді й потреб студента-виконавця. Бажання зануритися в деякий образ, "провчити твір" частенько носить гедоністичний характер. Гедоністична функція музики також розглядається музичною естетикою (Е. Ганслік, Л. Сохор, Р. Інргарден, М. Каган) і музичною педагогікою (Л. Васильєва [23]). Л. Васильєва, обґрунтувавши гедоністичний аспект вокального виконання, зокрема, через феномен еутимності ("eu", "euthenein" – добро, процвітання), приходять до висновку про його не лінійний, а векторний прояв: духовний, естетичний, когнітивний і тілесний [22].

Окрім внутрішнього плану естетики виконання ми виділяємо й зовнішній план. Він також, як і внутрішній, пов'язаний з інтерпретацією твору, наскільки глибоке емоційне досягнення образу виконавцем і наскільки коректно зовні він передає свої переживання й інтерпретаційні творчі ідеї в процесі виконання.

Практика вказує на наявність яскраво виражених зовнішніх недоліків, які відносяться до сфери естетичного і які дозволяють прямо оцінити естетику виконання. Назвемо деякі з них, які ми подаємо в діаді протилежностей (у відповідності з концепцією єдності протилежностей в естетиці) відносно ключових аспектів виконавської техніки і культури виконання в цілому без контексту образу.

*Звуковидобування: м'яке туше* – прямолінійне торкання, пристукування пальців по клавішах.

*Пластика піаністичного апарата:* гнучкість кисті, зібраність пальців – затислість апарата, пальці "розчепірені".

*Посадка піаніста за інструментом:* співрозмірність рухів корпусу з виконавським завданням, зовнішня гармонійність – надмірна свобода рухів, манірність, зайві художньо невиправдані ефекти.

*Стильова відповідність зовнішніх параметрів виконання:* стильова інтонаційна й артикуляційна відповідність використаних зовнішніх ефектів та отримуваного звучання – невідповідність інтонацій, артикуляцій, набору рухів стилю, епохи твору.

*Педагогічна техніка виконання:* адекватність і сенсорна відповідність використовуваних виконавсько-дидактичних прийомів на уроках музики (густіше виконання мелодії, що зумисне підкреслює її характеристику, ін.) - неадекватність культури виконання дидактичних виконавських прийомів на уроках музики.

Ці характеристики дозволяють сформулювати визначення поняття "естетика музичного виконання". У дослідженні – це якісна характеристика виконавської інтерпретації музичних творів, заснована на цілеспрямованій гармонізації особою виконавця внутрішніх і зовнішніх відповідностей художньо-виконавських дій, прийомів та атрибутів (зокрема, фортепіанної гри) жанрово-стильовим, образним, ідентифікаційно-персоніфікованим особливостям твору.

Узагальнення наукової рефлексії *художньо-естетичного, розвивального потенціалу фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики* дало можливість інтерпретувати його як цілеспрямовано реалізований комплекс естетичних

властивостей фортепіанної світової музичної спадщини та можливостей його застосування у якості педагогічного ресурсу у вирішенні завдань естетичного розвитку майбутніх учителів. Такий потенціал ґрунтується на низці факторів, серед яких художньо-естетична зумовленість фортепіанного мистецтва тим принципам, які домінували в певну історичну добу; полікультурні реалії також впливають на фортепіанну підготовку студентів, підсилюючи в ній полікультурний принцип в доборі репертуару; художньо-ментальні аспекти фортепіанно-виконавського процесу ґрунтуються на специфіці інтерпретації творів та її зумовленості стильовим фактором; індивідуальний розвиток творчої особистості виконавця, що ґрунтується на природних властивостях людини до відчуття та відтворення прекрасного.

## **2.2. Методичне забезпечення оптимізації естетичного розвитку майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано**

Одним з головних завдань вчителя музики в Україні й Китаї є якісна, кваліфікована діяльність в галузі художньо-естетичного виховання школярів засобами мистецтва. Естетична складова в цьому питанні є домінуючою, а художня є засобом, який дозволяє сформувати уявлення картини світу крізь призму естетичних категорій, через відчуття й усвідомлення краси в мистецтві навчити відчувати її в докiллі, у людських відносинах, у собі.

Оскільки фортепіанна підготовка є одним з важливих ресурсів педагогічної діяльності вчителя (гра на основному та додатковому музичних інструментах, концертмейстерський клас, ансамблеве музикування, читання партитур, самоаккомпанемент), виникає необхідність оптимізувати її художньо-естетичний потенціал. Для цього визначити сутність такого потенціалу та відобразити з методичного погляду ефективність принципу оптимізації його застосування [193]. Художньо-естетичний потенціал має сама фортепіанна література, оскільки представлена широким спектром образів, характерів, жанрів, які відбивають життєві реалії, природні явища, образи інших видів мистецтва. Естетика як наука

про прекрасне та потворне в житті, у людських стосунках, у навколишньому світі формує певні уявлення щодо таких явищ через норми, традиції, ціннісні орієнтації. Зазначене зумовлює національний та етнічний аспект художньо-естетичних уявлень. Тобто, різні ознаки краси можуть існувати в різних народів. Відносно фортепіанної літератури, то в ній так само відображаються різні ракурси краси, забарвлені етнічним, національним тематизмом. Через художньо-естетичну складову фортепіанного репертуару можна пізнавати естетичні цінності та засоби їх відображення в різних культурних народних традиціях. Прикладом стає ознайомлення українських студентів з фортепіанною спадщиною китайських композиторів, у яких практично вся музично-образна сфера пронизана природно-зображальними ефектами, світлими тембрами, які передають естетичну красу природи, тварин, народних традицій тощо.

Щодо принципу оптимізації, то його витoki знаходяться в «кібернетичній педагогіці» (О. Молчанюк [113]), у якості засобу підвищення ефективності процесу навчання. Більш повного обґрунтування цей принцип дістав в працях Ю. Бабанського, який у співавторстві з ?Поташником сформулював критерії оптимізації: максимально можливі результати у формуванні знань, умінь, навичок, тієї чи іншої риси особистості, у підвищенні рівня вихованості учнів; мінімально необхідні витрати часу учнів та вчителів на досягнення намічених результатів; допустимі затрати зусиль школярів і вчителів на досягнення поставлених завдань за відведений час; менші порівняно з типовими затрати засобів на досягнення намічених результатів за відведений час [9, 13]. Отже, за такими критеріями застосування цього принципу в реалізації художньо-естетичного потенціалу фортепіанного репертуару є перспективним.

Принцип оптимізації у педагогіці у зазначеному контексті є важливим методологічним підґрунтям організаційно-методичних систем. Але найбільш відповідною сферою його застосування є управління навчальним, виховним та розвивальним процесами. Функцію управління навчальним процесом виконують не лише менеджери від освіти, починаючи від міністерства до адміністрації

навчального закладу. Цю функцію виконує кожний вчитель, оскільки вона спрямована на підвищення якості світи.

Модель системи управління якістю може бути представлена трьома блоками:

1) підсистемою управлінських підходів, використовуваних для вирішення конкретних завдань, орієнтованих на якісну зміну будь-якого освітнього чинника;

2) підсистемою теоретико-методологічних підґрунть, представлених на рівнях загальнонауковому, стратегічному, практико-орієнтованому, конкретно-науковому і факторному;

3) підсистемою ціннісної суті компонентів і чинників утворення різної природи (духовність, мотивація, компетентність тощо) [79].

У музично-педагогічних процесах визнаними є розуміння специфіки керування. Так, наприклад, це стосується діяльності керівників хорових колективів, «керування хором» – поняття зрозуміле кожному вчителю музики. В основі його розуміння лежить праця П. Чеснокова «Хор и управление им».

У теорії такого управління виділено декілька напрямів:

- робота над партитурою – розглянуті етапи й запропонований компетентнісний підхід;
- формування спеціальних якостей – увага зосереджена на самоорганізації, самостійності, дисциплінованості і комунікативних якостях;
- робота над ансамблем, ладом, усім тим, що становить аспект керування звучним інструментом – хором;
- робота на кінцевий результат – концертний виступ, який є квінтесенцією формування керівницьких навичок.

Питання полягає в тому, чи здійснює керівну функцію вчитель музики в інших сферах своєї діяльності? Якщо оптимізація навчального процесу є атрибутом підвищення якості освіти, то будь-яка сфера діяльності вчителя, спрямована на підвищення якості навчання та освіти як його результату, є прямо або опосередковано управлінською дією.

Таким чином, беручи за основу принцип оптимізації естетичного розвитку майбутнього вчителя музики в процесі навчання гри на фортепіано як шлях

підвищення фахових якостей та якості освіти, розкриємо основні методичні складники, що застосовані для досягнення поставленої мети – естетичного розвитку майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

Будь-яка методика ґрунтується на певній методологічній базі. У якості методологічного підґрунтя були визначені наукові підходи. Логіка їх вибору ґрунтувалася на теоретичному дослідженні феноменології естетичного та естезису особистості, зміст і результати якого представлені у першому розділі.

Першим науковим підходом, який мав загальне значення, був **антропологічний підхід**. Антропологія як наука про людину є інтегративною системою, що поєднує філософські, психологічні, культурологічні погляди на розвиток людини, еволюцію його можливостей та життєздатностей, його духовного розвитку та реалізації потенціалів. Це переконливо визначає Л. Рахлевська [50, 3]. З точки зору антропології, важливим є процес еволюції людини до рівня самосвідомості. Цей шлях від природної сутності людини стосовно пізнання навколишнього світу до рівня усвідомлення власної ідентичності з різних поглядів. Саме антропологія дозволяє педагогічній науці докладно розглядати, досліджувати та застосовувати на практиці процеси розвитку індивідуальної свідомості до самоосягнення власної цілісності. На думку Л. Рахлевської, цей процес здійснюється за такими ступенями пізнання: самосприйняття, самоуявлення, самоідентифікація, самозаглиблення, саморозкриття, самодетермінація, самореалізація.

У межах нашого дослідження важливим є той факт, що всі ці ступені пізнання людини своєї сутності охоплює її естетичну сферу. Це підтверджується естетикою як науковою галуззю знань. Так, наприклад, А.Радугіна вказує, що в основі естетичного сприйняття лежить сформована в процесі філо- й онтогенезу здатність людини реагувати на красу, розпізнавати її у дійсності [212, 215].

Утім, природа людини має як універсальні, так й унікальні властивості відповідно до її походження. Відомі, наприклад, властивості людей негроїдного походження до швидкого бігу, співочі здібності притаманні італійцям, більш раціональні європейці, більш емоційні люди, що населяють середземноморський



морський басейн. Ці природні властивості є наслідком різних геологічних, географічних факторів, однак, вони впливали на філософію, на теорію та спосіб пізнання дійсності, а отже, й на культуру.

Стосовно естетичного, то можна вказати на більш емоційне відчуття краси в українського народу в порівнянні з китайцями, яким властива споглядальність, спокійне її оцінювання.

У відповідності до антропологічного підходу було запроваджено *принцип орієнтації на антропологічний аспект естетичних здібностей людини*.

У першому розділі було за акцентовано увагу на культурологічній парадигмі естетичного розвитку вчителя. Відповідно до неї генеральним підходом можна вважати **культурологічний підхід**. Культурологічний підхід у своїй інтегративній сутності дозволяє здійснити стратегію формування людини культури (І. Зязюн [48], О. Отич[129; 130]), забезпечити діалог культур на рівні особистісного осягнення цінностей культури минулого, сучасності та в майбутньому (О. Рудницька [127], О. Реброва [145]), здійснити адаптацію людини, її входження в культурний простір суспільства, осягнення цивілізації та її констант у глобалізованому світі (О.Олексюк [123], О. Щолокова [206] ); розвинути духовну сферу людини, її інтенції та розумово-інтелектуальні можливості (Н. Гуральник [39], М. Ткач [123]); осягнути сутність полікультурної освіти в мистецтві (Г. Ніколаї [118] ), реалізувати своє професійне становлення та підвищити компетентність (Г.Падалка[133], В. Орлов [126]).

О. Реброва в процесі дослідження художньої ментальності визначає культурологічний підхід як багатоаспектну науково-пізнавальну діяльність, що ґрунтується на досягненнях історичної та психологічної антропології, історичному аспекті розвитку культури, мистецтва та здатності людини охопити його образно-символічну мову [143, 245]. Вчена звертає увагу на інтегративну, синтезуючу роль культурологічної парадигми, культурологічного підходу. Культурологічний підхід є багатоаспектним, адже ґрунтується на досягненнях історичної та психологічної антропології, історичному аспекті розвитку культури, мистецтва та здатності людини охопити його образно-символічну мову [143, 49].

У дослідженні в контексті культурологічної парадигми було предметно розглянуто *полікультурний підхід* як різновид культурологічного. Сутність його полягає в урахуванні культурних традицій певних народів, їх ментальності, ціннісних орієнтацій під час вивчення музичних та художніх творів представниками різних етносів. Той факт, що в Україні навчаються іноземні студенти, зокрема з Китаю, зумовлює актуальність полікультурного підходу в організації фахового навчання.

Феноменологія полікультурності в освітній галузі кореспондується з мультикультурною парадигмою, що була обґрунтована та введена в освітню практику держав з багатонаціональним населенням. Її засновниками були М. Крафт, Дж. Гей, К. Слітер. Полікультурна парадигма обговорюється та впроваджується в музичну теорію й практику в Китаї. Зокрема, це праці Тан Ян Тінга, який наполягає на залученні майбутніх учителів музики до науково-дослідних установ міжнародних організацій, обґрунтовує необхідність розробки навчальних та робочих планів з музики з урахуванням етнонаціональної полікультурної складової тощо [192].

Отже, фортепіанна виконавська підготовка вчителя музики має свій естетичний потенціал в аспекті полікультурності. Зокрема, у системі «Схід-Захід» доцільно визначити спільні та розбіжні аспекти естетичної спрямованості фортепіанного репертуару та його інтерпретації українськими та китайськими студентами. Наукові дослідження останніх років показують зростання інтересу до полікультурної проблематики. Так, А. Ленд'єл-Сяркевич досліджувала феномен інтеркультурного діалогу в підготовці вчителя музики в поліетнічному регіоні [82]; міжкультурний діалог як чинник формування виконавської культури представлений у працях Л.Гусейнової [41]; культурна регіоналізація в умовах міжкультурної взаємодії стає предметом дослідження Лі Піна [83]; підготовка майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища розглянута в дисертаційному дослідженні У Іфан [176]; порівняльні аспекти міжнародної музичної освіти відображено в дослідженнях Тінг Лі [228]; Сай До Чі [242] у контексті мультикультурності розглянули? національні аспекти

вокальної музики. Безпосередньо естетичний контекст культурно-діалогічного процесу розглянутий у дослідженні В. Гаснюк [29]. Автор розробила методичне забезпечення взаємодії українських та угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів; формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики – дослідницька проблема дисертації Лу Лу [91]; етнохудожня компетентність, яка формується в умовах полікультурного середовища (Інь Хань [52]).

Музика між культурами українського, російського, білоруського, польського, угорського, словацького, молдовського та єврейського народів стала проблемою пілотного проекту вчених Г. Ніколаї, Н. Чернової, О. Москвітіної, В. Ключко. Серед очікуваних результатів проекту автори пропонують інноваційну технологію формування інтеркультурної компетентності та готовності студентів до міжкультурного діалогу засобами музичного мистецтва [118, 4].

Практика свідчить, що в університетах України об'єктивно створюється умова полікультурного середовища. Це зумовлює врахування деяких світоглядних позицій представників інших держав, зокрема Китаю. Найбільш суттєвого значення для вивчення музики в контексті світогляду є аксіологічна складова. Ціннісні орієнтації, розуміння та інтерпретація творів з позицій цінності певною мірою залежні від розуміння та інтерпретації естетичних категорій. Розуміння краси як основної естетичної категорії дещо відрізняється в різних народів світу, про що зазначалося в першому розділі.

Отже, бачимо, що питання полікультурності пронизує різні аспекти методики музичного навчання. Полікультура впливає й на естетичний розвиток особистості, надаючи можливість досягнути різноманітні ставлення до феномена естетичного в різних культурах. Активізація художньо-естетичної спрямованості фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики має здійснюватися на основі полікультурної парадигми. Відповідно до цього було запроваджено принцип *полікультурної естетичної проєкції фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики*. Цей принцип координував вибір виконавського репертуару, дотримання різноманітності за походженням творів, зауваження на

інтерпретації творів через врахування їх належності до певного художньо-естетичного середовища, національного середовища, врахування тих традицій, які викристалізувалися в цьому середовищі стосовно виконання відповідних творів.

Ціннісні орієнтації, на яких наголошено в межах полікультурного підходу, поєднуються також з іншим актуальним підходом – **аксіологічним**.

Педагогічного контексту аксіологічна парадигма набула в працях Є. Бондаревської [15], Б. Гершунського [31], С. Куликової [76], Г. Падалки [133; 134] та інших науковців. Як вказує Б. Гершунський, аксіологічний контекст педагогічних явищ, зокрема ціннісних орієнтацій, ґрунтується на основах ментальності, включно з національно своєрідним розумінням та сприйняттям цінностей [31, 77].

Варта уваги метафора Н. Сегеди стосовно цінностей як професійного утворення, а саме: цінності – це потенційне енергетичне джерело реалізації суб'єктивного буття особистості в певному соціально-професійному просторі, яке ініціює формування й створення особистості, визначає й спрямовує процес її професійного зростання [161, 192]. Отже цінності – енергетичне джерело, а естетичні цінності – це енергетичне джерело вчителя-виконавця, який інтерпретує музичний твір та спрямовує його художньо-естетичні властивості на духовний розвиток учнів.

Кожна епоха характеризувалася виникненням в її межах певних естетичних цінностей. Стосовно мистецтва це передусім відбивалося на стилях, які були відображенням існуючої художньої картини світу та домінуючих на той час художньо-естетичних принципів. Але слід враховувати й ментальні аспекти, які впливали на розуміння та відчуття естетичного (етнонаціональні, історично зумовлені цінності, позасвідомі та свідомі процеси в розумінні й ставленні до явищ природи, людських відносин, які наповнені естетичним сенсом). На основі цього запроваджуємо **художньо-ментальний підхід** визначення смислу художньо-естетичного спрямування фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики. Цей підхід забезпечує **внутрішньо-духовну проекцію**, оскільки

через художню ментальність твору здійснює вплив на внутрішню сторону особистості, здійснюючи її перетворення. На практиці, це, наприклад, враховується під час вивчення творів китайських композиторів, у яких фрагменти, написані в мінорі, не можуть трактуватися перебільшено драматично. Навпаки, якщо виконуються твори Л. Бетховена, протистояння образів має бути більш драматичним. Такі приклади можуть бути безмежно розширені, у цьому є особлива методична доцільність. За концепцією О. Ребрової, художньо-ментальний підхід є продовженням та специфічним варіантом ментального підходу, який представлений дослідженнями у галузі історичної філософії, культурології, психології (етно-психології, когнітивній психології), педагогіки. Він відображений у дослідженнях К. Абульханової-Славської, Б.Гершунського, О. Зайцева, В. Кабріна, Ф. Кремень, О. Олексюк, З. Ружинської, В. Соніна, Е. Стрига та ін.) [146].

У своїх дослідженнях художньої ментальності, її феноменології, О.Реброва дійшла висновку стосовно застосування художньо-ментального підходу в дослідженнях складних явищ фахової підготовки вчителів мистецтва та взагалі мистецької творчості особистості, що має суттєве педагогічне значення. Зокрема, вона зазначає: «Такий підхід дозволяє поєднати вплив декількох факторів, зокрема, комунікативності фахового середовища навчання майбутніх фахівців, регіональних цінностей та традицій, які системно не враховуються під час підготовки вчителя мистецтва, фактори полікультури та поліхудожності, фактори координації взаємовпливу свідомого та позасвідомого, інтуїтивного та дослідницького в мистецькій творчості та художньо-педагогічному процесі в цілому» [146, 26]. **Художньо-ментальний підхід** є досить інтегрованим, оскільки інтегрованою та складною є сама сутність художньої ментальності. Найбільш наближеним до неї є світоглядні фактори виконавського художньо-творчого процесу. Одним з ракурсів інтеграції вважаємо міждисциплінарність ставлення до естетичних явищ, зокрема, етики, моралі, релігійного світогляду, фольклору, мистецтвознавства тощо. Відповідно до цього було запроваджено *принцип педагогічної спрямованості міждисциплінарного синтезу та міжпредметної*

*естетичної інтеграції.* Останній цілеспрямовано орієнтував студентів на визначення зв'язків між різними галузями знань у художньо-естетичній проекції, зокрема, таких дисциплін, як-от: етика, естетика та методика їх викладання; шкільний курс художньої культури та методика його викладання; світова художня культура; філософія; методика музичного виховання; дисципліни фортепіанної підготовки студентів.

Ще одним принципом був *принцип урахування художньо-ментальних аспектів сприйняття і розуміння естетичного в мистецтві та в інших його проявах.*

Інтегративна сутність художньо-ментального підходу охоплює проблему формування художньо-естетичного світогляду. На думку вчених В.Діденко, О. Рудницької, О. Щолокової, інших, мистецтво виконує світоглядну функцію, яка впливає на дієвість інших функцій: виховної, художньо-естетичної, просвітницької, аксіологічної тощо. Сутність художнього світогляду, за О. Рудницькою, є специфічною формою емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього буття, що фокусує смисложиттєві настанови та орієнтири людини, які відображені у творах мистецтва [154, 49].

Особливості естетичного розвитку студентів з орієнтацією на формування художнього світогляду здійснюється переважно завдяки розумінню художньо-естетичного контексту творів, які вивчаються і виконуються. Педагогічним ресурсом тут стають естетичні категорії.

У музиці в китайській традиції не має бути драматичних, інтонаційно важких епізодів та образів. Музика покликана заспокоювати, радувати, захоплювати, надихати, вона несе справжню красу та вчить оцінювати красу довкілля. Про це зазначають китайські вчені в галузі естетики (Сю Хай Лін [234], Чжао Коан Жен [236], Цай Джон Ті [241], Ян Ін Лю [244], Лин Гу Фан [230] та інші.

Таке відчуття музики міцно входить в художній світогляд китайців. Однак, вивчення європейського музичного мистецтва передбачає більш широкий та дещо поляризований художній світогляд. Музична культура європейців пройшла

еволюцію стильового становлення. Саме в межах кожного стилю викристалізувалися інтонаційні та інші засоби музичної виразності, що відбивали суперечності життєвих реалій та історичних подій. Отже, естетичні категорії європейської світоглядної традиції широко використовуються для характеристик музики, таких як образливе, трагічне, комічне.

Ці категорії мають стати для китайських студентів предметом естетичної рефлексії: розуміння їх смислу та символічної ролі, що поступово навчить студентів відчувати інші, окрім прекрасного, образи музичного мистецтва [192].

Отже, наступним важливим принципом, який було запроваджено в межах художньо-ментального підходу, – *принцип художньо-світоглядної домінанти в естетичному розвитку майбутнього вчителя музики.*

Орієнтуючись на естетичні категорії як на джерело розуміння естетичної сутності музичного твору, варто враховувати їх значення та розуміння в історичній проекції під час створення інтерпретаційної драматургії виконавства. Для цього актуалізуємо **герменевтичний підхід** до оптимізації художньо-естетичної спрямованості фортепіанної підготовки як основного методичного фактора художньо-естетичного розвитку вчителя. Герменевтичний підхід останнім часом стає більш досліджуваним в підготовці майбутніх учителів музики. Зокрема, можемо вказати на його застосування вченими В. Крицьким, І. Левицькою, Д. Лісуном, А. Линенко, О. Марковою, О. Олексюк, Г. Падалкою, Пан На, С. Шипом, О. Щолоковою та іншими науковцями. В основі герменевтичного підходу лежить ідея розуміння. Предметом розуміння музичних творів є символізація та художньо-інформаційна роль засобів музичної мови: інтонації, темпоритм, форма, артикуляція, гармонія тощо. Проте, усі ці засоби підлягали еволюції та розвитку в контексті змін художньо-естетичних стилів, на підставі чого цей підхід зумовив запровадження ще одного принципу: *принцип художньо-естетичної спрямованості фортепіанної підготовка за вектором часової проекції.*

Навіть ремарки та терміни, які застосовує композитор, крізь призму естетичних категорій мають бути адекватно витлумачені студентом відповідно до

часових культурних параметрів. Естетичні категорії в цьому контексті набувають знакового або символічного смислу. Ми поділяємо думку О. Ребрової стосовно того, що закономірність ускладнення системи художніх знаків як типів художнього мислення є наслідком і результатом ментальних процесів, динаміки їх змін в культурно-історичних зрізах. Саме художній твір і стає цією формою відбиття художньої ментальності, що закономірно трансформується під впливом культурно-історичних подій. З часом художній твір стає самодостатнім феноменом, який живе «своїм життям» і не залежить від творця або того, хто його сприймає [147, 40]. Але додаємо, що музичний твір, незважаючи на свою самодостатність, несе в собі відбиток естетичного ставлення до життя, дійсності, відносин тощо. Естетичні категорії стають опосередкованими знаками цього змісту. Як зазначає О.Малиновська, музичний твір допомагає осягненню дійсності та самої людини, оскільки музика досягає такого високого ступеня розвитку, здатності до вираження світу, людини та їх взаємовідносин, що спроможна здійснити певний вплив на вищі ціннісно-світоглядні настанови людини, постулати та канони світорозуміння, через це стати компонентом філософської рефлексії [96, 20-21]. В естетичному розвитку саме ступінь осягнення та ставлення особистості до світу на основі розуміння смислу естетичних категорій стає основою для побудови інтерпретаційної драматургії виконання твору, що й оптимізує процес формування естезису виконавця.

У цьому контексті слухним вважаємо визначення герменевтичного підходу вченими О. Олексюк, Д. Лісун та М. Ткач, а саме: «...як усвідомлена орієнтація особистості на реалізацію сукупності принципів, прийомів та методів навчання, пізнання й розуміння дійсності. ...привнесення особистісного бачення смислових аспектів змісту діяльності шляхом широкого залучення мотиваційно-вольової, когнітивної, емоційної та творчо-діяльнісної сфер» [121, 17]. До цього у контексті дослідження можна додати «...естетично-смислові аспекти змісту діяльності». Стосовно принципів, що запроваджуються в межах герменевтичного підходу, про які наголошують автори, то актуальними є усі три: *принцип пріоритетності особистості в інтерпретаційному процесі* – надання особливої уваги



суб'єктивній складовій процесу інтерпретації музичного твору (не заперечуючи об'єктивні); *принцип духовної домінанти як основи інтерпретації* – визначення інтерпретації музичного твору як процесу застосування духовних сил особистості, реалізація особистісних емоцій, почуттів, прагнень, ідеалів, ціннісних орієнтацій (додаємо: *що мають естетичний контекст.* - Ц.І.), а не як суто аналітичної діяльності; принцип ціннісної спрямованості розуміння – опора на загальнолюдські цінності (додамо: *серед яких, й естетичні.* - Ц.І.), норми та ідеали як основа для розуміння смислу музичного твору [121,17-18].

Визначаючи педагогічні принципи на основі запропонованих підходів, зокрема, й у контексті герменевтичного підходу, звернемо увагу на важливість урахування наявності естетичних принципів у різних культурах. Зокрема, звернемо увагу на особливості китайських естетичних принципів. Головне, на що варто вказати – на тісний зв'язок естетичних принципів з етичними, тобто з поведінкою людини. Наведемо декілька *крилатих висловів* китайських мислителів:

- Коли осягнення музики спрямоване на те, щоб керувати власним серцем, то серце саме по собі стає простим, прямим, люблячим і чесним (*Юецзи*).
- Сутність музики в тому, щоб закони людської поведінки не занепали, роль музики в тому, щоб панували радість і веселість, щастя й любов (*Сіма Цянь*).
- Якщо погані люди не безчинствують, народ не страждає, Син Неба не виявляє свій гнів, значить, музика досягає своєї мети (*Сіма Цянь*). [172, 62].

На підставі зазначеного було запроваджено *принцип врахування культуровідповідної інтерпретації естетичних категорій та принципів, які вони відображують, а також принцип культуровідповідності оцінки естетичних явищ.*

Якщо європейська теорія естетичних принципів розуміється як протилежності, тобто двоїчна, то китайська дещо складніша. Ми не ставили за мету розглядати усю систему китайських естетичних категорій, наголосимо лише на тому, що в них є певна символічність позначень. Так, наприклад, *інь-янь*,

позначає це не тільки два образи: *чоловіче та жіноче*, а ще й *земне і небесне, темне й світле, праве й ліве*. Троїчна система (*тянь жень ді*): позначає небо, людину, землю; п'ятирічна (у сін): п'ять першоджерел світобудови, п'ять звуків музики, п'ять основних кольорів, п'ять точок простору (центр та чотири сторони) [71,145]. Наведене лише показує відмінності в розумінні естетичних категорій.

Стосовно музики в китайців існує чітке розуміння того, що вона має задовольняти, милувати, підносити, радувати, вона не може дратувати, порушувати спокій, бути надмірно драматичною та хвилювати. Проте, згідно з китайським принципом *хуасі*, китайські студенти мають опанувати європейське мислення, а китайські студенти-музиканти – опанувати європейський тип музичного, художнього мислення. Найбільш успішно цей процес здійснюється під час виконавської діяльності. Звертаємо увагу на методичні роботи та дисертаційне дослідження Фу Сяоцзін, присвячені концертмейстерській підготовці майбутніх учителів музики України й Китаю, які орієнтовані саме на принципи *хуасі* і *сіхуа* [183]. Дослідниці вдалося поєднати традиції акомпанементу в Китаї з європейською традицією концертмейстерства.

Безпосередньо до процесу естетичного розвитку навчання гри на фортепіано було запроваджено два підходи: **виконавсько-стильовий та диспозиційно-іміджевий**.

В основу виконавсько-стильового підходу покладено мистецтвознавчі, музично-естетичні та музично-соціологічні концепції М. Кагана [54], В.Медушевського [101], Я. Мільштейна [104] та ін. стосовно функціонування музичного твору в художньо-комунікативній системі: композитор – виконавець – слухач. Особлива увага привернута до спадщини Я.Мільштейна, зокрема, до його праці «До проблеми виконавських стилів» [104]. Саме в ній автор наголошує на самодостатності поняття «виконавський стиль», розглядає його з різних точок зору, зокрема, й з позицій естетики музичного виконавства. Виконавсько-стильовий підхід Я. Мільштейна будується на теорії інформації. Він стверджує, що музичний твір є джерелом певної художньої інформації, яку передає композитор, але яка без виконавця неможлива. Узагальнюючи позиції Я.

Мільштейна, ми визначили для методики 4 важливих етапи саме для формування *естетико-стильових виконавських умінь*:

- 1 етап – попередній – знання загальних стильових закономірностей;
- 2 етап – диференційно-порівняльний – визначення індивідуальних рис композиторського методу, що становить його стиль;
- 3 етап – художньо-ідентифікаційний – стильова ідентифікація художніх засобів виразності через визначення сутності ремарок, їх значень у ту чи іншу культурно-історичну добу;
- 4 етап – суб'єктно-трансформаційний, який інтенсивно формує особистісний тезаурус виконавця. Звертаємо увагу, що, за Я. Мільштейном, тезаурус виконавця складається з двох компонентів: художнього та життєвого. Саме досвід у двох вимірах: як художній і як життєвий створює необхідний виконавцю-інтерпретатору тезаурус. Останній і є тим засобом, який передає художню інформацію. Відповідно до цього підходу було запроваджено принцип *поетапного формування художньо-естетичного тезаурусу як духовно-компетентнісного утворення музиканта-виконавця*. Завдяки такому тезаурусу, який складається з художнього та життєвого досвіду, реалізується процес якісного розуміння та емоційного охоплення художньо-естетичного підтексту твору з подальшою його інтерпретацією під час виконання.

*Диспозиційно-імеджевий підхід* відноситься до зовнішнього вияву естетики виконавського процесу. У психології диспозиції переважно розглядаються крізь призму соціальної поведінки людини. Диспозиційна концепція (від *лат. dispositio* — *розташування*) характеризує суспільну поведінку людини в залежності від стану її готовності до певної дії, вона пов'язує готовність особистості до поведінки в певних суспільних умовах із суспільними умовами щодо попередньої діяльності, у якій формується стійка схильність до реалізації потреб об'єкта у відповідних умовах [44].

У концепції В. Ядова суспільна диспозиція особистості виглядає як ієрархічна організована система. У неї чотири рівні: найвищий створює загальну спрямованість інтересів, ціннісних орієнтацій; середній рівень – система

узагальнених суспільних настанов на різноманітні суспільні об'єкти; нижчий – ситуативні суспільні настанови як готовність до оцінки та дії в конкретних умовах діяльності; найнижчий рівень відповідає за регуляцію поведінкових актів, реакцій на актуальну поведінкову ситуацію. Найважливіша функція диспозиційної системи – психічна регуляція суспільної діяльності або поведінки суб'єкта в суспільному середовищі [213]. Також до диспозиційної концепції Ядова додається теорія потреб, котрі класифіковані за чотирма видами:

- психофізіологічні, вітальні потреби;
- потреби у найближчому оточенні;
- потреби до участі у багатоманітних малих групах та колективах;
- потреби до включення в цілісну суспільну систему.

На перший погляд, у зазначеній концепції не має виходу на естетичний розвиток особистості. Однак, згідно з теорією суспільних методів наукового пізнання, а також враховуючи суспільну роль та суспільну діяльність вчителя музики, ми обрали диспозицію поведінки вчителя-виконавця музичних творів як його суспільну роль, ним обрану, усвідомлену та прийняту до подальшої життєдіяльності. Актуальність диспозиційного підходу в естетичному розвитку майбутнього вчителя музики також зумовлена феноменологією естетичної потреби. Вона для вчителя є не просто потребою, але й потребою на усіх рівнях, що приводить до потреби у самореалізації. Природна потреба до естетичного стає професійно усвідомленою. А музично-виконавська діяльність в її суспільно-значущій функції стає засобом такої самореалізації.

У дослідженні диспозиційний поєднується з іміджевим. У процесі виконавства майбутні вчителі музики знаходять можливість виявити себе, самореалізуватися. Останнім часом в педагогіці поняття іміджу застосовується активно.

На думку М. Гамезо, сутність поняття іміджу полягає в його позначенні емоційного образу чогось-когось, який склався у масовій свідомості і набуває характеру стереотипу [28]. Окрім того, вчений розглядає й структуру іміджу, включає до його складу відносно вчителя такі компоненти, як-от: індивідуальні й

особові якості, комунікативні, особливості професійної діяльності й поведінки [28]. Структуру іміджу професіонала також розглядає Л. Мітіна. За її концепцією, імідж учителя-професіонала складається із зовнішніх, процесуальних та внутрішніх компонентів. Зовнішній компонент: міміка, жести, тембр і сила голосу тощо; процесуальний компонент містить у собі форми спілкування; внутрішній – відбиває внутрішній світ людини, уявлення про його духовний та інтелектуальний розвиток, інтереси, цінності тощо [108, 339].

Стосовно вчителя музики – виконавця, то можна визначити також три види його іміджу відповідно до естетичної характеристики.

Безпосередньо зовнішня: манера виконання, володіння виконавською поведінкою, зовнішній вигляд виконавця (ставлення до публічного виконання як до соціальної дії). Процесуальна складова – володіння та відтворення умінь художнього спілкування, що виявляється через різноманітні художньо-виконавські дії: виразність інтонування; орієнтація на слухача (звернення під час гри до учнів). Внутрішній план – діалог з композитором, заглиблене ставлення до інтерпретації, відсутність спеціально сформованої манери виконання, спонтанні емоційні прояви тощо.

Варто нагадати, що психологи Г. Оллпорт, Г. Айзенк, Р. Кеттел вважали закономірною властивістю особистості наявність та демонстрацію нею певних постійних рис поведінки. Педагогічний аспект стереотипів поведінки знаходимо в працях М. Гомезо, Л. Мітіної, О. Ребрової. А втім, до педагогічного тезаурусу все частіше потрапляє поняття іміджу, яке тлумачиться як «бути схожим» (у перекладі з англійської *image* – «образ», «зображення»). Тобто, йдеться про штучний образ, що формується в суспільній або індивідуальній свідомості засобами масової комунікації і психологічної дії [28].

Отже, диспозиційно-іміджевий підхід є важливим у дослідженні та оптимізації художньо-естетичного розвитку вчителя музики саме в процесі гри на фортепіано, оскільки він, з одного боку, дозволяє успадкувати певні стереотипно-важливі суспільні риси поведінки вчителя музики – виконавця, а з іншого – забезпечує розвиток творчого самовираження. Диспозиційно-іміджевий підхід

дозволяє нам розглядати процес фортепіанного виконавства вчителем музики як соціальну фахову дію, що реалізується в певних професійних умовах, зумовлює певну поведінку, а також стає засобом реалізації творчої індивідуальності, формування власного іміджу вчителя музики – виконавця.

Стосовно диспозиційно-іміджевого підходу, звернемо увагу на його двобічність: з одного боку, цей підхід враховує стійкі унормовані або вибрані для поведінки (у нашому дослідженні, для виконавства), певні норми, стереотипи, які мають суто зовнішній характер; з іншого боку, він дозволяє акцентувати увагу на індивідуальних рисах виконавства як засобу самореалізації.

Відповідно до зазначеного підходу було обрано й педагогічний принцип: *стимулювання творчої самореалізації вчителя через естетику музично-виконавської поведінки під час різних суспільно значущих виступів; поліmodalності відчуття естетичного у фортепіанному навчанні.*

Естетика процесу музичного виконавства на фортепіано отримує своє завершення не лише на рівнях зовнішнього та інтерпретаційно-внутрішнього процесів. У фортепіанному навчанні дуже важливі спеціальні природні здібності, зокрема, музичний слух, почуття метро-ритму, музичного часу, навіть властивостей темпераменту. Але ці здібності та властивості важливі як самі по собі, так і в їх поєднанні з природним естетичним чуттям. З огляду на це знову-таки наголосимо на антропологічному підході. Саме він стосується сфери природних властивостей особистості, які ми не можемо віднести до внутрішнього плану духовної сфери. Про це пишуть майже усі видатні музиканти-піаністи минулого, які залишали в спадок свої рекомендації. Так, Ф. Шопен указував на природне відчуття свободи фразування, зумовлене почуттями піаніста: «Грайте так, як відчуваєте». Він навіть в доборі аплікатури вбачав певні естетичні принципи: підпорядкування добору пальців художнім завданням [105]. Особлива увага музикантами приділяється розвитку психічних факторів, від яких залежать смак, уява, міркування, розуміння відтінків тощо (А. Корто, Г. Нейгауз, Ф. Шопен, Б. Кременштейн), серед яких особлива увага приділена інтелектуальним здібностям, зокрема аналітичним. За висловлюванням Б. Кременштейн, Г.

Нейгауз навчав логіці художнього мислення [72, 273]. Багато уваги приділено також музичному слуху. Як стверджував С. Савшинський, музичний слух – це не просто слух як точний акустичний апарат, це складне явище, в якому фізіологічне сприйняття, відірване від психологічного, перестає бути музичним сприйняттям [158, 68]. Це пояснюється тим, що саме музичний слух є комплексним, охоплює здатність чути не лише звуковисотність, але й емоцію, гармонію, інтонацію, тембральну забарвленість тощо, усе, що створює звуковий художньо-естетичний ландшафт музичного тексту твору. Таким чином, уведення антропологічного підходу в нашої методиці є дещо трансформованим в художню площину: це не просто розвиток слуху, ритму, інших здібностей, це їх розвиток у художньо-естетичній проекції.

Обґрунтовані підходи та педагогічні принципи не вичерпують усіх складників методики. Варто вказати на педагогічні умови та методи, які запроваджувалися під час їх реалізації.

Слід зазначити, що в методиці було запроваджено важливу генералізовану педагогічну умову: *актуалізацію художньо-естетичної спрямованості фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики*. Ця умова була наскрізною та охоплювала усі етапи навчальної експериментальної роботи. При цьому варто уточнити саму сутність цієї умови.

Оскільки під спрямованістю в психолого-педагогічній науці розуміють орієнтацію процесу на вирішення конкретних педагогічних завдань або цілісної мети, а відповідно, до особистості – як систему домінуючих мотивів [21], ми подали таку інтерпретацію нашому ключовому поняттю. *Художньо-естетична спрямованість фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики України й Китаю інтерпретується як процес і результат досягнення якісного рівня різноманітних функцій фортепіанного виконавства, котрий забезпечує вчителю ефективне використання інтерпретації художніх образів музичних творів, їх зв'язків з іншими видами мистецтва з метою художньо-естетичного розвитку учнів на засадах культуровідповідності.*

Художньо-естетична спрямованість фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики в навчальному процесі зумовлена й педагогічною спрямованістю, яка розуміється саме в естетичному контексті. Цей контекст орієнтує на врахування диференційного ставлення до відповідності стилю, образу твору тим естетичним критеріям, які існували в певну епоху, історичну добу, визначали національні та етнічні цінності. Отже відомо, що кожна епоха характеризувалася виникненням в її межах певних стильових особливостей мистецтва, зумовлених домінуючими художньо-естетичними принципами.

Методика включала ще три поетапні педагогічні умови.

Перша умова: *цілеспрямоване впровадження міждисциплінарних зв'язків фортепіанного навчання та гуманітарних дисциплін*. Дана умова мала на меті розширення духовної практики студентів через інтелектуальну, когнітивну, ціннісно-орієнтаційну, пізнавальну діяльність, яка формує їхній естетичний досвід у контексті зв'язків музичного виконавства та більш широкої гуманітарної сфери знань, зокрема через такі дисципліни: філософія, художня культура, етика, серед яких домінуючою є естетика. Ця умова переважно впроваджувалося на 1 етапі. Цей етап було позначено як «Етап усвідомлення естетики міждисциплінарного синтезу», який здійснювався з акцентуацією міждисциплінарних зв'язків: паралельно з вивченням студентами дисципліни: етика, естетика і методика їх викладання. Атрибутами для визначення міжпредметних зв'язків були естетичні категорії та їх специфічне виявлення в різних епохах, стилях тощо.

Друга умова: *активізація рефлексії емоційного ставлення на художньо-естетичний образ та естетику виконавства фортепіанних творів*. Дана умова запроваджувалася на другому етапі з метою інтенсифікації самооцінки своїх реакцій, емоцій у контексті сприйняття і переживання естетичного. Набуті знання щодо вищих, «еталонних» проявів естетичного в руслі своєї професії дозволяло стимулювати саморозвиток естетичної свідомості, орієнтацій, потреб, почуття міри у виконавстві, вибірковість у репертуарі; забезпечував гармонізацію



емоційно-чуттєвого і раціонально-оцінного. Ця умова запроваджувалася на другому етапі, який було номіновано як «Етап естетичного саморозвитку».

Третя умова: *стимулювання потреби у творчому продукуванні естетичного потенціалу фортепіанних творів під час педагогічної практики*. Дана умова запроваджувалася на останньому етапі – «Етап естетико-комунікативного спрямування фортепіанного виконавства». Його метою було створення таких можливостей творчої виконавської діяльності, які дозволяли повно та самостійно реалізувати накопичений естетичний досвід під час педагогічної практики в школі. Така потреба і можливості реалізації припускали вміння вести «художньо-естетичний діалог», «полілог» з учасниками навчального процесу. Уміння уявити аспекти естетичного в мистецтві, житті, природі, зацікавити, пробудити почуття захоплення і задоволення від спілкування з мистецтвом – усе це вимагало не тільки наявності бажання студентів, а й деяку внутрішню установку, націленість, концентрацію енергії та зусиль. Запроваджені складники методики застосовувалися під час формувального експерименту зі студентами експериментальної групи.

У дослідженні застосовані групи методів. *Група методів активізації когнітивно-оціночної діяльності:*

- Аналіз естетичного контексту творів (інших явищ: предметів культурної спадщини, відносин, природи тощо) через осмислення сутності естетичних категорій. Метод застосовується на практичних заняттях з лекційних курсів, міні-проектів, складанні модульних атестацій.
- Класифікація репертуару (музичного, художнього) на основі естетичних категорій. Даний метод має педагогічну спрямованість.
- Осмислення естетико-сміслового значення музичної мови. Цей метод застосовується як під час навчання гри на фортепіано, так і під час педагогічної практики студентів.

*Група методів емоційно-естетичного саморозвитку:*

- Самооцінка оволодіння естетичною відповідністю засобів художньої техніки піаніста (краса звукового туше, гармонійність виконання, виразність інтонації,

барвистість тембру тощо). Метод застосовувався безпосередньо в процесі навчання гри на фортепіано.

- Художньо-споглядальна медитація. Метод застосовується в проектній роботі та в домашньому музикуванні.
- Художньо-емоційне занурення в естетику художнього образу. Метод застосовується на етапі роботи над інтерпретацією твору для концертного або залікового виконання.
- Стимулювання почуття задоволення від процесу роботи над твором.

Застосовувався у домашній самостійній роботі, а також завдяки цілеспрямованому спонуканню з боку викладача.

- Аналіз і самоаналіз естетики виконавського процесу. Цей метод застосовується під час публічного складання модулів, заліків, концертів тощо, а також за умовою відеозапису власного виконання, його самооцінки.

*Група творчо-продуктивних методів:*

- Стимулювання почуття задоволення від процесу передачі художньо-естетичного контексту твору. Метод є певним продовженням методу стимулювання почуття задоволення від процесу роботи над твором. Але вже на етапі самостійної педагогічної роботи. Тобто, йдеться про задоволення від продукування художньо-естетичного контексту твору, який вивчається зі школярами.
- Ігрові методи: художньо-естетичні діалоги; естетико-стильова трансформація образу. Методи застосовувалися в міні-проектах, у класній роботі викладачів, які були залучені до експерименту.
- Пошук художньо-естетичних аналогій, уявлень та їхнє обговорення. Метод застосовується на індивідуальних заняттях та в самостійній педагогічній роботі студентів зі школярами.
- Створення художньо-естетичного супроводу виконуваного твору.

Метод застосовується в авторських уроках під час практики.

Останні методи переважно застосовуються на третьому етапі.

Уся методика представлена на рисунку 2.1. на стр.116.



Рис. 2.1. Модель методики естетичного розвитку вчителів музики

Як бачимо на рисунку, методику становили також групи методів, що відповідали визначеним педагогічним умовам. На кожному етапі можуть бути застосовані окремі методи з різних груп.

Як бачимо на рисунку 2.1., запропоновані педагогічні умови, що запроваджуються за етапами, відповідають їх сутності, їх меті. Окрім того, організація запроваджених умов забезпечується обраними принципами, які сформульовані відповідно до обґрунтованих наукових підходів.

Перевірка ефективності даної методики була встановлена шляхом математико-статистичних обчислювань вже за результатами експериментальної роботи.

## **ВИСНОВКИ до другого розділу**

У розділі обґрунтовано художньо-естетичний потенціал фортепіанного виконавського мистецтва, який здійснюється через естетизацію музично-виконавського процесу, з опорою на: герменевтичну методологію, взаємозв'язок музикознавства, естетики та психології творчості; на досвід емоційно-естетичного охоплення художніх образів у виконавській діяльності; художньо-мисленнєву активність та операційність творчого мислення, на творчу взаємодію та мотивацію досягнення вищого рівня творчого самовираження через культуру виконавського процесу.

Специфіка естетичних домінант у виконавському процесі виявляється через внутрішній та зовнішній плани. Внутрішній план заснований на художньо-термінологічній компетенції, художньому світогляді, перцептивному художньо-естетичному досвіді та вітальному досвіді виконавця, що складає у сукупності його художньо-виконавській тезаурус (інтонаційний, асоціативний, ідентифікаційний). У фортепіанній підготовці майбутніх учителів музики додатковим ресурсом естетичного розвитку є виявлення педагогічного потенціалу твору, що виконується.

До зовнішнього плану відноситься коректність зовнішніх виявів емоційного охоплення твору та його інтерпретації під час виконавства. Визначено найбільш типові зовнішні недоліки естетичності виконання. Виявлені недоліки подаються у вигляді діад протилежностей у відповідності до концепції єдності протилежностей в естетиці. Кластерами таких діад обрано: звуковидобування, пластика піаністичного апарату, посадка за інструментом, стильова відповідність, педагогічні техніки у виконавстві.

У дослідженні визначено поняття «естетика музичного виконавства» – це якісна характеристика виконавської інтерпретації музичних творів, заснована на цілеспрямованій гармонізації особистістю виконавця внутрішніх і зовнішніх відповідностей художньо-виконавських дій, прийомів і атрибутів жанрово-стильовим, образним, ідентифікаційним-персоніфікованим особливостям твору. Також уточнено сутність *художньо-естетичного, розвивального потенціалу фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики*. У дослідження – це цілеспрямовано реалізований комплекс естетичних властивостей фортепіанної світової музичної спадщини та можливостей її застосування в якості педагогічного ресурсу у вирішенні завдань естетичного розвитку майбутніх учителів. Він підтримується такими факторами: художньо-естетична зумовленість фортепіанного мистецтва тим принципом, які домінували в певну історичну добу; полікультурні реалії фортепіанної підготовки; художньо-ментальні аспекти фортепіанно-виконавського процесу; індивідуальний розвиток творчої особистості виконавця, що ґрунтується на природних властивостях людини до відчуття та відтворення прекрасного.

Методичним забезпеченням естетичного розвитку майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано визначено генералізований принцип оптимізації цього процесу на засадах антропологічного, аксіологічного, полікультурного, художньо-ментального, виконавсько-стильового та диспозиційно-іміджевого підходів. Відповідно до них визначено ряд принципів, зокрема: принцип орієнтації на антропологічний аспект естетичних здібностей людини; полікультурної естетичної проєкції фортепіанної підготовки

майбутнього вчителя музики; принцип педагогічної спрямованості міждисциплінарного синтезу та міжпредметної естетичної інтеграції; урахування художньо-ментальних аспектів сприйняття й розуміння естетичного в мистецтві та в інших його проявах; художньо-світоглядної домінанти в естетичному розвитку майбутнього вчителя музики; принцип художньо-естетичної спрямованості фортепіанної підготовки за **вектором часової проекції**; урахування культуровідповідної інтерпретації естетичних категорій та принципів, які вони відображують, а також принцип культуровідповідності оцінки естетичних явищ; стимулювання творчої самореалізації вчителя через естетику музично-виконавської поведінки під час різних соціально значущих виступів; полімодальності відчуття естетичного у фортепіанному навчанні; поетапного формування художньо-естетичного тезаурусу як духовно-компетентнісного утворення музиканта-виконавця; полімодальності відчуття естетичного у фортепіанному навчанні.

У методиці було запроваджено наскрізну педагогічну умову: актуалізація художньо-естетичної спрямованості фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики. Художньо-естетична спрямованість – процес і результат досягнення якісного рівня різноманітних функцій фортепіанного виконавства, котрий забезпечує вчителю ефективне використання інтерпретації художніх образів музичних творів на засадах культуровідповідності. Поетапними умовами обрано: цілеспрямоване впровадження міждисциплінарних зв'язків фортепіанного навчання та гуманітарних дисциплін; активізація рефлексії емоційного ставлення на художньо-естетичний образ та естетику виконавства фортепіанних творів; стимулювання потреби у творчому продукуванні естетики фортепіанного виконавства в педагогічній практиці. Умови забезпечувалися трьома групами методів: активізації когнітивно-оціночної діяльності; емоційно-естетичного саморозвитку; групи творчо-продуктивних методів.

Матеріали другого розділу відображено в таких публікаціях автора:

[191], [192], [193], [194], [195].

### **Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО**

#### **3.1. Дослідження стану естетичного розвитку майбутніх учителів музики: зміст і хід констатувального експерименту**

Експериментальне дослідження стану естетичного розвитку майбутніх учителів музики на основі їхньої фортепіанної підготовки здійснювалося двома етапами: пропедевтичному етапі та етапі констатувального експерименту.

Пропедевтичний етап здійснювався на базі університетів Китаю, зокрема університету міста Синь Сян, а також на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського та Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Метою пропедевтичного етапу було:

- Виявлення особливостей художньо-естетичного ставлення до творів, що вивчаються та виконуються студентами України та Китаю, наявність спільності та відмінностей.
- Характеристики зовнішніх та внутрішніх проявів естетичного у виконавстві на фортепіано.
- Місце та роль завдань формування естетизму особистості студента як фахової якості в педагогічному плануванні фахового становлення студентів з боку викладачів.
- Попереднє опрацювання діагностичних методів та визначення критеріїв та показників як інструментарію оцінювання стану естетичного розвитку та сформованості естетизму особистості майбутніх учителів музики, що виявляється в процесі виконавської фортепіанної підготовки.

Для вирішення поставлених завдань було здійснено анкетування студентів, проведено бесіди з викладачами, педагогічні спостереження за студентами під час

складання модулів самостійної роботи, педагогічної практики та інших формах демонстрації фортепіанно-виконавської підготовленості студентів.

У Додатку А ми пропонуємо питання для викладачів. Серед опитуваних були викладачі фортепіано китайського університету та університету України.

З відповідей викладачів було з'ясовано таке:

Переважає більшість викладачів Китаю враховують бажання студентів грати той або інший твір додатково до вимог складання атестації. Українські викладачі враховують бажання студентів, але більш наполегливо пропонують репертуар за своєю логікою та педагогічною доцільністю.

Стосовно труднощів, то китайські викладачі назвали роботу над поліфонічними творами, українські – над слабкою художньою технікою. Художньо-естетичний розвиток не є домінуючим завданням в усвідомленні викладачів, вони вважають, що цей процес органічно входить у навчання гри на фортепіано і детермінований ним. Отже, цілеспрямовано ця проблема не розглядається, вона є наскрізною і викладачами свідомо не виокремлюється, не відрефлексована ними; художньо-естетичний розвиток розглядається як «надситуативний», «пролонгований» у часі.

Естетичні категорії застосовуються переважно спонтанно, інтуїтивно. Цілеспрямовано не використовується, тобто для визначення їх вияву через музичні твори. Однак, викладачі з Китаю в роботі над творами керуються суто китайськими естетичними традиціями, а викладачі з України порушують питання естетичних категорій, але не в їх прямому сенсі як поняття, а як визначення образу твору: жартівливий, красивий тощо.

Стосовно педагогічного спрямування творів, то це питання порушують лише українські викладачі, оскільки студенти спеціально складають модуль з викладання творів педагогічного спрямування.

З відповідей викладачів випливає, що смаки в студентів різні, але в більшості відповідей (65%) художньо-естетичні смаки не визначені. Студенти не знають репертуару, не орієнтуються в стилях. Але студенти, що мають більш якісну попередню освіту (коледж, школа), більш орієнтовані та мають сформовані



уподобання, до яких викладачі ставляться з увагою. Стосовно зовнішніх проявів естетики виконавства, то викладачі з України більш ретельно ставляться до цього питання, натомість викладачі з Китаю майже не звертають уваги на зовнішній вигляд студента-виконавця; стосовно естетики виконавства, то вони орієнтуються на унормовані стереотипи звукоутворення, естетичні властивості красивого звуку під кутом зору національних традицій. Звук має бути чітким, ясным, дещо артикульованим.

Стосовно логіки естетичного розвитку, то викладачі з України вважають за необхідне ознайомити студентів із творами усіх стилів, різноманітних жанрів. До того ж викладачі звертають увагу на формування зовнішніх проявів виконавства, на що звертають увагу одразу з перших уроків навчання. Крім того, зовнішні аспекти також мають співвідноситися зі стилем, жанром та образом твору. Стосовно китайських викладачів, то вони наголошували на залученні студентів до національних народних традицій – вагоме джерело естетичного розвитку.

Отримані дані за результатами анкетування (Додаток Б) китайських студентів в університеті Китаю засвідчили, що переважна більшість студентів вважають красивою музику веселу; некрасиву – з дисонансами та сумну (67% опитуваних). Становить інтерес думка китайських студентів стосовно музичних переваг українців та китайців: більшість досліджуваних вважають, що в Китаї перевага на боці поп- та народної музики, а на Україні – музики академічної.

Також більшість китайських студентів (72%) вважають, що немає відмінностей в уявленнях про прекрасне в добу класичної та романтичної музики. Проявилися знання студентів щодо фортепіанного репертуару в контексті відповідності художньо-естетичної образності. На відповідність тим або іншим естетичним категоріям студенти переважно називали твори Ф. Шопена та твори китайських композиторів, зокрема, «Жовта ріка», «Північний вітер», «Жасмин», при цьому не називаючи прізвища композиторів.

Стосовно українських студентів, то їхній репертуарний кругозір у відповідності до художньо-естетичної образності був більш розширений. Так, студенти називали твори, які вони виконували та над якими працювали.

Переважно це твори дитячого репертуару: «Дитячий альбом» Р. Шумана, П. Чайковського. Відомим для студентів були такі твори у відповідності до категорії прекрасного: П. Чайковський «Осіньна пісня»; Ф. Шопен «Прелюдії №4, 6»; Л. Бетховен «Місячна соната».

На підставі порівняння репертуару, на який спиралися студенти, було зроблено висновок, що існує ментальна відповідність в оцінці музики, яку студенти вважають красивою: китайські студенти – музику веселу, святкову; українські – сумну, ліричну.

Це підтверджували й відповіді на запитання анкети.

Спостереження за фортепіанним виконанням показало, що китайські студенти в університетах Китаю не дотримуються зовнішніх правил естетики, на противагу тим, хто навчається в Україні. Зовнішні аспекти естетики виконання (одяг, взуття) підсилювалися і зовнішньо-виконавськими, а саме: постановка ніг, поверхове звуковидобування, скутість плечового пояса тощо. При цьому китайські студенти володіли дуже швидкою дрібною технікою, що надавало їм умовну можливість працювати над складним репертуаром. Але відсутність або поверховість їхніх уявлень про художньо-естетичний контекст творів гальмувала процес роботи й над естетикою зовнішніх та художньо-виконавських аспектів виконання.

Отримавши попередні уявлення стосовно художньо-естетичного розвитку студентів, що виявляється у фортепіанно-виконавському процесі, було здійснено розробку методичного забезпечення констатувального експерименту: обґрунтовано критерії та показники оцінювання стану художньо-естетичного розвитку, обрано методи, розроблено опитувальні листки, анкети, опрацьовано шкалу оцінювання досліджуваних показників.

Оскільки кожна фахова якість як предмет педагогічного дослідження з метою її формування передбачає процедури оцінювання її сформованості, розвиненості тощо, то цілком стає актуальним визначення інструментарію для такого науково-дослідницького моніторингу. До складу дослідницького інструментарію педагогічна наука включає критеріальний апарат: критерії та

показники оцінювання досліджуваного феномена. Предметом нашого дослідження був естетичний розвиток майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на музичному інструменті – фортепіано. Це зумовило врахування як сутності самого естетичного розвитку, який передбачав сформованість *естезису* – якісно-особистісного результату такого розвитку, так і виявлення його саме через виконавство, через засвоєння в цілому художньо-естетичного потенціалу фортепіанної світової спадщини.

Нагадаємо, що питання виміру тих чи інших педагогічних явищ – найбільш суттєва складова будь-якого педагогічного дослідження. Практика наукового підходу передбачає розробку відповідного інструментарію для осмислення педагогічних явищ. Це критерії та показники рівня сформованості предмета дослідження, а також методи та шкала їх оцінювання. Розробка шкали оцінювання передбачає вже можливі рівні сформованості досліджуваного феномена. Дотримуючись цієї логіки, ми також орієнтувалися в розробці критеріїв та показників рівня або стану естетичного розвитку студентів у процесі навчання гри на фортепіано та компоненту моделі такого феномена, як естезис.

Виходячи з того, що ми розглядали естезис як професійну якість учителя музики, що є результатом його естетичного розвитку в процесі фахового навчання, було передбачено теоретично змодельовати структуру такої якості. Оскільки естетичний розвиток – закономірні зміни, що настають унаслідок цілеспрямованого впливу на естетико-генетичні, етно-генетичні властивості та здібності особистості стосовно естетичних явищ, нагадаємо, що на етапі теоретичного дослідження було змодельовано компонентну модель, що складається з **трьох блочних комплексів**. Елементи, що входять до компонентів і підлягають позитивним змінам під час навчання, водночас сприяють перетворенню внутрішнього духовного світу особистості вчителя, пронизують його «фахове енергетичне поле» під впливом сприйняття, вивчення та виконання творів мистецтва. Розроблені блоки були орієнтиром для розробки критеріїв, а елементи блоків зумовили вибір показників.

Розкриємо більш докладно вибір критеріального апарата в нашому дослідженні.

Перший блок – становить набуття естетичного досвіду як духовної практики з опанування образно-виражальної, семантико-сміслової сутності мистецтва в навчальному процесі. Така практика здійснюється поступово від опанування мови мистецтва, зокрема музичного, та активізації естетичної свідомості з оперування полімодальними системами (почуттєвими даними різних органів чуття) за допомогою поглиблення знань щодо естетичного в мистецтві та навколишньому середовищі. Цей процес акцентує увагу на естетичному та на основі вивчення мистецтва забезпечує поступове підвищення якості художньо-естетичного сприйняття дійсності, вибіркове ставлення до художньо-естетичного прояву в мистецтві та житті. Отже, для оцінювання цього блоку ми обрали **семантико-когнітивний критерій**. За його допомогою оцінювався рівень естетичної свідомості, що ґрунтується на знаннях естетичних категорій, їх художньо-мовного еквівалента у творах мистецтва. Оскільки до першого блоку входило три елементи: раціонально-свідомий, ментально-ідентифікаційний, художньо-світоглядний, то й показників цього критерію було три. Перший показник оцінював якість усвідомлення, осмислення естетико-символічних засобів фортепіанного твору в контексті співвідношення з естетичними категоріями. Другий показник оцінював ступінь орієнтації в художньо-ментальних особливостях мистецтва взагалі та фортепіанній музиці зокрема, що належать або відбивають етнічні ритмо-інтонації, специфічні якості, що є відображенням естетичних уявлень картини світу різних етносів, народів тощо. Третій показник оцінював ступінь сформованості уявлень художньо-стильових аспектів естетичного в мистецтві, зокрема, у фортепіанній світовій спадщині за епохами, композиторськими школами тощо.

Другий блок – емоційно-рефлексивний комплекс, що охоплював різноманітні психічні стани як реакції на естетичне: атенціональність, потреба в естетичному, задоволення від сприйняття естетичного, рефлексія естетичних почуттів. Почуттєвість естетичного є полімодальною, вона може бути

синтезованою, а може й ні. Синтезованість на вищому рівні розвиненості емоційно-рефлексивного комплексу передбачає поєднання емоційно-чуттєвих та раціональних аспектів естетичного, певні інтенції особистості до естетичного синтезу навколишнього в образах фортепіанних творів, а також рефлексію такого синтезу, прагнення щодо його відчуття. Оцінювання цього компонента має здійснюватися за допомогою **ціннісно-рефлексивного критерію**. За його допомогою оцінювалися емоційні реакції особистості щодо естетичних властивостей фортепіанних творів, над якими працював студент, а також ступінь рефлексії власних емоційно-естетичних почуттів. Отже, оцінюється потреба та інтенції щодо вдосконалення власних можливостей, естетичних потреб та прагнень гармонії в собі через опанування творів мистецтва. Це може бути вибіркоче ставлення до творів, що вивчаються і виконуються; може виявлятися через зміну власного іміджу як фахівця та як особистості; через оцінне судження стосовно прояву естетичного в інших сферах, але за рахунок асоціацій з мистецькими творами та образами. Оцінювання елементів цього комплексу здійснювалося за допомогою таких показників: естетична відповідність емоційно-спонтанного реагування на естетичні властивості музичного твору; ступінь сформованості вибіркового, оцінного ставлення до естетичного в мистецтві; активність рефлексії власного ставлення та оцінювання естетичного в процесі навчання, власних естетичних уподобань. Останній показник певною мірою оцінює ступінь збалансованості раціональних та емоційних, оцінних процесів у контактуванні з творами мистецтва (під час сприйняття, виконання, оцінювання тощо). Показники цього критерію оцінювали якість здійснення траєкторії естетичного розвитку від емоційно-позасвідомого реагування до рефлексії власних почуттів та індивідуального ставлення до художньо-естетичної властивості фортепіанного твору на більш високому рефлексивному рівні.

*Третій блок – естетико-регулятивний функціональний*, що охоплював необхідні функції естетичного впливу на особистість майбутнього вчителя під кутом його фахової навчальної діяльності. У нашому дослідженні – це процес навчання гри на фортепіано та педагогічна практика із застосуванням естетико-

розвивального потенціалу фортепіанної музичної літератури. З погляду функціональності естетичного розвитку, ми орієнтувалися на необхідність оцінити ступінь сформованості естезису як фахової якості безпосередньо під час виконання музичних творів. Для цього запроваджено третій критерій – **продуктивно-творчий**, за допомогою якого оцінювались якісність, інтенсивність та результативність продуктивних творчих дій щодо естетизації виконавського процесу гри на фортепіано завдяки особистісним якостям естетичного характеру. За нашою концепцією, виявлення такої якості здійснюється через естетизацію художньо-комунікативного процесу між суб'єктами навчальної, творчої, педагогічної діяльності (перший показник); через наполегливість та прагнення до виконавської досконалості через естетичний контекст інтерпретації образу (другий показник); а також через ступінь естетизації творчої продуктивності особистості (третій показник). Останній показник оцінює активність творчого пошуку студента на продукування художньо-естетичного потенціалу твору в соціокультурне середовище. Отже, показниками цього критерію були: *ступінь естетизації художньо-комунікативного процесу між суб'єктами навчальної, творчої, педагогічної діяльності; наполегливість та прагнення до виконавської досконалості через естетичний контекст інтерпретації образу; наявність естетичної спрямованості творчої продуктивності особистості, набуття власного іміджу, стилю виконавства творів.*

Основним наскрізним методом було анкетування. Питання анкети охоплювали всі блоки досліджуваного феномена. У Додатку В ми пропонуємо розроблену анкету. Її відмінність в полягає в тому, що вона містить питання, які згруповані не лише за компонентами, а й за елементами досліджуваного феномена.

Іншими методами в констатувальному експерименті були: педагогічне спостереження; дидактичні завдання з нотним текстом; творчі завдання з програмою фортепіанних творів; самооцінка виконання творів за аудіо- та відеозаписом; порівняння естетичних категорій із засобами музичної виразності в

їхньому термінологічному еквіваленті; оцінка незалежних суддів; особистісний опитувальник «ОТКЛЕ» Н.І. Рейнвальда.

Методикою констатувального експерименту передбачалося 3-бальне оцінювання результатів. По-перше, це було зумовлено гіпотетично та попередньо визначено 3-рівневе розподілення досліджуваних за рівнями: високий, середній та низький рівні. З орієнтацією на це передбачалися й 3-рівневі характеристики показників. По-друге, результати отриманих даних запроваджуваних методів також здійснювалися за 3-бальною шкалою.

У залежності від завдань обирався тип шкали оцінювання. Так, наприклад, відповіді на *запитання анкети* оцінювалися за такою логікою:

«3» бали – повна правильна/аргументована відповідь;

«2» бали – частково правильна або неповна, слабо аргументована відповідь;

«1» бал – відповідь неповна або неправильна, неаргументована.

Педагогічні спостереження оцінювали зовнішні, або художньо-інтерпретаційні естетичні аспекти виконавства, або ступінь акцентуації естетичного під час продуктивної педагогічної діяльності в школі. Воно оцінювалося за такою логікою:

«3» бали – предмет спостереження виявляється активно, виразно, при цьому може бути цілеспрямовано підготовленим, може бути спонтанним;

«2» бали – предмет спостереження виявляється епізодично, може бути результатом підказок викладача, може бути застосований спонтанно або цілеспрямовано, проте не дуже активно та переконливо;

«1» бал – предмет спостереження слабо виявляється, не є переконливим, виразним або практично відсутнім.

Завдання, що мають дидактичні аспекти, стосувалися роботи з текстом, із засобами виразності, які відображали різні сторони художньо-естетичної сутності музичного твору. Ці завдання оцінювалися за такою логікою:

«3» бали – завдання виконано правильно;

«2» бали – завдання виконано частково правильно;

«1» бал – завдання виконано з великою кількістю огріхів.

Окрему групу становили художньо-інтерпретаційні завдання на визначення естетичного потенціалу твору як показника творчо-продуктивних спрямувань особистості. Вони передбачали полімодальність відчуття образу; наявність аналогій та асоціацій; творчий пошук у застосуванні твору з метою художньо-естетичного розвитку учнів тощо. Ці завдання оцінювалися за такою логікою:

«3» бали – яскрава, наполеглива творча ініціатива, полімодальність відчуття образу, оригінальні вирішення в художньо-педагогічній інтерпретації;

«2» бали – творча ініціатива виявляється повільно, переважно здійснюється за спонуканням викладача; полімодальні відчуття епізодичні, художньо-педагогічні пошуки застосування естетичного потенціалу твору помірковані;

«1» бал – творча ініціатива майже відсутня; полімодальність не виявляється; художньо-педагогічні пошуки застосування естетичного потенціалу твору відсутні.

В основному констатувальному експерименті брали участь 68 досліджуваних ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», які входили до складу III та IV курсів. Група студентів III курсу після завершення розрахунків була визначена як ЕГ, та надалі (2013-2014 / 2014-2015 рр.) у 6 та 7 семестрах навчалася за впровадженням експериментальної методики. У якості КГ було обрано студентів, що в наступному році були переведені на III курс, і відповідно 6 і 7 семестр для них відбувався у 2014-2015/2015-2016 навчальних роках. Додатковими учасниками у констатувальному експерименті були 38 студентів з університету Китаю.

Отже, розкриємо хід констатувального експерименту. Нагадаємо, що спочатку досліджувалися такі елементи першого блоку, як-от: раціонально-свідомий, ментально-ідентифікаційний, художньо-світоглядний. Їх оцінювали показники *семантико-когнітивний критерію*.

*Перший показник:* якість усвідомлення, осмислення естетико-символічних засобів фортепіанного твору в контексті співвідношення з естетичними категоріями зумовлював застосування методу анкетування та дидактичних



завдань з нотними текстами фортепіанних творів. Для цього застосовувався перший блок питань (Додаток В). На питання власної думки щодо красивої музики переважна більшість опитуваних вважають музику ліричну, сумну (70,5%), решта називали героїчну, патетичну або конкретизували відповідь прикладами: Ф. Шопен «Революційний етюд», В. Моцарт «Реквієм». При цьому ніхто зі студентів не називав твори, які виконують. Стосовно некрасивої музики, то до неї студенти відносять важку с дисонованими ? акордами (79,4%), решта висловлювалася різним чином: та, що немає яскравої мелодії, та, що не є виразною. Отже, студенти пов'язують свої вибіркові ставлення до музики з музичними засобами виразності.

Стосовно засобів виразності, що передають трагічний образ, було названо таке: важки басы (33,8%), мінорний лад (58,8%), решта – окремі гармонійні послідовності зі збільшеним 7 ступенем ?. Стосовно комічного характеру: студенти називали стакато, швидкий темп, акценти (переважна більшість, 88%), решта не визначилася з відповіддю. Не звернули увагу на мажорний лад, на ритмічні особливості.

Стосовно піднесеного характеру студенти висловилися на користь мажорного ладу та високого регістру (61,7%), решта не визначилася з відповіддю. Стосовно засобів виразності, що передають злі образи, студенти висловилися таким чином: грубі акценти (33,8%), неблагозвучна гармонія (55,8 %), решта вказала на темп: швидкий, невірноважений. Варто вказати, що студенти не обґрунтовували свої відповіді, лише визначали конкретні позиції. Стосовно прикладів фортепіанних творів у відповідності до естетичних категорій, то тут були певні складнощі, оскільки, як виявилось, що стосовно репертуару в студентів художньо-естетичний кругозір обмежений. Переважно вони називали стереотипні твори:

– *Прекрасне*: «Місячна соната», «До Елізи» Л. Бетховена, «Революційний етюд» Ф. Шопена, «Дівчина з волоссям кольору льону» К. Дебюссі;

– *Образливе*: мали труднощі з відповіддю;

- *Піднесене*: духовна музика Й. Баха, хоральні твори без конкретизації;
- *Низьке* : мали труднощі з відповіддю;
- *Трагічне*: «Жалобний марш» Ф. Шопена;
- *Комічне*: «Клоуни» Д. Кабалевського.

Щоб дати оцінку першому показникові, було розроблено завдання, спрямоване на оцінку розуміння студентами мови мистецтва та естетичної значущості його елементів. Це завдання складалося з класифікації відповідності засобів музичної виразності естетичним категоріям. У нашій роботі ми використовували характеристику засобів музичної виразності із словника емоційно-образних визначень музики О. Ростовського. В ідеальному варіанті передбачався такий розподіл співвідношення, котрий представлено у таблиці № 3.1. сторінці 132.

Таблиця 3.1

## Співвідношення естетичних категорій та емоційних станів

Засоби музичної виразності	Прекрасне	Потворне	Трагічне	Комічне	Високе	Низьке
Ритм	Урівноважений, впевнений	Невмолимий, чеканий	Одноналітний, монотонний	Прудкий, енергійний	Стриманий, розслаблений	Вкрадливий, млявий
Темп	Широкий	Бурхливий	Безупинний	Прудкий	Спокійний	Нечіткий
Тембр	М'який, приємний	Химерний, зловісний	Глухий, Знебарвлюючий	Яскравий, соковитий	Теплий, просвітлений	Неприємний, темний
Динаміка	Помірно тиха, наростаюча	Громоподібна, різка	Напружена, контрастна	Виразна, лунка	Затишаюча, тиха	Одноналітна, невиразна

Гармонія	Насичена, співзвучна	Різка, неблагозвучна	Спустошена, мінорна	Радісна, сонячна	Прозора, просвітлена	Неприємна, напружена
Штрих	Плавний, виразний	Напористий, чеканний	Безвольний, невиразний	Підкреслений, пругкий	Легкий, м'який	Уривчастий, вкрадливий
Регістр	Середній, яскравий	Темний, похмурий	Безбарвний, приглушений	Блискучий, дзвінкий	Просвітлений, благородний	Густий, низький

Виявилося, що це завдання було для студентів надважким. Лише приблизно 26,4% (18 досліджуваних) з ним упоралися.

Для порівняння було проаналізовано результати анкетування студентів університету Китаю. Виявилося, що 36 студентів красивою вважають музику, яка особисто подобається, – 50%; веселу – 30,5%; класичну музику – 5,5%, поп-музику – 8,3%, джаз – 2,7%. Отже, студенти пішли шляхом визначення стильових відповідностей музики.

Стосовно некрасивої музики були такі відповіді: брудна музика, яка має сучасне походження – 44,4%; сумна – 27,7%; без почуттів – 19,4%, релігійна – 8,3%. Стосовно засобів виразності трагічного настрою: заклик – 22,2%; мовчання, паузи – 13,8%; баса та повільний темп – 41,6%. Решта не відповіла на запитання. Стосовно засобів виразності комічної музики: рухи тіла – 19,4%; активний ритм – 41,6%; решта не відповіла на запитання. Стосовно піднесеної музики: мажорний лад – 22,2%; симфонічна музика – 61,1%; решта не відповіла на запитання. Стосовно злих образів: мінорний лад – 30,5%; дисонанси – 27,7%. Решта – без відповіді.

*Другий показник* оцінював ступінь орієнтації в художньо-ментальних особливостях мистецтва, що проявляється у фортепіанній музиці. В анкеті (Дод. В) відповідно до цього показника наведені питання з 8 по 12. Відповіді були такими:

На запитання № 8 більшість студентів висловилося – «ні» (61,7%); решта вважає, що існує, але конкретні уявлення в них відсутні.

На запитання 9 та 10 передбачалося отримати відповіді стосовно своєї національної музики. Китайські студенти, що навчаються в ПНПУ (10 осіб), висловлювалися таким чином: образи природи (60 %), образи працюючих людей (20%), копіювання музичних інструментів (20%). Українські студенти (58 осіб) відповідали таким чином: образи природи (62%), народна тематика (9%), решта не змогла відповісти або відповідала помилково.

Запитання № 11 та 12 викликали труднощі. Лише окремі студенти змогли дати обмежену відповідь. Так, українські студенти називали обробки народних пісень, зокрема, «Їхав козак за Дунай», китайські студенти також називали твори на народну музичну тему, зокрема, «Метелики», «Жасмин», інші. Китайці згадували європейську музику, зокрема симфонічну (тему долі з симфонії №5 Л. Бетховена). В окремих відповідях згадувалося про ритмо-інтонації, майже на називалися жанри творів.

Серед відомих творів за пропонованою тематикою називалися:

- краса людських почуттів: відповідей немає;
- красу природи: «Весняні води»; «Гірський струмок»;
- краса людської праці: відповідей немає;
- романтичні почуття патріотизму та героїзму: Ф. Шопен «Революційний етюд»;
- народні традиції, історія: відповідей немає.

Отже, бачимо, що в більшості досліджуваних майже відсутні широкі музично-репертуарні знання, які вони можуть застосовувати під час класифікації творів за визначеними художньо-естетичними завданнями в процесі практики в школі. Окрім того, студенти не орієнтуються в художньо-ментальних аспектах фортепіанної музики, певним чином зорієнтовані лише на стильовий сегмент походження творів, у їхніх уявленнях стосовно фортепіанних творів ані жанрові, ані інтонаційно-ритмічні, ані звукозображальні аспекти не конкретизовані.

Відповіді студентів Китаю також були вкрай обмеженими. Вони переважно не відповідали на запитання (69%), або помилково відповідали, не розуміючи сутність питання: європейські люди більш теплі, живі, китайські – спокійні, виважені (31%); поп-музика переважає в образах китайської музики (50%), народна музика – 30%, класична – 20%; серед конкретних творів називалися: «Жовта ріка», «Флейта пастушка», «Жасмин», «Північний вітер».

*Третій показник* – ступінь сформованості уявлень художньо-стильових аспектів естетичного у фортепіанній світовій спадщині. Цей показник оцінював художньо-світоглядний елемент першого блоку досліджуваного феномена. Відповідно до нього були включені питання в анкету за №№ 13-17.

На запитання стосовно відмінностей відчуття прекрасного в класичну та романтичну добу майже всі студенти відповіли позитивно – «так», але не змогли аргументувати відповідь. Так само й на запитання №14 стосовно доби, у якій найбільш яскраво відображені образи трагічного, образливого більшість студентів (85 %) назвали ХХ століття. Проте лише 15% дали пояснення стосовно чинників та навели приклади. Відносно запитання №15 стосовно композитора, чії твори носять світлий, радісний характер, більшість студентів (70,5%) назвали музику В. Моцарта. Але називали також К. Дебюссі. Китайські студенти називали твори китайських композиторів, проте не називали прізвищ.

Стосовно запитання №16 про філософічність жанрів музичного мистецтва 50% українських студентів назвали поліфонічну музику, китайські студенти не відповідали на запитання. Стосовно контрастних сторін життя, які переважно відображені в сонатно-симфонічному циклі відповідно до його жанрових естетичних принципів побудови, лише 14,7% досліджуваних відповіли на запитання.

Відповіді в групі студентів університету Китаю були такими: на відмінності класичних та романтичних творів в аспекті естетичних принципів: 30,5% відповіли, що відмінність існує, зокрема, класична музика традиційна та стримана, а романтична бурхлива; 22% не відповіли на запитання, а 52,7% вважають, що відмінностей не існує. Помилковими були відповіді на запитання

стосовно доби, у якій переважали трагічні образи: 50% студентів назвали добу революцій, що не свідчить про орієнтацію в історико-культурному розвитку мистецтва європейського регіону; 8% назвали добу Ренесансу, а 52,7% не відповіли на запитання.

Досить строкатими були відповіді на запитання №14. Серед композиторів називали Л.Бетховена, В.Моцарта, М.Глінку, П.Чайковського, О.Глазунова, китайських композиторів назвали 16,6%. Такий саме відсоток досліджуваних не відповіли на запитання. Стосовно філософського навантаження жанру лише 19,4% назвали поліфонію, решта не відповіла на запитання. Так само не було відповідей на останні запитання цього блоку анкети. Розрахунки результатів за показниками першого критерію здійснювалися на основі формули середньої

арифметичної величини: 
$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

Варто вказати, що спочатку підраховувалися дані середніх величин за показниками, а потім середня величина, яку отримував студент за усіма показниками. За такою математичною процедурою ми отримували Kf 1 критерію, його величина мала відповідати певному рівню стану естетичного розвитку або естезису особистості із розрахунків 3-бальної шкали.

Ми докладно подаємо у Додатку Г дані по кожному досліджуваному III курсу, оскільки у формувальному експерименті вони становлять ЕГ. Саме в цій групі склалася така ситуація: до середнього рівня було віднесено 12 досліджуваних, до низького – 22. Це у % співвідношенні становить 35% та 65%.

Разом із студентами IV курсу за показниками першого критерію дані такі: до низького рівня віднесено 66 % досліджуваних, до середнього – 30%; до високого – 4%. Останні 4% становили саме студенти IV курсу, які пройшли більш тривалий термін навчання та вивчали дисципліну «Етика та естетика». Однак, їх % не є вагомим, але вказує, що естетичний розвиток за старою методикою все ж певною мірою динамізується.

Дані, які ми отримали з університету Китаю, такі: до низького рівня потрапляють 70,5%, до середнього – 29,5%.

Наочно результати за показниками першого критерію досліджуваних ПНПУ показані в гістограмі на рисунку 3.1.

На рисунку 3.2. покажемо результати студентів III курсу, які у формульованому експерименті становили ЕГ (стор. 136).

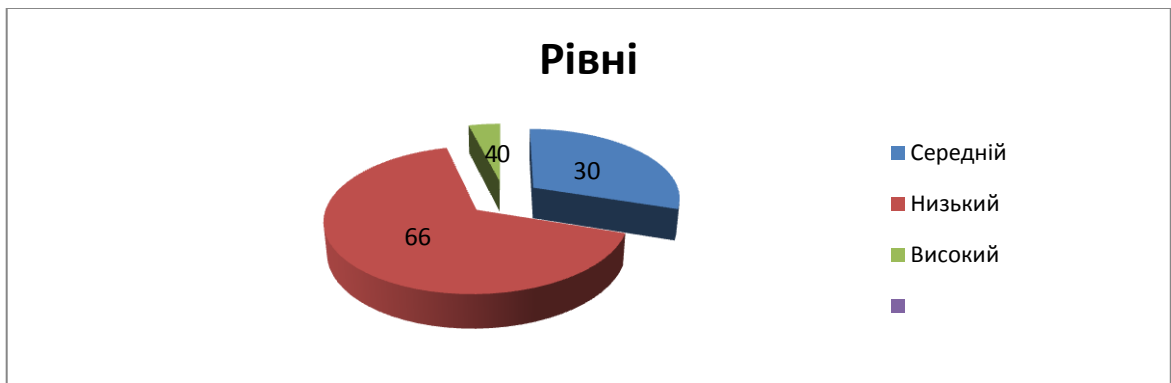


Рис. 3.1. Результати розподілу досліджуваних за показниками першого критерію: констатувальний експеримент.

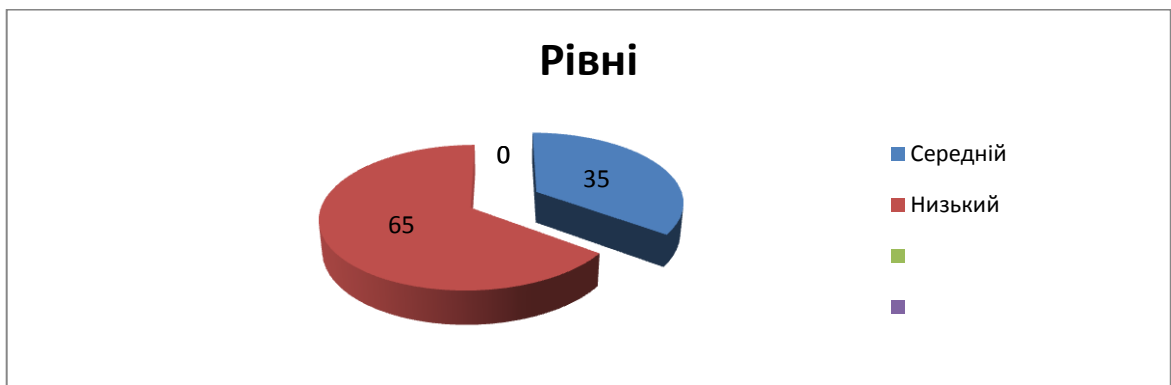


Рис. 3.2 Дані за результатами показників першого критерію в ЕГ: констатувальний експеримент.

Показники другого критерію досліджувалися також за допомогою розробленої анкети (Додаток В), її другого блоку, а також за допомогою педагогічних спостережень та інших емпіричних методів. Відповідно до цієї

групи досліджуваних було прораховано Kf вияву кожного показника в групі та спільний Kf критерію. Такими результатами стали відповідно: 1,4; 1,64; 1,65; 4,7.

Так, дані стосовно показника *відповідності емоційно-спонтанного реагування на естетичні властивості музичного твору* частково були отримані завдяки анкеті, частково – у процесі прослуховування твору під час вибору репертуару для вивчення, частково – у процесі обговорення з викладачем. Для цього було впроваджено метод оцінки референтної групи.

Виявилися закономірні відмінності в уподобаннях прослуховування музики в позапрофесійних, спонтанних умовах: для китайських студентів – це переважно світла та радісна музика (майже 100%), для українських – лірична, спокійна (майже 51%), або ритмічна, сучасна (25%), або світла, радісна (25%).

В інших умовах, наближених до професійної сфери діяльності, уподобання в спонтанних реакціях майже не змінилися. Відмінністю стала наявність респондентів, що із задоволенням реагують на духовну та народну музику. Таких серед китайських студентів – 33%, серед українських – 20%. На музику трагічну, героїчну позитивно реагують лише 14% китайських студентів, натомість серед українських таких виявилось 51%.

Схожі відмінності були встановлені стосовно прослуховування музики в концертних залах. Проте, у більшості випадків українські студенти йдуть до концертної зали послухати виконавця, а не твір, який він виконує (68 %), натомість серед китайських студентів спостерігаються такі переваги: музику Бетховена бажають слухати 19%; Шопена – 17%, Баха – 8%; Моцарта – 8%; 42% – музику китайських композиторів.

Отже, національні естетичні принципи підсвідомо існують в духовному колі уподобань китайських студентів, що впливає на якість їх перцептивного музичного досвіду.

Стосовно питання щодо асоціацій, котрі виникають під час сприйняття напруженої гармонії, відповіді були такі:

– мені не подобається така музика – 51% (враховуючи й китайських студентів);



- сприймаю напруженість гармонії як кульмінацію твору (17,6%);
- ніяких асоціацій не виникає (11,7%);
- виникають асоціації з поганої погодою, з бійкою, з війною, з боротьбою зла та добра (19,7%).

Стосовно поліфонічної музики, то асоціації студентів можна класифікувати за 2-ма типами: художньо-образними та технічними. У першому випадку: асоціації з філософією, роздумами (14,7%); розмовою, діалогом (29,4%); картинами митців доби бароко (4,4%). У другому – з труднощами вивчення напам'ять, хвилюванням під час гри на сцені, розбором тексту тощо (51,5%).

У бесідах китайські студенти висловлювалися позитивно стосовно цілеспрямованого прослуховування певних фортепіанних творів з таких причин: ознайомитися з музикою для включення твору в репертуар для навчання; ознайомитися з тим, як його виконувати. Такі відповіді ми почули від переважної кількості студентів (83,3%). Так само відповідали їм студенти, що навчаються в університетах України.

Натомість, серед українських студентів потреба в прослуховуванні твору перед початком його вивчення не є такою популярною, лише 12% досліджуваних мають практику слухати твір, перш ніж приступити до його вивчення.

За оцінками референтної групи, стало відомо про більш наполегливу тактику китайських студентів стосовно того, яку музику вони будуть грати, яку – ні, оскільки вона їм не подобається. Серед українських студентів такої настійливості не визначалося.

При цьому, наполегливість китайських студентів не є свідченням ступеня сформованості вибіркового, оцінного ставлення (*другий показник*), оскільки в бесідах вони мотивували свій вибір іншими причинами: не складно розбирати; швидкий темп дозволяє показати техніку; легко вивчати напам'ять. Такі самі причини пояснювали й українські студенти, які мають певні недоліки у фортепіанній підготовці.

Метод оцінювання незалежних суддів (викладачі світової художньої культури та етики, естетики й методики викладання) стосовно зазначеного

показника також засвідчив нерозвиненість у студентів чітких естетичних уявлень стосовно мистецьких творів, невміння їх адекватної оцінки та поверховість, спонтанність власних відчуттів і суджень.

Під час експерименту було застосовано завдання на відповідність естетичним категоріям пар творів музичного та образотворчого мистецтва. Студентам пропонувалися твори двох видів мистецтва: музичного та образотворчого, а також перелік основних художньо-естетичних категорій. Завдання полягало в згрупуванні їх за відповідністю до категорій та можливістю зіставлення за образами, орієнтуючись на власні відчуття та емоційне ставлення. Це завдання давало можливість адекватного оцінного усвідомленого ставлення до естетичного в мистецтві, у різних його видах.

Наводимо деякі приклади пропонованих творів мистецтва.

*Твори живопису:*

Клод Мане: «Тераса в Сен-Адрессе»; «Собор у Руані», «Темза в Лондоні», «Латаття», «Жінка з парасолькою», «Схід сонця».

Каспар Давид Фрідріх: «На вітрильнику», «Мандрівник над морем туману», «Монастирське кладовище під снігом», «Загибель «Надії» у льодах», «Вітрильник», «Труна на могилі», «Чоловік і жінка, що споглядають місяць», «Меса в готичній руїні», «Відпочинок на день врожаю».

Ієронім Босх: «Корабель дурнів», «Сад земних насолод».

Пітер Брейгель-старший : «Каліки», «Сорока на шибениці», «Мисливці на снігу», «Жнива», «Сінокіс», «Тріумф смерті».

Ежен Делакруа: «Свобода на барикадах».

Гойя: «Капричіос» (серія офортів).

Йнь Янг: «Дівчина, що грає на цитрі».

Жокуай «Фея флейти у червоному».

Л. Вертинська – «Птиця-Фенікс».

*Фортепіанні твори:*

Клод Дебюссі: «Післяполуденний відпочинок фавна» (переробка для фортепіано); «Затоплений собор», «Ворота Альгамбри», «Вітрила», «Місячне сяйво».

С. Прокоф'єв: «Ранок».

Р. Шуман: «Блукач».

Ф. Ліст: «Поховальна хода», «Танець смерті».

М. Равель «Шибениця».

Цзо Чженгуан: «Місяць та хмара».

Ван Цянь Чон «Уклінне поклоніння птахів птиці фенікс»

Шон Ган «Ярмарок»;

І. Шамо: «На гулянці»;

Лу Хуа Бо – Сюїта Уйгурської танцювальної музики;

Цзян Цзі Уень «Радість врожаю»;

П. Чайковський «Ранкова молитва», «Пролісок», «Осіння пісня», «Полювання», «Пісня женців», «Масляна».

Й. Брамс «Капричіос»,

Р. Щедрін «Гумореска».

Й. Бах «Жарт».

А. Шнітке «Ревізька казка».

Спочатку ми пропонували студентам ознайомитися зі списками. Потім, у разі потреби, пропонували ознайомитися із творами. 61,7% не виявили бажання ознайомитися з творами. Було встановлено причину: більшість скористалася спільними словами у назві (програмі твору) – 41%, решта поклатася на свої знання стосовно відповідності стилю та епохи митців. 32% побажали ознайомитися з творами, щоб мати більш яскраві образні уявлення. При цьому 12 % побажали ознайомитися з окремими, які були їм незнайомі, решта – зі всіма творами.

Отже, у першому випадку не було студентів, які мали свої усвідомлені та сформовані за рахунок художнього досвіду знання, але вони конструктивно вирішили завдання, що не відповідало адекватності особистісного ставлення на

емоційно-оцінному рівні. Такі студенти не оцінювалися на 3 бали. Високу оцінку отримували ті, хто прослуховував окремі твори та проглядав окремі картини, що були їм невідомі. Це свідчило про наявність в студентів художньо-естетичного досвіду та певного рівня художнього світогляду. Ті, хто побажав прослухати все і подивитися на все і лише після того виконували завдання, були оцінені у 2 бали.

На 2 показник вплинули й результати анкетування. Так, на запитання, яким чином обирається репертуар, більшість (57%) підкреслили відповідь: Граю ті, які пропонує викладач; Обираю ті, з якими можу впоратися та встигаю вивчити (24%); Обираю ті, які дуже подобаються – 19%. Втім, як у Китаї переважна більшість студентів обирає для навчання музику, яку бажають, яка їм подобається (29%).

Стосовно художньо-образних пріоритетів, то студенти китайського університету розподілилися таким чином: 17% обрали музику веселу, світлу, зі швидким темпом, святковим настроєм; 23% – музику світлу, ліричну, співочу, що написана в мажорному ладу; 12% – музику сумну, повільну, але написану в мажорному ладу; 10% – музику сумну, жалісну, написану в мінорі; трагічну – 3%; бурхливу, швидку – 6%.

Серед студентів ПНПУ були дещо інші пріоритети. Веселу та святкову музику обирають для навчання 22%. Більша перевага – на образах спокійних, ліричних, печальних, філософських – 53%. Решта – музика бурхлива та швидка.

Уточненні запитання показали зумовленість уподобань виконавськими можливостями студентів.

Але питання, які уточнювали показник *активності рефлексії власного ставлення та оцінювання естетичного в процесі навчання, власних естетичних уподобань*, показали не дуже високу переконливість та принциповість з боку студентів стосовно естетичних уподобань українського університету та більший відсоток таких, що принципово грають лише те, що бажають, – серед китайських студентів (20%). Усе одне, що грати – 5%. Легку для роботи – 15%. Українські студенти показали такі результати: усе одно, що грати – 44%; легку для роботи – 15%. Відповідь: *Принципово те, що бажаю* – 16%; 19% обрали 2 відповідь, стосовно виявлення естетично-цікавого в будь-якому творі.

Серед студентів китайського університету щодо питання стосовно самооцінки естетичної свідомості та естетичного мислення розподіл був таким: вважають, що повністю володіють музичною мовою та можуть вирішувати художньо-естетичні завдання – 11%; неповністю володіють – 20%; вважають власне музичне мислення недостатньо розвиненим – 11%. Решта студентів не відповіла на запитання взагалі.

Студенти українського університету переважно обрали 2 варіант відповіді (85%), решта обрала останній варіант відповіді.

Стосовно художніх засобів, які впливають на естетичне ставлення до твору, то за результатами опитування китайських студентів виявився такий розподіл: красива виразна мелодія – 17%; швидкий темп, яскравість – 14%; складна фактура – 13%; благозвучна гармонія – 16%, зображальність музичного образу – 12%.

Отже, красива мелодія та благозвучна гармонія є пріоритетними, але не за великим відсотком від швидкого темпу та складної фактури. Натомість, українські студенти обрали 2 вагомих фактори: красива мелодія та складна фактура: відповідно 35% та 29%. Решта обрали благозвучну гармонію та зображальність образу (по 18%).

Останній показник ми також оцінювали за допомогою думок та оцінки викладачів, що навчають студентів гри на фортепіано. Вони зіставляли відповіді студентів на питання анкети з власною оцінкою. Якщо збіг переважав, було додатково враховано 3 бали; частковий збіг – 2, відсутність, або рідкість збігу – 1 бал.

Студентів, після остаточних підрахунків та запровадження усіх формул, було розподілено на рівні за показниками другого критерію. У Додатку Г ми подаємо конкретні розрахунки студентів ЕГ.

Разом за показниками другого критерію студентів IV курсу дані такі: до низького рівня віднесено 70,5 % досліджуваних, до середнього – 25,1%; до високого – 4,4 %. Дані, які ми отримали з університету Китаю, такі: до низького рівня потрапляють 80,5%, до середнього – 19,5%. Ми враховували, що такі низькі показники в групі китайських студентів можуть бути зумовлені різними

навчальними програмами та неточністю перекладу окремих питань. Окрім того, суттєве значення мав і культурно-ментальний аспект, який є трохи іншим у китайській традиції естетичного ставлення до мистецтва та його символіки.

Наочно результати за показниками другого критерію досліджуваних ПНПУ показані в гістограмі на рисунку 3.3 (стор.143). А на рисунку 3.4. (стор.143) покажемо результати студентів III курсу, які у формувальному експерименті становили ЕГ.

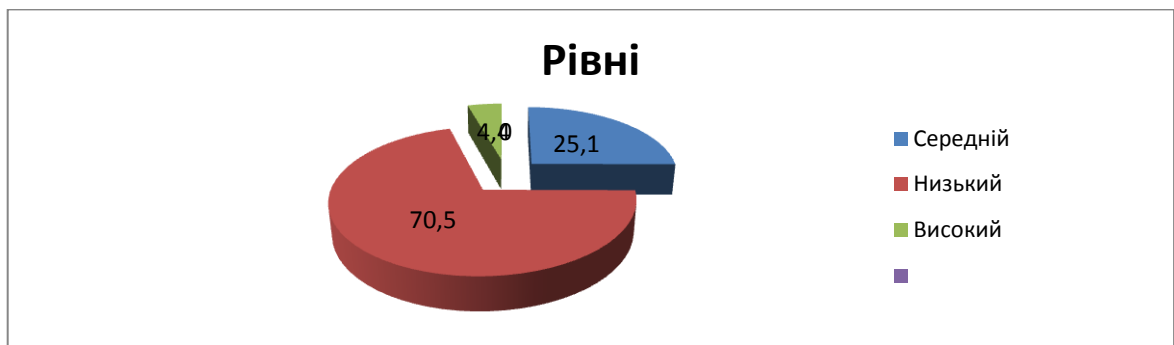


Рис. 3.3. Результати розподілу досліджуваних за показниками другого критерію: констатувальний експеримент.

Kf показників і загальний Kf другого критерію були такими: 1,47; 1,59; 1,58; 4,64.

Показники *третього критерію – продуктивно-творчого* – оцінювалися також за допомогою анкетування та за допомогою педагогічних спостережень, оцінки викладачів та тесту «ОТКЛЕ» Н.І. Рейнвальда (Додаток Д).

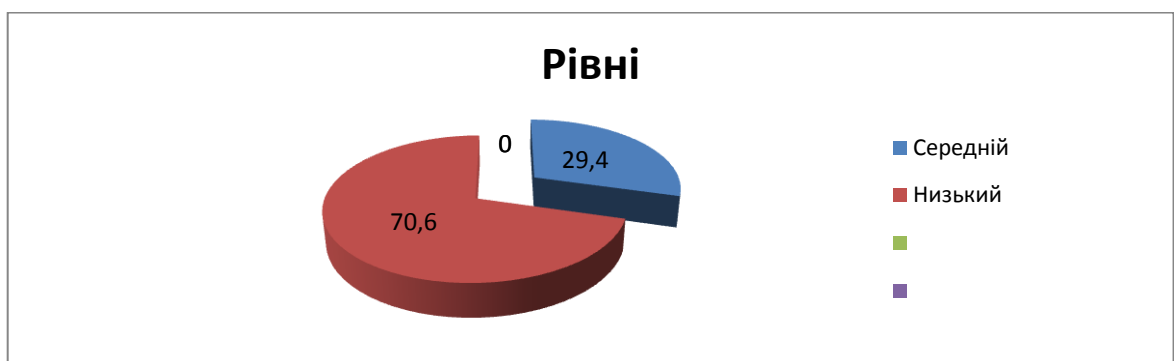


Рис. 3.4 Дані за результатами показників другого критерію в ЕГ: констатувальний експеримент.

Пояснимо доцільність застосування опитувальника. Він замірює основні підструктури особистості, які, на нашу думку, важливі для кожної особи, є її регулятором життя, однак, мають і фаховий вияв. Йдеться про: організованість, працелюбність, колективізм, допитливість та естетичний розвиток. Отже, естетичний розвиток – одна з якостей, що оцінює опитувальник. Проте, ми не виокремлювали питання естетичного розвитку, а застосовували опитувальник повністю, оскільки, на нашу думку, може існувати певне співвідношення зазначених якостей, якщо їх розглядають з погляду фахової діяльності. Отже, естетизм особистості вчителя музики є фаховою якістю, він має бути сформований на певному рівні, не нижче ніж середній за пропонуваним опитувальником. Окрім того, виключено і вплив естетизму на решту якостей. Творчу продуктивність вчитель музику реалізує саме завдяки організованості у творчій діяльності та в професії, без працездатності неможливий художньо-творчий успіх музиканта взагалі; продукт його творчості спрямований на слухача, тобто, є факт спілкування; інколи творчість взагалі реалізується в колективі. Врешті-решт, певний рівень естетизму активізує, спрямовує весь зазначений комплекс, надаючи йому якості та художньо-образної змістовності.

Однак, в оригінальному варіанті опитувальник не містить питань стосовно фахової діяльності вчителя музики. Ми пропонували студентам розглядати кожне питання в його відповідності до фахової художньо-навчальної, виконавської та музично-педагогічної діяльності. Окрім того, ми трансформували шкалу оцінювання опитувальника з 5-значної до 3-значної. Оскільки ми враховували саме фахову навчальну діяльність майбутніх учителів музики, логічним було припустити, що студенти можуть бути розподілені на рівні, що наближені до середнього показника, підвищеного та високого. Низький та знижений показник, якщо вони й могли виявитися, то швидше як результат відсутності індивідуальної трансформації питання у фаховій площині. Втім, ми такі результати враховували як відповідні до низького рівня. Таким чином, передбачалося та було підтверджено в експерименті три рівні. Покажемо відповідність ключів опитувальника в нашій 3-бальній системі в таблиці 3.2 на сторінці 144.

Кожний досліджуваний демонстрував власний рівень естетичного розвитку та решти компонентів (ОТКЛЕ). Отже, бали вони отримували за 5-ма показниками. Остаточне оцінювання здійснювалося з урахуванням середньої величини. Ми це робили свідомо, оскільки показники третього критерію, а саме: ступінь естетизації художньо-комунікативного процесу між суб'єктами навчальної, творчої, педагогічної діяльності; наполегливість та прагнення до виконавської досконалості через естетичний контекст інтерпретації образу; наявність естетичної спрямованості творчої продуктивності особистості, набуття власного іміджу, стилю виконавства творів – переважно оцінювали естетизацію різноманітних практичних дій, зокрема і творчої діяльності. Нагадаємо, що опитувальник оцінював саме організаційність, працездатність та працелюбність, комунікативність, допитливість та естетичний розвиток. Але всі ці компоненти оцінювалися крізь призму фортепіанного навчання та музично-педагогічної практики.

Таблиця 3.2.

Відповідність критеріїв оцінки опитувальника Рейнвальда в 3-бальній системі констатувального експерименту

Критерії оцінювання за ключами опитувальника Рейнвальда	3-бальна шкала оцінювання відповідно до рівня
0%-20% - низький показник	0 балів – рівень непередбачено
21% - 40% - знижений показник	0,5 – рівень не передбачено, наближений до низького
41% - 60% - середній показник	1 бал – низький рівень
61% - 80% - підвищений показник	2 бали – середній рівень
81% - 100% - високий показник	3 бали – високий рівень

На рисунку 3.5. покажемо графіки, які було складено на кожного студента.



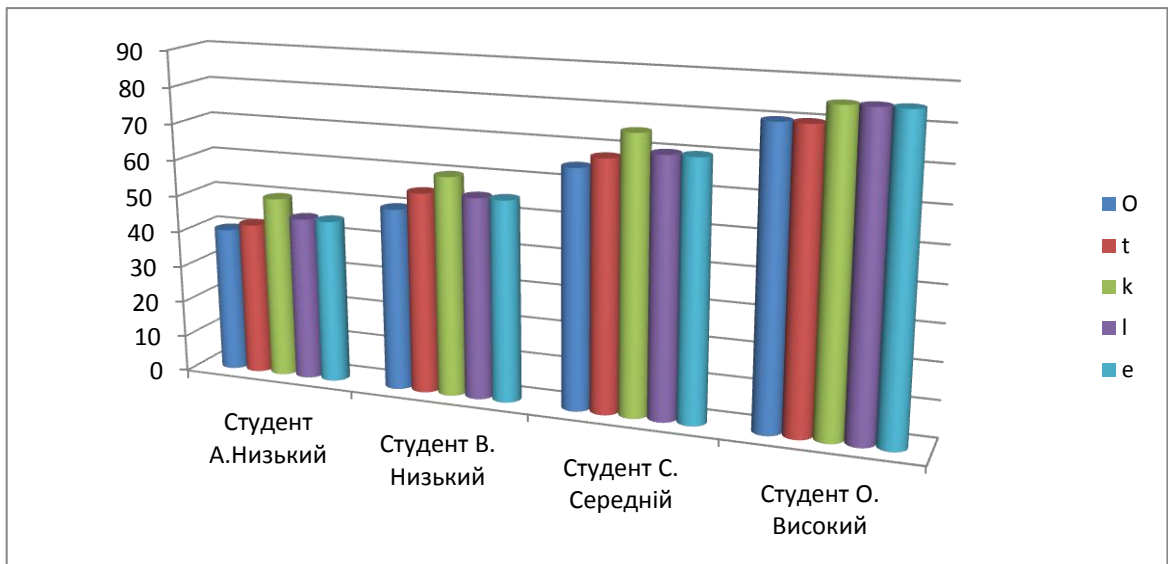


Рис. 3.5. Приклади створення гістограм за результатами опитувальника ОТКЛЕ.

Як бачимо на рисунку, запропоновано усі чотири варіанти розподілу за рівнями та відповідно до балів: наближеного до низького, який рахувався як низький; низького, середнього та високого. На рисунках спостерігається певна кількісна відповідність *естетичного розвитку* та *допитливості*. Найбільш розвиненим є показник комунікативності (у дослідженні – у сфері художньої діяльності та фахового навчання); більш тісно пов'язані *організаційність* та *працездатність*.

Досліджуваних за загальною кількістю результатів було розподілено таким чином: до високого рівня – 4 особи з 68, натомість до середнього – 26 осіб, до низького – решту. Отримані результати за тестуванням додавалися до сукупної кількості балів за показниками, після чого встановлювався середній бал – тобто коефіцієнт критерію.

Оскільки в нашому опитуванні була дана чітка орієнтація на фахове навчання, то й якості, що досліджувалися, виявлялися приблизно на одному рівні. Це свідчить про те, що фахові якості – цілісне утворення особистості, що дозволяє впливати на одну якість і «підтягувати» решту.

Педагогічні спостереження були спрямовані на зовнішні естетичні аспекти виконавського процесу та взагалі естетику особистості, його власного іміджу в

педагогічному процесі. Вони найкраще розкривали показник «*наявність естетичної спрямованості творчої продуктивності особистості, набуття власного іміджу, стилю виконавства творів*». Під час спостережень були констатовані саме ці недоліки, про які зазначалося в попередньому підрозділі. Найбільш часто констатували невідповідність зовнішнього суто піаністичного аспекту: певна незграбність постановки рук, відсутність гнучкості та координації рухів корпусу з образом твору та інтонаційними виразними фрагментами. Не можна не вказати на відсутність естетики звуковидобування: звук грубий, туше неврівноважене.

Нерідкими були й зовнішні недоліки власного іміджу, швидше його відсутність: студенти могли прийти складати модуль в «неакадемічному» одязі та з кольоровим манікюром, у невідповідному взутті. Такі самі недоліки спостерігалися на початку педагогічної практики, але не в переважній більшості студентів.

Показники «ступінь естетизації художньо-комунікативного процесу між суб'єктами навчальної, творчої, педагогічної діяльності» та «наполегливість і прагнення до виконавської досконалості через естетичний контекст інтерпретації образу» окрім педагогічного спостереження та оцінки незалежних суддів встановлювалися також за допомогою третього блоку анкети. Відповіді на запитання анкети дозволили встановити таку картину:

На питання стосовно естетичних завдань художнього діалогу студенти відповідали таким чином: *Зрозуміти, що хотів казати композитор, передати його ідеї слухачеві* – обрали 10 % студентів університету Китаю та 26,4% студентів ПНПУ. *Зіграти більш яскраво та переконливо, щоб передати власні почуття* – 17% студентів з Китаю та 36,7% студентів ПНПУ. *Використати твір під час вирішення педагогічних завдань у школі, щоб образ був зрозумілий школярам*, 10% – університет Китаю та 29% – студенти ПНПУ. *Щоб зрозуміти естетичні цінності інших епох та культур* – 10 % студентів з Китаю та 8,8% ПНПУ.

Це свідчить про слабе налаштування на полікультурну, художньо-комунікативну орієнтацію студентів-піаністів в інтерпретації творів. Отже, полікультурний естетичний потенціал фортепіанного репертуару ними не дуже усвідомлений, не застосовується у продуктивно-творчому процесі.

Становить інтерес порівняння відповідей українських та китайських студентів стосовно того, чи є музичний твір, що виконується Вами на уроці, засобом спілкування, діалогу, диспуту з учнями (з Вашого досвіду). 22 % китайських студентів відповіли – «ні», 14% – «так», решта не відповідала. Натомість, українські студенти відповіли навпаки: «так» – близько 25%, «ні» – близько 15%. Решта не відповіла.

На запитання: «Чи завжди Ви згодні з інтерпретацією твору, яку пропонує викладач?» – перевага у відповідях українських та китайських студентів була на боці згоди з інтерпретацією викладача. Лише 5% китайських студентів вказали, що «не згодні» з інтерпретацією викладача, та 8 % українських обрали відповідь «не згодні». Такі відповіді свідчать про те, що студентів влаштовують ідеї викладача та його пропозиції, вони йому довіряють. Однак своїх, навіть помилкових ідей, вони дотримуватися не обстоюють. Такі висновки можна зробити, поєднавши результати відповідей на запитання стосовно розуміння художньо-естетичного образу твору: 50% китайських студентів вважають, що розуміють, решта – ні або інколи; українські студенти висловлювалися позитивно, якщо твір був знайомий або відповідав їхньому художньо-естетичному досвіду. Нові стилі, гармонії, фактура не були зрозумілі 32% студентам, тоді як 28% не цікавилися цим аспектом самостійно, орієнтувалися на пояснення викладача.

Наступний блок питань стосувався безпосередньо виконавсько-компетентнісного компонента. Так, наприклад, на питання стосовно факторів естетизації виконавського процесу китайські студенти визначили виразність виконання у 39% випадків (14 осіб), навколишнє середовище є чинником для 22,2% (8 осіб), решта не розуміє питання або вважає чинником нерозуміння музичного твору. Серед українських студентів було додатково застосовано відповідь: недосконалість технічної сторони виконання (47%, або 32 особи),

відсутність зацікавленого ставлення до твору, якщо він не подобається (26,4%, або 18 осіб).

Серед якостей, які є важливими для виконавця для передачі художньо-естетичного образу твору, студенти з Китаю у 50% вважають, що сам твір має бути красивим, 22% вважають, що має бути позитивне ставлення до твору з боку виконавця; 28% вважають, що щось інше, але не вказують, що саме. Натомість студенти ПНПУ вказували на технічність виконання (38%), естрадну впевненість (22%), уміння грати грамотно тощо (40%).

Переважна кількість студентів не змогла відповісти на запитання, що може позначати поняття «естетика виконавства на фортепіано». 32% китайських студентів вважають, що це насолода, задоволення, яке відчуває виконавець, а інколи слухач. Серед українських студентів відповіді були непереконливі і переважно стосувалися стереотипних думок: виразне виконання, досконалість виконання тощо.

На питання: «Що стає джерелом натхнення під час виконання твору?», студенти давали такі відповіді:

*Програма твору (його назва) – (25%);*

*Попереднє прослуховування – (30%).*

*Якщо у творі є щось цікаве: фактура, яскрава мелодія тощо – (75%).*

*Якщо твір для мене нескладний – (4%).*

*Якщо твір буде цікавий учням у школі, я зможу його виконувати для вирішення педагогічних завдань – (8%).*

Стосовно питання: «Чи є педагогічні завдання стимулом для добору цікавого музичного матеріалу та його якісного виконання?», було встановлено, що 30% студентів зорієнтовані на пошук гарних музичних ілюстрацій, але не завжди можуть самі зіграти музику. Намагаються самі грати 25% досліджуваних. Серед надважливих художньо-естетичних завдань 30% студентів вважають правильно донести смисл твору, 27% – просто правильно зіграти текст, 22% – щоб слухачі мали задоволення.

Останнє запитання показало низьку художньо-естетичну орієнтацію студентів у репертуарі, особливо серед студентів з Китаю. Так, студенти мали вказати, які музичні твори вони добирали б до наступних тематичних уроків-образів (перелік додається). Загалом біля 34% досліджуваних (23 особи) взагалі пропонували окремі твори в окремих темах. Серед пропонованих студенти визначали такі:

*Музичний пейзаж*: С. Прокоф'єв «Ранок», К. Дебюссі «Місячне сяйво»; П. Чайковський «Осіньна пісня».

*Музичний портрет*: Д. Кабалевський «Клоуни», П. Чайковський «Косарі», «Хвора лялька».

*Кохання врятує світ*: С. Прокоф'єв «Ромео і Джульєтта».

*Гумор у музиці*: С. Рахманінов «Полішинель».

*Музика та релігія* – без прикладів.

Китайські студенти, що навчаються на своїй батьківщині, не зрозуміли питання та обирали просто тему уроку, яка їм близька та цікава.

- *Музичний пейзаж* – 22,2%
- *Музичний портрет* – 22,2%
- *Любов врятує світ* – 50%
- *Гумор у музиці та музичний сміх* – 5,6%.

Спостереження за студентами під час практики показали в цілому слабку художньо-естетичну орієнтацію. Студенти переважно вирішували завдання, які були поставлені методистом, і не завжди для зазначених завдань використовували власну гру на музичному інструменті. У деяких випадках тема уроку відповідала репертуару, який складали студенти як модуль шкільного репертуару.

Стосовно прагнення до набуття індивідуального стилю виконавства через художньо-естетичну спрямованість фортепіанної підготовки, то лише в окремих поодиноких випадках можна було констатувати бажання студента зіграти твір під час практики якісно, переконливо та виявити свої творчі можливості, свою індивідуальність. Зазвичай студенти намагалися зіграти твір або фрагмент більш-менш вдало. Натомість під час складання модульних атестацій, яке передбачало

попередню підготовку, спостерігалася тенденція до більш виразного, якісного виконання, але більшої уваги студенти надавали вербальному коментарю та демонстрації додаткової художньої інформації.

Отже, на практиці студенти виявили гіршу творчу продуктивність у виконавському художньо-естетичному процесі, ніж в умовах навчання.

Підсумовуючи усі результати, було складено таблицю у Додатку Г, яка відображує Kf прояву третього критерію у студентів, що у формульованому експерименті становитимуть ЕГ. Загальні результати розподілу студентів за рівнями стосовно результативності третього критерію покажемо на рисунку 3.6.

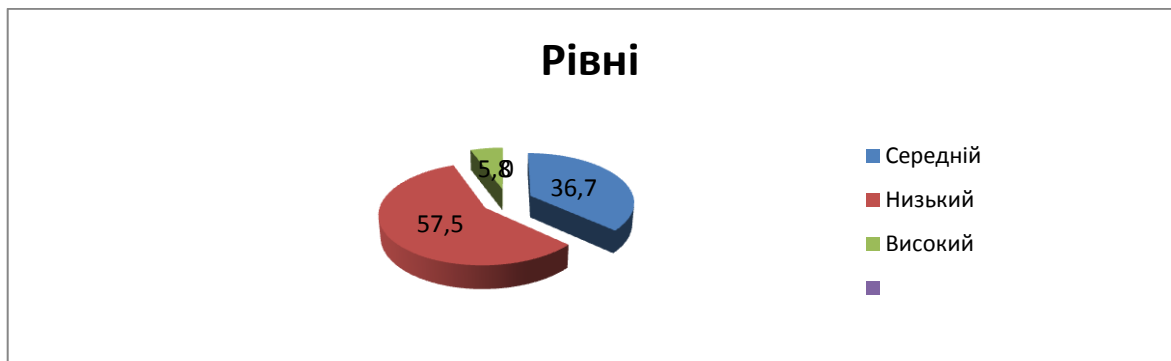


Рис. 3.6. Результати розподілу досліджуваних за показниками третього критерію: констатувальний експеримент.

Результати студентів, що становитимуть ЕГ – на рисунку 3.7.

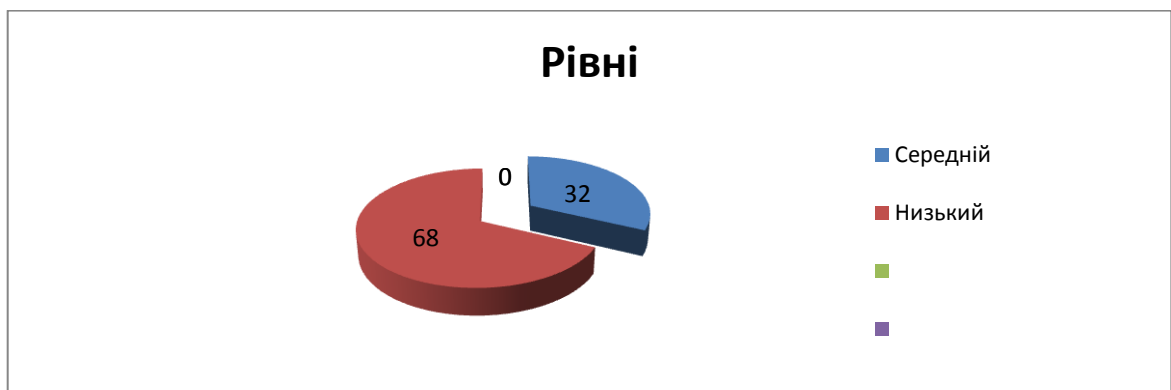


Рис. 3.7 Дані за результатами показників третього критерію в ЕГ: констатувальний експеримент.

До отриманих результатів було додано результати опитувальника ОТКЛЕ за Н. Рейнвальдом. Цей опитувальник додавав окремий бал, оскільки його питання охоплювали якості особистості майбутнього вчителя, серед яких – естетичний розвиток. Окрім того, питання, що висвітлювали рівень організованості, працелюбства, комунікативності, допитливості, розглядалися студентами крізь призму фахового навчання, зокрема фортепіанної підготовки та її застосуванні у педагогічній практиці в школі. Уже загальні результати враховувалися для розподілу студентів за рівнями. У цілому результати опитувальника за рівнем естетичного розвитку були трохи кращими, оскільки вони не враховували продуктивно-творчі аспекти естетичного розвитку. Отже, і загальні результати також були трохи кращими. У Додатку Г, таблиці 4 подаються такі розрахунки відповідно до групи III курсу, яка у формульованому експерименті була експериментальною. Результати покажемо на рисунку 3.8.

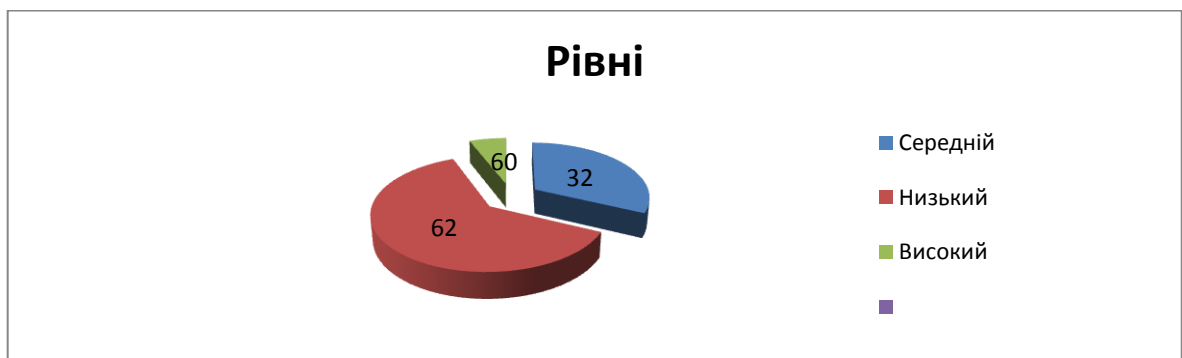


Рис. 3.8. Розподіл досліджуваних за результатами констатувального експерименту.

Загальна характеристика рівнів була такою:

*До високого рівня – «регулятивно-творчого»* – було віднесено студентів, які за показниками семантико-когнітивного критерію: а) усвідомлюють та застосовують під час інтерпретації творів естетико-символічні засоби музичної мови й здатні співвідносити їх з естетичними категоріями та образами, які вони відображають; б) орієнтуються в ментальному походженні засобів виразності та в їх стильовій диференціації; в) творчо застосовують знання в роботі над інтерпретацією творів. За показниками ціннісно-рефлексивного критерію: а)

демонструють повну відповідність емоційно-спонтанного реагування на музичний твір, який пропонувався для сприйняття та подальшого вивчення; б) обґрунтовано висловлюють оцінні судження щодо твору, мають сформованість художньо-естетичних уподобань, збалансованість емоційного та раціонального в оцінках щодо естетичних властивостей твору; в) виявляють рефлексію власних почуттів через прагнення визначити художньо-естетичні властивості твору, що стають чинниками характеру власного емоційно-оцінного ставлення. За показниками регулятивно-творчого критерію: а) цілеспрямовано порушують питання художньо-естетичних образів в обговоренні фортепіанних творів на уроках та під час практики, уміло та винахідливо залучають до обговорення школярів, оригінально застосовують фортепіанні твори під час вирішення педагогічних завдань; б) демонструють сильне прагнення до удосконалення рівня виконавства, формування власного варіанта інтерпретації твору, прагнення якісно виконати твір з погляду естетики звуковидобування, гармонічності емоційного вираження; в) виявляють потребу та прагнення передати свої емоційно-естетичні почуття іншим, поділитися своїми враженнями, порушити питання більш широкого соціокультурного значення. До цього рівня за результатами констатувального експерименту було віднесено 4 досліджуваних (6%).

*До середнього рівня – «інтенціонально-усвідомлюваного» – було віднесено студентів, які за показниками першого критерію: а) виявляють зацікавлення та бажання зрозуміти художньо-естетичну сутність засобів музичної виразності, б) демонструють поступове осягнення їх ментального та стильового походження; в) адекватно оцінюють свої знання та наполегливо намагаються їх розширити у відповідності до інтерпретаційних завдань. За показниками другого критерію: виявляють переважно адекватні емоційно-спонтанні реакції на пропонований твір, проте пояснення ставлень та оцінок необґрунтовані; б) рефлексія власних почуттів проявляється епізодично або після спонукання до неї з боку викладача; в) збалансованість в оцінці художньо-естетичних властивостей твору недостатня: переважають або емоційні, або раціональні ставлення. За показниками третього критерію: а) питання художньо-естетичних образів в обговоренні фортепіанних*



творів на уроках та під час практики здійснюють епізодично, ініціативно залучають школярів до обговорення образу, проте застосовують репродуктивні або стереотипні засоби; б) виявляють тенденції до вдосконалення виконання творів з власною інтерпретацією, до формування власного іміджу виконання, проте старанна робота над естетикою виконання ще не досягла самостійності; в) інколи виявляють ініціативу щодо передачі власних естетичних почуттів іншим, застосовують фортепіанні твори під час вирішення педагогічних завдань широкого, соціокультурного значення, але переважно в репродуктивний спосіб. До цього рівня за результатами констатувального експерименту було віднесено 22 студенти з 68 досліджуваних (32%).

*До низького рівня – «атенціонально-неусвідомленого» ми віднесли студентів, які за показниками першого критерію: а) орієнтуються виключно на свої поверхові знання та смаки, не вдаються до змістової сутності естетико-символічних засобів музичної мови, але їх спонтанно зацікавлюють аспекти художньо-естетичного характеру твору під час роботи над ним; б) нестійко проявляють увагу до художньо-ментального та стильового аспектів комплексу засобів музичної виразності; в) індиферентно ставляться до розширення власних знань стосовно художньо-естетичної символіки музичної мови. За показниками другого критерію: а) демонструють слабо вираженні емоційно-спонтанні реакції або невідповідність емоційних реакцій образним характеристикам твору; б) майже не виявляють рефлексії власного емоційного ставлення щодо естетичних властивостей твору, слабо активізуються під впливом дій викладача; в) не мають балансу емоційного та раціонального у ставленні та судженнях, демонструють необґрунтовані пояснення стосовно позитивного ставлення до твору. За показниками третього критерію: а) питання художньо-естетичних образів в обговоренні фортепіанних творів на уроках та під час практики здійснюють за рекомендаціями методиста, відсутня ініціатива щодо залучення школярів до обговорення образу; б) слабо виявляють бажання вдосконалити естетичні аспекти виконання творів; в) немає ініціативи щодо передачі власних почуттів іншим; застосовують фортепіанні твори та їх виконання у вирішенні педагогічних*

завдань за рекомендаціями викладача. До цього рівня за результатами констатувального експерименту було віднесено 42 студенти (62%).

### **3.2. Перевірка ефективності експериментальної методики естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано**

З метою підвищення зазначених результатів було запроваджено авторську методику. В основу методики покладено наскрізну педагогічну умову: актуалізація художньо-естетичної спрямованості фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики. Нагадаємо, що поетапними умовами обрано: цілеспрямоване впровадження міждисциплінарних зв'язків фортепіанного навчання та гуманітарних дисциплін; активізацію рефлексії емоційного ставлення до художньо-естетичного образу та естетику виконавства фортепіанних творів; стимулювання потреби у творчому продукуванні естетики фортепіанного виконавства в педагогічній практиці. Умови забезпечувалися трьома групами методів: *активізації когнітивно-оціночної діяльності; емоційно-естетичного саморозвитку; групи творчо-продуктивних методів.*

Нагадаємо, що розроблені педагогічні умови та методи, які застосовувалися в авторській методиці, запроваджувалися поетапно. Розроблені складники методики, включно з педагогічними принципами, орієнтація на наукові підходи, педагогічні умови та методи впроваджувалися впродовж таких етапів:

*Перший етап:* «Усвідомлення естетики міждисциплінарного синтезу».

*Другий етап:* «Етап естетичного саморозвитку».

*Третій етап:* «Естетико-комунікативного спрямування фортепіанного виконавства».

Обираючи зазначені етапи, ми певним чином керувалися логікою поступового впливу на три блочні комплекси досліджуваного феномена. Так, на першому етапі під кутом зору нашої дослідницької уваги був переважно перший блок компонентної структури, який було позначено як «*Естетико-когнітивний*

*досвід*» і розглядався як духовно-розумова практика з опанування образно-виражальної, семантико-сміслової сутності мистецтва в навчальному процесі. На другому етапі більша увага приділялася другому блоку, котрий був позначений як *«Емоційно-рефлексивний комплекс»*. Він розглядався як синтез емоційно-чуттєвого та раціонального аспектів в перцепції та оцінці естетичного на основі рефлексії такого синтезу. На третьому етапі важливим було зосередити увагу на третьому блоці, що був позначений як *«Естетико-регулятивний функціональний блок»* і в дослідженні був скерований на процес навчання гри на фортепіано крізь призму естетико-комунікативного потенціалу. Педагогічні принципи та підходи, які було обґрунтовано, мали наскрізний характер та застосовувалися впродовж усіх етапів відповідно до поставлених завдань.

Експериментальна методика впроваджувалася в навчання студентів відповідної експериментальної групи, яка брала участь у констатувальному експерименті і складалася зі студентів III курсу. Констатувальний експеримент проходив на 5 семестрі, формувальний – на 6 та 7 семестрах (2014 р., 2015 р.). Як досліджувану контрольну групу було обрано студентів, що приступили до навчання на 6 семестр у наступному році (2015 р., 2016 р.).

На першому етапі було застосовано умову цілеспрямованого впровадження міждисциплінарних зв'язків фортепіанного навчання. Основними дисциплінами, на які був зорієнтований принцип інтеграції, були: «Етика та естетика і методика їх викладання»; «Світова художня культура», «Гра на основному музичному інструменті». За експеримент додатковим заходом були 2 лекції-проекти з культурології. Їх темами були: «Поліфонізм та мозаїчність культури», «Художня культура індустріального суспільства».

Застосування проективної технології передбачало активне залучення студентів до проведення лекції. Студентів було розподілено на групи: «Інформатори», «Аналітики», «Комунікатори», «Креативи», «Референти». Кожна група виконувала певну частку проекту. «Інформатори» після отримання консультації від викладача добирали цікавий художньо-інформаційний матеріал; до нього входила як лекційна частина, так і художньо-ілюстративна.

«Комунікатори» розробляли перелік проблемних питань для колективного обговорення між учасниками проекту. «Аналітики» здійснювали процедури аналізу пропонованого матеріалу на його відповідність до поставлених завдань та аналіз пропонованих питань для обговорення. «Креативи» мали висловити альтернативні художньо-естетичні позиції в контексті погляду в майбутнє. «Референти» підбивали підсумки проведеного заходу. Таким чином, усі студенти брали участь у проекті. Вони були організаторами й учасниками водночас.

Під час проведення заходів було застосовано *метод аналізу естетичного контексту творів*, інших явищ: предметів спадщини, відносин, природи тощо через осмислення сутності естетичних категорій. Ознайомлення з естетичними категоріями було здійснене в межах дисципліни «Етика, естетика та методика їх викладання». Інформація, що була підготовлена студентами, давала можливість простежити динаміку змін розуміння сутності категорії «прекрасне» в добу античності, Середньовіччя, у добу Відродження, у Новий час, у XIX ст. Так само треба було простежити й контекстність категорій «потворне», «комічне», «трагічне». Художньо-ілюстративні приклади переважно виглядали як репродукції картин та фотографії ландшафтів природи.

Студенти групи «Інформаторів» підготували цікавий матеріал з проблем поліфонізму культур крізь призму естетичних категорій, які в різних культурних зрізах та в різних народів мають свої специфіку. Ефективності засвоєння матеріалу сприяла наявність у групі представників різних культур: українців та китайських студентів.

Основна теза інформаційного змісту: «Критерії мистецтва завжди відносні й найчастіше виражають естетичні орієнтації, домінуючі в суспільстві субкультури» [117, 126]. Студенти з України повідомляли, як поліфонізм культур пов'язаний з естетичним контекстом або розумінням естетичного в різних пластах культури сьогодення і як це стосується музичного мистецтва, інших його видів. Так, наприклад, у сфері молодіжної субкультури можна визначати *прекрасне* через виявлення певних уподобань якогось стилю (готи, репери, хіпі тощо); що не буде сприйматися як прекрасне тими, хто захоплюється іншими стильовими та

жанровими проявами мистецтва. Зацікавлення серед студентів викликали приклади готичної музики та моди. Відомо, що саме субкультура готів виникла як естетичний «пасивний» спротив існуючим мистецьким традиційним стереотипам у суспільстві. Першими були дійсно музиканти, які мали певний зовнішній вигляд (перевага чорного кольору, багато металу та кельтських хрестів). Вони грали переважно рок, який пізніше сформувався як готичний рок, дет-рок і дарквейв.

«Інформатори» приготували достатньо цікавий матеріал, який показував поліфонізм культури в суспільстві в один і той самий час. Але наявність відмінностей стосовно контексту естетичних категорій, зокрема в системі «Схід – Захід» розширило географію цього питання. Студенти з Китаю повідомили про сутність таких категорій: «*цзіжань*», що позначає природність, спонтанність; категорія «*чжи*» – первородну примітивність, «*пу*» – так само красу природи без втручання людської руки. Інша категорія – «*гу*» позначала стародавність, давнину, що для китайців має естетичний контекст; «*гу-дзин*» – позначає зв'язок давності та сучасності. Як наслідок – покликання душі у збереженні традицій, зокрема в мистецтві та культурі.

У цьому полягає основна художньо-естетична ментальна особливість китайської культури.

А втім виявилось, що серед китайської молоді також є представники субкультури, їхнє розуміння краси таке саме, як у європейській субкультурі. Отже, незважаючи на різні назви та розуміння сутності категорій в естетиці, сучасні погляди молоді не мають принципових історико-культурних та національних ознак. Для них є красивим те, що подобається, відповідає певному стилю. Те, що не відповідає – не є красивим.

Студенти з групи «Аналітиків» проаналізували підготовлену інформацію та пропонували проблеми для обговорення:

- Чи є спільність у розумінні естетичного в представників молодіжної субкультури, у представників різних поколінь, представників різних фахових напрямів.

- Чи є чітка відповідність художньо-ілюстративного матеріалу існуючим естетичним категоріям, прийнятим у європейській культурі.
- Чи є виявлення контекстів китайських естетичних категорій в естетиці європейської культури.
- Чи можна застосовувати естетичні категорії під час художнього аналізу музичних творів у школі.
- Чи може вплинути на адекватність відчуття музичного образу існуючий художньо-естетичний світогляд особистості.
- «Високе» і «низьке» у мистецтві.

Пропоновані питання насправді викликали дискусію. Її організували студенти групи «Комунікатори». Вони були поінформовані стосовно проблемних питань, підготувалися для запровадження дискусій шляхом своєрідного «вкидання» альтернативних точок зору.

Під час дискусій виявилися різні думки. Так, наприклад, рідко обговорювана проблема порозуміння поколінь через сприйняття прекрасного, на думку студентів, має бути здійснена більш ефективно на уроках музики. Потрібно розповідати дітям про красу людських стосунків, що має відображення в мистецтві і цінувалося як минулим поколінням, так і молоддю. Активно обговорювалося питання комічного в мистецтві. Студенти висловлювалися з приводу того, що комічне представниками різних епох та вікових категорій сприймається абсолютно по-різному. Стосовно музичних творів, то можна просто не вписувати якусь програму, а сприймати як комплекс засобів музичної виразності, який передає комічне.

Стосовно шкільної практики, то, на думку студентів, варто застосовувати естетичні категорії та звертати увагу школярів на якісні естетичні параметри творів. Проте, дехто висловлювався з приводу того, що їм самим ще потрібно чітко усвідомити художнє втілення зазначених категорій у різних видах мистецтва. Чи є пам'ятки архітектури – військові споруди, форпости – красивими, чи ні; чи є музика, що передає силу, міцність, має швидкий темп, гучну динаміку, наприклад, у жанрах токат сучасних композиторів, або твір С. Прокоф'єва

«Мара» є красивою музикою, якщо ні, то якою вона є, до якої категорії відноситься.

Спираючись на принцип культуровідповідності інтерпретації естетичних категорій та оцінки естетичних явищ, було обговорено зі студентами існуючі в історії намагання провести подібні спроби, про що зазначають науковці Т. Никоненко та О. Калініченко. Так, в епоху Середньовіччя було актуальним розмежування релігійного і світського мистецтва як чогось високого й низького. У Новий час проблема ускладнилась. Релігійне мистецтво поступово втрачало свої позиції, що призвело до постановки завдання класифікації та ієрархії власне світського мистецтва. Носіями мистецтва є представники різних субкультур, які мають специфічні уявлення картини світу, котрі й відображаються, фіксуються у відповідних творах мистецтва [117, 127]. На думку В. Жидкова та К.Соколова, проблема «високого» і «низького» у мистецтві пов'язана з картиною світу, яка існує в різних митців і споживачів мистецтва, у культурних цінностях [ 46, 154-155].

Студенти групи «Креативи» мали чітке завдання: виконувати фортепіанні твори, бажано, невідомі. Це переважно нескладні п'єси композиторів у дитячих збірках для фортепіано. Вони мали зіграти їх таким чином, щоб, змінюючи штрихи, динаміку, темп, змінювати образ, характер та художньо-естетичний контекст. Решта студентів мали відчутти цей контекст та пояснити його. Потім твір виконувався в композиторській редакції.

Студенти групи «Референти» були переважно спостерігачами, вони мали можливість брати участь у роботі, але їхнє основне завдання – підбити підсумок стосовно змістової, організаційної, художньо-ілюстративної роботи інших груп та визначити доцільність проведеної роботи.

Звичайно, робота була оцінена як позитивна, цікава, альтернативна. А головне – було здійснено акцент на педагогічному потенціалі естетичних категорій для роботи над музичним твором. Цей потенціал переважно пояснювався оптимізацією формування художньо-естетичного світогляду та

настановою на естетизацію проведення шкільних уроків у школі, можливо, за новими, альтернативними організаційними формами.

Інший метод, який було застосовано під час проекту, – *класифікація музичного репертуару*, переважно, фортепіанного. Наведемо декілька прикладів такої класифікації:

*Категорія прекрасного.* Твори: Л. Бетховен «Місячна соната», Ф. Шопен Вальс №7; П. Гюнт «Пісня Сольвейг», П. Чайковський «Солодкі мрії», «Осіньна пісенька», Ф. Ліст «Мрії кохання» тощо.

*Категорія потворного.* Твори: М. Мусоргський «Баба Яга», Г. Свиридов «Чаклун», П. Чайковський «Баба Яга», О. Лядов «Кікімора».

*Категорія комічного.* Твори: Й. Бах «Жарт», С. Рахманінов «Полішинель», П. Чайковський «Камаринська», Г. Свиридов «Мужик на гармошці грає», К. Дебюссі «Генерал Лявін, ексцентрик»

*Категорія трагічного.* Твори: Ф. Ліст «Поховальна хода», П. Чайковський «Похорони ляльки», Ф. Ліст «Лісовий цар», Е. Гріг «Смерть Озе»;

*Категорія піднесеного.* Твори: Й. Бах Прелюдія і фуга до мажор з ДТК Т.1; П. Чайковський «Ранкова молитва», Ф. Шуберт «Ave Mariya».

*Категорія низького.* Твори Е. Гріг «Танець Анітри», «Кобольд».

Найскладнішим було знайти для студентів твори, що відповідали категоріям «потворне» та «низьке». До першої потрапляли твори, що портретують потворних казкових героїв. На думку студентів, потворного у житті як образу фортепіанних творів не має.

Ми пропонували студентам розширити свою репертуарну скарбницю не за рахунок програмних творів, де контекст не є актуальним, а за рахунок непрограмних творів різних жанрів. У таких творах нерідко контрастні теми мають різні засоби виразності і викликають певні уявлення та асоціації. Це й окремі теми в сонатних циклах, у прелюдіях Ф. Шопена, О. Скрябіна. Художні етюди також викликають різні образи, які можуть бути віднесені до кластерів відповідних естетичних категорій. Студентам пропонувалося просто прослухати деякі з творів.



Після запропонованого прослуховування репертуарні кластери розширилися. Під час обговорення студенти подавали свій контекст творів, який пояснювали, спираючись на знайдену інформацію та на власні враження. Так, у репертуарних кластерах з'явилися етюди-картини С. Рахманінова: у кластері «потворне» ор. 33 №6 «Заметіль», «трагічне» ор. 33 №8 (нібито трагічна балада, схожа на баладу Ф. Шопена); № 3 (пафосна трагічна промова); № 6 (певний контекст казки про Червону Шапочку та Сірого Вовка: Вовк лякає свою жертву, вона намагається втекти від нього; у музиці це передається поступовим швидким темпом та стрибками). Прелюдії Ф. Шопена студенти також віднесли до своїх класифікаторів. Так, до кластера «трагічне» потрапили прелюдії f-moll (№ 20), g-moll (№ 22), a-moll (№ 24). До кластера «комічне» - окремі теми скерцо Ф. Шопена. Капричіо різних опусів Й. Брамса студенти поповнювали кластер «комічне». Щодо кластера «потворне», то студенти із зацікавленням обговорювали тему «Мефістофеля», згадували Ф. Ліста «Мефісто-вальс», О. Скребіна «Сатанинську поему». Також багато нових творів було доповнено до кластера «прекрасне», серед яких головні теми сонат В. Моцарта, вальси й ноктюрни Ф. Шопена, пісні без слів Ф. Мендельсона та інші твори.

Той самий метод аналізу контексту творів застосовувався разом з методом класифікації, що підсилювало їх вплив. Це робилося таким чином: студентам пропонувалося класифікувати твори за їхньої відповідності естетичним категоріям, орієнтуючись на назву твору. Іншим завданням було прослуховування непрограмних творів також з подальшою класифікацією. (Перелік творів у Додатку 3).

Китайські студенти також виконували завдання з класифікації музичних творів за естетичними категоріями європейської естетики. Студентам було запропоновано класифікувати твори, орієнтуючись на відомі естетичні категорії Китаю, про які студенти повідомляли. У результаті до тих переліків потрапили такі твори, які можна було поєднати номінацією «музичний пейзаж»: К. Дебюссі «Вітрила», С. Рахманінов «Бузок», Р. Шуман «Одинокі квіти», Ф. Ліст «Лорелея», багато творів китайських композиторів.

*Метод осмислення естетико-сміслового значення музичної мови* допоміг більш глибоко охопити символічність музично-мовних атрибутів. Технологія застосування методу осмислення естетико-сміслового значення музичної мови ґрунтувалася на двох важливих діях: пошук інформації стосовно художньо-сміслового контексту твору з метою усвідомлення доцільності застосування тих або інших атрибутів музичної мови; аналіз ментально-ідентифікаційних особливостей атрибутів музичної мови в залежності від визначеного контексту твору, що має відповідати художньо-естетичним домінантам у певному культурно-історичному зрізі, добі, художньому стилі тощо.

Для аналізу обиралися твори, які студенти вивчають у класі гри на основному музичному інструменті – фортепіано, а також в ансамблі й концертмейстерському класі. Переважно це були твори, які студенти виносили для складання модульної атестації і які за змістом були орієнтовані на роботу в школі. Так, наприклад, студентка М. готувалася скласти модуль із самостійної роботи, виконуючи декілька творів Е. Гріга із сюїти «Пер Гюнт». Її увагу було звернено на відповідність творів різним естетичним категоріям, наприклад, до категорії «трагічне» було віднесено твір «Смерть Озе». Було проаналізовано основні засоби виразності, що передають характер трагічності: низький регістр, щільні гармонічні послідовності, які поступово переходять у більш високий регістр, зменшені інтервали, мінорний лад. Твір «Пісня Сольвейг» відповідала в роботі студентки категорії «прекрасне». Було визначено основний мовний засіб – одноголосна музична лінія, світла, поступово розгорнута та спрямована до верхнього регістру, як до світу та надії, але вона не досягає вершини й рушає дрібними кроками «вниз». Твір «Танець Анітри» було віднесено до кластера «низьке»; студенти скористалися відомим сюжетом, знали сутність музичного портрета Анітри та відповідно до цього аналізували й музично-мовний арсенал твору: пунктирний ритм, «надломлені» інтонації, що нагадують рухи змії.

Так само студенти визначали засоби виразності в інших творах, розмірковуючи, як саме елементи музичної мови сприяють внутрішньослуховій диференціації та класифікації відповідно до естетичних категорій. Окрім того,

зверталася увага на різноманітність застосування однакових засобів виразності відповідно до різних естетичних категорій, Студенти мали усвідомити їх художньо-сміслову трансформацію в залежності від контексту твору. Це треба було враховувати під час роботи над твором.

Важливим аспектом застосування зазначених методів на першому етапі в умовах цілеспрямованого впровадження міждисциплінарних зв'язків фортепіанного навчання було також розширення художнього світогляду та осмислення ментально-ідентифікаційних ознак художньо-естетичних властивостей творів. Для цього під час здійснення лекції-проекту застосовувалися знання з дисципліни «Художня культура». Важливим було сформувати у студентів причинно-наслідкові уявлення між пануючими в певну добу естетичними та художньо-естетичними принципами та музичними творами, які виникали у відповідний час. Так, наприклад, головний естетичний принцип бароко – особливе розуміння краси як ідеального утворення, що вище за природу. Мистецтво повинно вдосконалювати природу і відбивати не потворність реального життя, а ушляхетнену й покращену дійсність. Із цим пов'язані такі особливості естетики бароко, як пишність, парадність, театральність, живописна ілюзорність, піднесеність та урочистість [27]. Відповідно до цього було проаналізовано музичні твори для клавіру. Зокрема, скориставшись інформацією через Інтернет та прослухавши твори доби бароко різних композиторів, студенти погодилися з тим, що кожний композитор мав свій індивідуальний стиль, що у творах виникає певна свобода, імпровізація, на заміну «піднесеного» приходять інтонації «скорботно-драматичні». Яскравим індивідуальним музичним мисленням та художньо-естетичним методом володіли композитори бароко: Ж.-Б. Люллі, А. Вівальді, Р.-Ф. Гендель, Й.-С. Бах.

Запроваджені методи першого етапу впливали на такі елементи, як-от: раціонально-свідомий, ментально-ідентифікаційний та художньо-світоглядний. Науковими підходами, які активізували вплив на зазначені елементи, були: полікультурний, художньо-ментальний, герменевтичний. Домінуючими принципами на цьому етапі були: принцип педагогічної спрямованості

міждисциплінарного синтезу, міжпредметної естетичної інтеграції, художньо-ментальних аспектів сприйняття й розуміння естетичного в мистецтві; художньо-світоглядної домінанти.

На другому етапі – «Етапі естетичного саморозвитку» – акцент був зроблений на вплив емоційного, рефлексивного та ціннісно-вибіркового аспектів в естетичному розвитку майбутніх учителів музики засобами мистецтва фортепіанного виконавства та фортепіанного репертуару взагалі.

Друга педагогічна умова – активізація рефлексії емоційного ставлення на художньо-естетичний образ та естетику виконавства фортепіанних творів – спонукала до застосування групи методів емоційно-естетичного саморозвитку. На цьому етапі важливо було спонукати студентів до їхньої рефлексії емоційного реагування на художньо-естетичні образи фортепіанних творів під час роботи над ними, їх сприйняття, самостійного опрацювання. Організаційною формою на даному етапі були: семінар-практикум «Естетика фортепіанного виконавства», який було проведено за аналогом SADT технологій як міні-проект. Нагадаємо, що SADT технології (Structural Analysis and Design Technique) започатковані Дугласом Т. Россом як «Методологія структурного аналізу й проектування» [103]. Досвід застосування такої технології в естетичному розвитку студентів здійснено Г.Лобовою [85; 86]. У нашому дослідженні ця технологія стала організаційною формою, спрямованою на моделювання та унаочнення результатів рефлексії емоційно-естетичних ставлень студентів до музичних творів, що ними вивчаються або сприймаються; рефлексії оволодіння атрибутами художньої техніки, які забезпечують естетичність фортепіанному виконавству взагалі та художньо-естетичному розкриттю образів фортепіанних творів. Основна ідея нашої роботи полягала в тому, що процеси візуалізації відрефлексованих станів, з одного боку, розвивають уявлення, фантазію, а з іншого – стимулюють перспективні уявлення на підвищення естетизації виконавського процесу. Йдеться про рефлексію передбачення, тобто як має звучати, які можуть бути результати тих або інших виконавських відчуттів, дій. У психології такий вид рефлексії, що заглиблюється в майбутнє, знайшов відображення в концепції Г.Щедровицького [204]. Він

розглядав рефлексію як своєрідний механізм пошуку та контролю, який дозволяє зануритися не тільки у власне минуле, сучасне, а й у майбутнє, а також у глибину свідомості та підсвідомості. Спрямованість рефлексії дозволяє дивитися не стільки на себе, скільки в себе, отримуючи відображення підсистем, причому з різною глибиною. Ієрархія рівнів рефлексії і перехід від одного рівня до іншого – чим це обумовлено і як ці переходи пов'язані з процесом розвитку [106].

Рефлексія допомагає людині шляхом моделювання здійснювати свої ідеї. Отже, SADT-технології, в основу яких покладено моделювання та проектування, повністю кореспондуються з рефлексією як феноменом розвитку.

Але для повного розвивально-естетичного впливу рефлексії студент мав оволодіти відповідним тезаурусом. Ми приймаємо наукову позицію, згідно з якою тезаурус, як динамічна система й одночасно модель світу (яку ми постійно створюємо й коригуємо), що самоорганізовується, дозволяє трансформувати свої знання, власний досвід, будучи в постійній взаємодії зі світом навколо нас. Проте існує безліч ситуацій, коли нам бракує можливостей вибору, що впливає на виникнення міжособистісних і внутрішньо особистісних конфліктів. Можливостей вибору бракує не світові, а лише нашій моделі світу, нашому тезаурусу. Якщо ми помилково приймаємо нашу суб'єктивну реальність за реальність, це починає нас обмежувати і знижує гнучкість наших реакцій. І тут знову на допомогу приходить рефлексія як механізм системи, здатний не лише управляти й реорганізовувати, трансформувати систему, що склалася [106].

Але, приймаючи її, проектуємо на естетичну сторону художньо-світоглядної сферу.

Отже, щоб визначитися та зрозуміти результати рефлексії стосовно емоційно-естетичного реагування на фортепіанні твори, майбутній вчитель музики має мати певний тезаурус, що охоплює не лише терміни й поняття (емоційний словник музичних термінів за О. Ростовським), але й коло питань, які відносяться до зазначеної галузі.

Емоційне ставлення до мистецтва та естетичні почуття було представлено студентам крізь призму навчання гри на фортепіано. Студенти самі визначалися з

тим станом власного реагування на твори, які, на їхню думку, можна було позначити як естетичні почуття. Серед почуттів такого спектра студенти визначили таке:

- захоплення красою твору, його образністю;
- задоволення від якісної інтерпретації під час сприйняття;
- насолода від власного виконання твору в процесі самосприйняття;
- перцептивні споглядання за розгортанням драматургії твору;
- задоволення від власних виконавських досягнень щодо оволодіння

художньо-естетичними засобами втілення образу.

Такі визначення-конструкти поповнили їхній тезаурус. Окрім того, моделі в SADT-технологіях не лише побудовані вербально або в графічний спосіб, вони ще й відповідають на запитання. Саме в процесі відповідей на поставлені запитання виявилися типові позиції емоційно-естетичного ставлення до творів.

Але для рефлексії емоційного ставлення на естетичних аспектах фортепіанного виконавства актуальним було спонукати студентів до усвідомлення не лише позитивних, а й негативних емоцій. З цією метою було обговорено такі аспекти, як: робота над твором, який не подобається; вивчення твору, який пропонує викладач; вивчення твору, який є складним; робота над твором, який не відповідає власним виконавським можливостям; враження від яскравого виконання музичного твору, який не можна вважати красивим.

Студенти погодилися з тим, що такі епізоди в навчанні гри на фортепіано дійсно існують. Було запропоновано згадати, які саме епізоди були і з якими творами це було пов'язано. Студенти щиро згадували такі епізоди, але не завжди могли згадати назву твору. Під час обговорення визначених питань студенти дійшли висновку, що за рядом чинників естетичне у виконавстві повністю відсутнє. Такими чинниками вони визначили:

- необхідність швидко скласти модуль або залік, що спонукає обрати твір, який можна вивчити напам'ять за короткий час;
- необхідність вивчити твори відповідно до вимог кафедри та відсутність зацікавленого ставлення до відповідного жанру або стилю;

- складання модуля із самостійної роботи, якщо твір не подобається;
- складання технічного модуля;

Тезаурус – це не тільки терміни й поняття, це ще й атрибут картини світу, у нашому випадку – це картина естетизації фортепіанного виконавського процесу. Тому ми звернули увагу студентів на об'єктивну складність опанування нового стилю, композиторського художнього методу. І подали її як один з елементів негативного естетичного ставлення. Студенти погодилися, та багато хто наголосив на складності опанування саме сучасними фортепіанними творами. Однак, поповнення тезаурусу таким елементом не вирішувало питання зміни ставлення, отже, були потрібні інші моделі впливу.

На цьому етапі в умовах семінару-проекту було задіяно метод *самооцінки оволодіння естетичною відповідністю засобів художньої техніки піаніста*. Спочатку було обговорено, що саме можна вважати засобом художньої техніки, до чого можна застосувати поняття естетичного. Це питання виявилось дискусійним. Під час дискусії студенти продемонстрували відсутність точних параметрів естетичності стосовно художньої техніки. Для багатьох – це швидка, гучна, моторна гра; для інших – це вміння застосовувати динамічні відтінки; для третіх – вміння виразно виконувати штрихи.

Студентам було запропоновано поміркувати та оцінити власну якість оволодіння такими засобами, які можуть бути схарактеризовані крізь призму естетичного:

- якість туше (дотик пальців до клавіш інструмента), до якого відносимо параметри «ще не звук» або «уже не звук»;
- гармонійність виконання, що виявляється в узгодженості емоційного та раціонального аспектів інтерпретації;
- збалансованість виконання архітекtonіки твору, що виявляється в прослуховуванні та відповідному виконанні всіх інтонаційних ліній, фактури партій обох рук;

– барвистість тембру, що виявляється в колориті та стильовій відповідності педалізації, в умінні дослухати звучання та впливати на його розмаїття;

– зовнішні параметри естетичності виконання.

Оскільки метод включав самооцінку зазначених властивостей, студенти виконували нескладні твори зі шкільного репертуару та оцінювали свою гру за пропонованими характеристиками за 3-бальною шкалою. Після того пропонувалося здійснити запис виконання твору й усім разом проаналізувати недоліки та переваги відповідно до естетичної оцінки виконання.

Серед недоліків було визначено такі: відсутність краси звуку, непереконливість висловлення мелодії, відсутність координації у виконанні партій рук, невідповідність рухів образу тощо.

Для домашньої роботи студентам пропонувалося застосувати метод *художньо-споглядальної медитації*: слухати музику, яка відповідає образу, стилю твору, який вивчає студент, або інші твори композитора. Слухати із заплющеними очима та зосередитися на своїх емоціях стосовно твору. Потім уявити наочний образ власних емоцій, що виникали. Уявити, що кожна емоція має свій вигляд як у відомому мультфільмі режисерів Піта Доктера, Роналдо Дель Кармена «Головоломка» (немає слів, жодної емоції). Це можуть бути не тільки конкретизовані олюднені образи емоцій, а можуть бути фрагменти життя, пейзажі, малюнки тощо, котрі найбільш вдало символізують певну емоцію. Після накопичення такого емоційного досвіду можна переходити до власне твору та намагатися відчувати стосовно нього ті самі емоції.

Студенти скористалися методом та показали свої наочні образи емоцій: серед них були відомі картини К. Моне, були улюблені фотографії, були поетичні рядки, були й малюнки: квіти, графічні штрихові нотатки, були просто кольорові плями, які відповідали тому або іншому образу. Червоний колір був обраний китайськими студентами відповідно до категорії краси, серед українських студентів більш красивим вважався колір блакитний. Ми застосовували наочні образи картин, що пропоновані у Додатку К. Серед пропонованих картин є такі, в



яких червоний колір несе смислове навантаження. Обговорення їх було особливо активним, що показало протилежне ставлення до нього в українських та китайських студентах.

Особлива увага була приділена роботі над звуком, над виконавським туше.

Спочатку було розглянуто феноменологію звуку як такого. Антропологічний підхід дозволив нам спроектувати процес сприйняття звуку в голографії: від природного до штучного. Сприйняття природи звуку передбачало інтенсивне зосереджене сприйняття звуків навколишнього середовища. Навчитися слухати тишу або звуки, які виникають у повній тиші. Зосереджене ставлення до різного звучання навчає студентів також уважно прослуховувати вгасання музичного звуку, його тембральність. Так само поступово студенти зосереджувалися на інших засобах виразності. Дуже ефективним виявився метод прослуховування кращого виконання твору в запису водночас дивлячись у ноти. Це давало можливість точно зіставити музичний текст та його художньо-естетичний звуковий еквівалент.

*Метод художньо-естетичного занурення в естетику художнього образу* передбачав два види проєкції: художньо-історичну та інтерпретаційно-варіативну. Перша спонукала до визначення основних естетичних принципів, під впливом яких створено музичний твір; друга – прослуховування різних інтерпретацій з наступним обговоренням та оцінкою.

Метод *стимулювання почуття задоволення від роботи над твором* здійснювався на засадах принципу стимулювання творчої самореалізації через естетику музично-виконавського процесу. Студентам було запропоновано зосередитися на процесі самонавчання: у домашніх умовах давати собі завдання у ролі викладача та намагатися виконати їх у ролі студента. При цьому працювати над твором, який не подобається, але на основі чітких уявлень щодо його виконання: як виконувати, як вивчати, які завдання вирішувати. Отже, орієнтуючись на методичну модель, досягати результатів, які можна буде застосувати в роботі над іншими творами. У цьому випадку естетичне задоволення від отриманих результатів виникало, якщо якість виконання ставала

кращою; від того і твір, який не подобався, вже не уявлявся студенту таким некрасивим, нецікавим. Отже, через власну досконалість виконання приходимо до перегляду естетичної оцінки твору.

Сутність цього методу полягає в переоцінці ставлення до твору через власні виконавські досягнення. Але ці досягнення можуть бути здійснені, якщо студент володіє відповідними компетентностями, серед яких важливими є інтегральні або інструментальні компетентності: здатність до ефективної самостійної роботи; орієнтація на принципи ефективної роботи над художньою технікою піаніста, інші. Студентам було повідомлено про основні принципи естетики рухів у виконавському процесі: природності, економності, доцільності. Важливими були принципи дотримання відповідного до розкриття образу легато: виразного або блискучого. Естетика застосування гармонійності рухів обов'язково пов'язана з образом твору. У цьому контексті було розібрано та проаналізовано твори з дитячих альбомів композиторів минулого та сучасності. Штрихи в тексті творів проставлені, але якість їх виконання не повідомлялася. Саме наявність естетичного відчуття (гармонійності форми, цілісності драматургії, відповідності до реальних образів) дозволяла грамотно та адекватно виконувати штрихи та інші засоби музичної виразності. Студенти поступово удосконалювали власний стиль виконавства після того, як було зроблено настанову на принцип дотримання естетики зовнішнього аспекту виконання.

*На цьому етапі домінували такі підходи: антропологічний, виконавсько-стильовий, диспозиційно-іміджевий.* Останній підхід надавав змогу зруйнувати певні стереотипні ставлення до самостійного вивчення творів та до художньо-естетичних смакових уподобань. Домінуючими принципами були: культуровідповідної інтерпретації естетичних категорій та оцінки естетичних явищ, поетапного формування художньо-естетичного тезаурусу, стимулювання творчої самореалізації.

Третій етап: «Естетико-комунікативного спрямування фортепіанного виконавства». Під час здійснення третього етапу формувального експерименту домінуючою умовою було: стимулювання потреби у творчому продукуванні

естетичного потенціалу фортепіанних творів під час педагогічної практики. У ході формувального експерименту студенти проводили свої авторські уроки, на яких активно застосовували естетичний потенціал фортепіанних творів та сліdkували за естетикою власного фортепіанного виконавства. Усі попередні напрацювання студентами були застосовані з цілеспрямованим використанням фортепіанного виконавства на уроці з метою формування художньо-естетичного розвитку школярів.

На цьому етапі були застосовані творчо-продуктивні методи:

1. *Пошук естетичних аналогій.* Цей метод студенти застосовували під час практики, коли обговорювали зі школярами образ музичного твору. Так, наприклад, виконується твір Р. Шумана «Дід Мороз». Образ зрозумілий дітям. Втім, вони відповідають на запитання про красу музики по-різному. Хтось вважає, що музика некрасива. Студент-вчитель спонукає дітей до міркувань. Чому? У неї немає красивої мелодії? Чи завжди зима красива? Так. Але взимку холодно. Особливо тому, хто залишився за містом. Діти пов'язують сьогоденні уявлення та образи музики. Учитель запитує дітей про інші образи, які можуть бути і красивими, і водночас недобрими. Згадують Снігову Королеву, інших казкових героїв. Поступово приходять до висновку, що в житті не завжди красиве збігається з гарним, добрим. А зовнішня некрасивість інколи, навпаки, приховує дуже красиві якості.

Цей метод дуже сподобався студентам, оскільки він стимулював до роздумів дітей, і під час спільних обговорень виникали нові образи, асоціації, аналогії з життєвими реаліями. Так поступово художньо-естетичний потенціал твору впливав на естетичну свідомість школярів.

2. *Метод стимулювання відчуття задоволення від процесу передачі художньо-естетичного контексту твору* здійснювався під час презентації творів непрограмних, які не мали назви. Така музика стає для учнів загадковою. Про що вона? Відповідно до свого віку діти уявляли картини зі свого життєвого або віртуально-естетичного досвіду. Процес стимулювання задоволення здійснювався завдяки настанові на творчу самореалізацію студента. Саме в процесі вербальної

інтерпретації з додатковим показом окремих фрагментів, епізодів твору, студент має виступити як режисер-постановник, як драматург, що ставить п'єсу, але в цьому випадку він ставить не п'єсу, а в уяві школярів формує образ твору. Для цього студенти у повній свободі та необмежених можливостях застосували різноманітні додаткові джерела художньої інформації, створювали модель-проект презентації непрограмного твору, але після прослуховування його дітьми. У репертуарній скарбниці до таких завдань пропонувалися такі твори: Ф. Шопен Вальс №7; Й. Бах Прелюдія фа мінор (Прелюдія і fuga фа мін ДТК Т.2), Ф. Шопен Прелюдії № 2, 4, 6, 7, 20; В.-А. Моцарт, Соната №15 1 ч., Й. Гайдн Соната сі мінор 1 ч., Л. Бетховен Соната №15 1 ч., інструктивні етюди Черні соч. 299, 740 на вибір студентів.

3. *Ігровий метод.* Етюди пропонувалися з метою надання їм певного художньо-естетичного статусу. Це було взагалі дуже цікаво студентам, оскільки програми як такої немає. Найбільш цікавими для дітей були пропозиції уявити якихось героїв з мультфільмів або створити сюжет мультфільму, де може бути використана пропонована музика. Отже, для цього й застосований ігровий метод. Студенти та учні створювали сюжет немuzичного твору, виконуючи певні правила гри, де були режисери, сценаристи, актори, а музичний твір інструктивного характеру мав виконувати ілюстративну роль, надаючи усьому сценарію цілісності та естетичної привабливості.

4. *Створення художньо-естетичного супроводу виконуваного твору* здійснювалося за допомогою додаткового застосування або вербальних поетичних пояснень, або додаткових джерел відеоряду, художніх ілюстрацій. Особливо цікавими були для дітей ілюстрації з іншого протилежного культурного кола. Так, наприклад, ілюстраціями до музики, що можна поєднати з жанром пейзажу, додавалися картини-портрети, картини-пейзажі, зокрема, східного походження (запропонований в Додатках К художньо-ілюстративний матеріал).

На цьому останньому етапі акцент був зроблений на художньо-естетичному діалозі між учителем-студентом та учнями. Саме під час педагогічної практики студенти набували власного іміджу виконання та проведення уроків взагалі. Але

завдяки застосованому диспозиційно-іміджевому підходу, принципам оптимізації естетичного розвитку, стимулювання творчої самореалізації через естетику музично-виконавської поведінки, кристалізація їхнього власного стилю викладацької поведінки та виконання творів набувала естетичних якостей: відчуття міри естетико-емоційного реагування, зорієнтованість на гармонійність, доцільність та упорядкованість педагогічних дій щодо естетичного розвитку школярів засобами мистецтва, образність та творча продуктивність у художньому створенні асоціативного ряду, добір метафор у зображенні естетичної сторони картини світу, який покладений в основу художньої ідеї твору.

У кінці запровадження усіх складників методики було зроблено контрольний зріз. Він здійснювався за допомогою частково застосованих методів констатувального експерименту. Також знову було проведено анкетування та опитування. Отримані результати подаються у Додатку Л. Порівняльні результати констатувального експерименту та результатів у кінці формувального експерименту в ЕГ подаємо на рисунку 3.9.

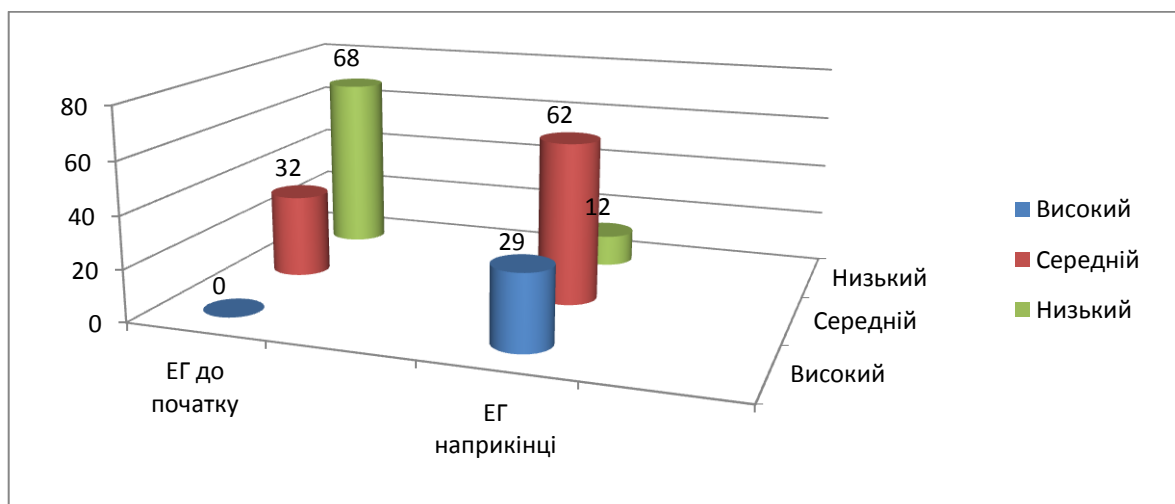


Рис. 3.9. Динаміка результатів упровадження методики в ЕГ.

Як бачимо на рисунку, кількість досліджуваних в обсязі 29% відповідають високому рівню наприкінці експерименту; на початку становила – 0%; кількість студентів середнього рівня зросла з 32% до 62%, майже у два рази, а кількість студентів низького рівня зменшилася з 68% до 12%.

Для перевірки ефективності запропонованої методики ми здійснили ряд контрольних замірів у КГ, яка складалася зі студентів, котрих було переведено на III курс у наступному році та зі студентами ЕГ. Отже, для груп було здійснено 2 зрізи: перший початковий та контрольний наприкінці 7 семестру. Лише отримавши результати КГ, ми змогли їх порівняти.

Порівняльні результати подаємо на рисунку 3.10. та в таблиці 3.3.

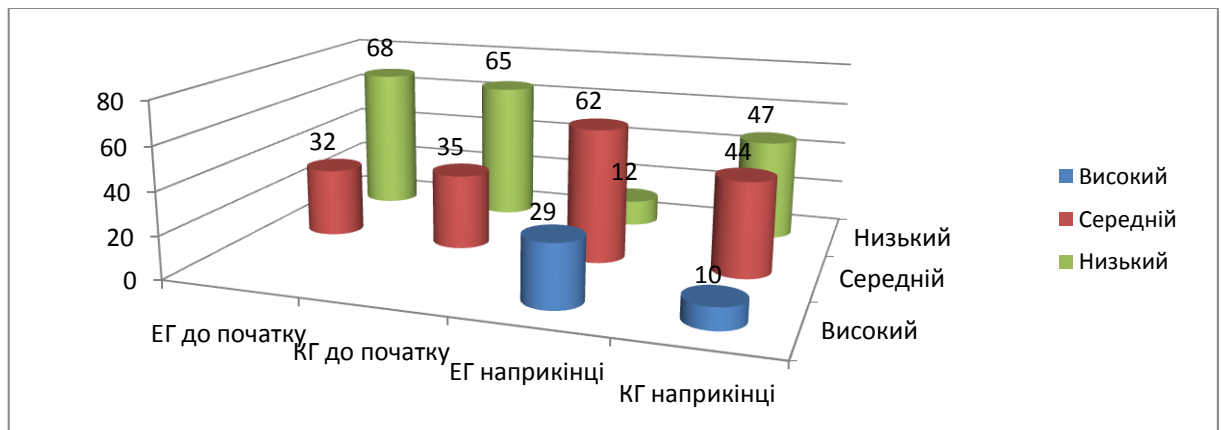


Рис. 3.10 Порівняльні результати ЕГ та КГ наприкінці експерименту

Таблиця 3.3.

Порівняльні результати експериментальної перевірки методики

ШИФР груп	ВИСОКИЙ		СЕРЕДНІЙ		НИЗЬКИЙ	
	До початку %, абсл.	Наприкінці %, абсл.	До початку %, абсл.	Наприкінці %,абсл.	До початку %, абсл.	Наприкінці %,абсл.
ЕГ		26%(9)	32% (11)	62% (21)	68% (23)	12% (4)
КГ		10% (3)	35% (12)	44% (15)	65% (22)	47% (16)

Результати КГ наприкінці експерименту збігаються певним чином з результатами констатувального експерименту, до якого входили саме студенти IV

курсу. Так, у групі з 68 досліджуваних, що складалася зі студентів III та IV курсів, були отримані результати, що відображені в порівняльній таблиці.

Таблиця 3.4.

Порівняльні кінцеві результати контрольних груп

Тип груп та результатів	ВИСОКИЙ	СЕРЕДНІЙ	НИЗЬКИЙ
3,4 к. Констатувальний. експеримент.	6% (4 ст.)	32% (22)	62% (42)
КГ наприкінці	10% (3)	44% (15)	47% (16)

З таблиці видно, що результати КГ наприкінці краще за результати спільної групи III, IV курсів. Це ми пояснюємо тим, що на IV курсі студенти вже завершують вивчення дисциплін «СХК», «Методика викладання художньої культури», «Етика, естетика і методика їх викладання», закріплюється фаховий досвід на педагогічній практиці. Таким чином, окремо взяті результати IV курсу кращі, ніж результати спільної групи констатувального експерименту. Це свідчить про те, що естетичний розвиток здійснюється та естетизис формується в умовах традиційної методики також, міждисциплінарні зв'язки спрацьовують, і результати покращуються. А втім, в умовах експериментальної методики результати кращі, що й свідчить про оптимізацію естетичного розвитку студентів.

Для перевірки ефективності запропонованої методики було застосовано розрахунки за критерієм Фішера. Розрахунки здійснювалися в автоматичному режимі.. ..

Було обрано такі гіпотези:

H<sub>0</sub>: Частка досліджуваних, у яких спостерігався позитивний ефект в ЕГ, не більша, ніж у КГ.

H1: Частка досліджуваних, у яких спостерігався ефект в ЕГ, більша, ніж у КГ  
 ЕГ: Є ефект: 30 (88.2%), немає ефекту: 4 (11.8%); разом: 34 (100%)

КГ: Є ефект: 18 (52.9%), немає ефекту: 16 (47.1%); разом: 34 (100%)

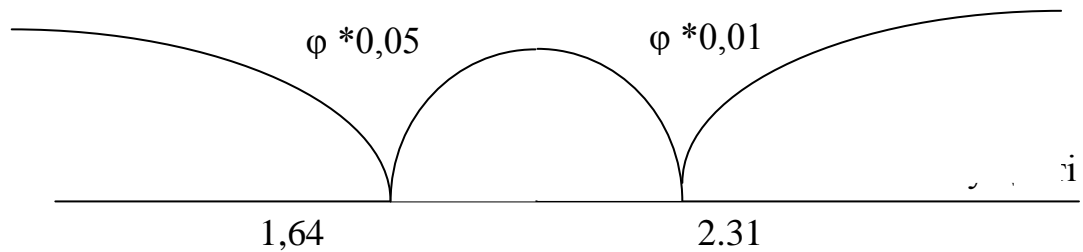


Рис. 3.11. Вісь значущості за критерієм Фішера

**Відповідь:  $\phi^*_{емп} = 3.344$**

Отримані емпіричні дані  $\phi^*$  знаходяться в зоні значущості.  $H_0$  відхиляється.

Оскільки позитивні результати сталися і в КГ, було пораховано величину дельти  $\Delta$ , яка показувала не лише відповідність  $K_f$  певного критерію рівню сформованості, але й кількісну складову позитивних змін. Порівняльні результати величини дельти  $\Delta$  у ЕГ та КГ за усіма  $K_f$  критеріїв, за спільним балом, за тестом ОТКЛЕ та остаточними результатами наведемо в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Порівняльні результати ( $\Delta$ ) за усіма результатами в ЕГ та КГ

ГР	$K_f$ 1 до	$K_f$ 1 піс ля	$\Delta$ $K_f$ 1	$K_f$ 2 до	$K_f$ 2 піс ля	$\Delta$ $K_f$ 2	$K_f$ 3 до	$K_f$ 3 піс ля	$\Delta$ $K_f$ 3	ОТ KL Е до	ОТ KL Е піс ля	$\Delta$ ОТ KL Е	$\bar{X}$ до	$\bar{X}$ піс ля	$\Delta \bar{X}$
ЕГ	4,7	5,63	<b>0,93</b>	4,64	5,8	<b>1,16</b>	4,7	6,54	<b>1,84</b>	1,39	2,52	<b>1,13</b>	7,74	10, 37	<b>2,63</b>
КГ	4,76	5,05	<b>0,29</b>	4,66	5,01	<b>0,35</b>	4,87	5,25	<b>0,38</b>	1,44	1,72	<b>0,28</b>	7,84	8,5	<b>0,66</b>
Різ ниц я			<b>0,64</b>			<b>0,81</b>			<b>1,46</b>			<b>0,8</b>			<b>1,97</b>



Оскільки показники цього критерію переважно оцінювали естетико-регулятивний функціональний блок, що охоплював необхідні функції естетичного впливу на особистість під кутом його фахової навчальної діяльності, логічним було твердження про домінуючу роль тієї функції, яку виконує студент під час педагогічної практики, зокрема, функцію художньо-естетичного розвитку школярів. Саме на цьому етапі здійснюється екстраполяція накопиченого естетичного досвіду та сформованих ознак естезису особистості. Особливо на етапі кристалізації власного іміджу вчителя-музиканта, виконавця та інтерпретатора фортепіанних творів на якісному фаховому рівні. Примітно те, що за традиційною методикою послідовність зростання Kf критеріїв була аналогічною та збільшувалася у такій проекції: 0,29 (1 кр.), 0,35 (2 кр.), 0,38 (3 кр.). Однак, результати в ЕГ значно більші: 0,93 (1 кр.), 1,16 (2 кр.), 1,84 (3 кр.). Це дає підстави стверджувати, що застосована методика у цілому оптимізувала процес естетичного розвитку майбутніх учителів музики, чим й підтвердила свою ефективність.

### **ВИСНОВКИ до третього розділу**

Дослідження стану естетичного розвитку та сформованості естезису особистості як фахової якості вчителя музики здійснювалося за допомогою таких критеріїв та показників:

**Перший критерій – семантико-когнітивний**, за допомогою якого оцінювався рівень естетичної свідомості, що ґрунтується на знаннях естетичних категорій, їх художньо-мовного еквівалента у творах мистецтва. **Його показники оцінювали елементи першого компонента:** *Перший показник* – якість усвідомлення, осмислення естетико-символічних засобів фортепіанного твору в контексті співвідношення з естетичними категоріями. *Другий показник* – ступінь орієнтації в художньо-ментальних особливостях мистецтва взагалі та

фортепіанній музиці зокрема. *Третій показник* – ступінь сформованості уявлень художньо-стильових аспектів естетичного в мистецтві.

**Другий критерій – ціннісно-рефлексивний.** За його допомогою оцінювалися емоційні реакції особистості щодо естетичних властивостей фортепіанних творів, над якими працював студент, а також ступінь рефлексії власних емоційно-естетичних почуттів. Його показники: *перший показник* – естетична відповідність емоційно-спонтанного реагування на естетичні властивості музичного твору; *другий показник* – ступінь сформованості вибіркового, оцінного ставлення до естетичного в мистецтві; *третій показник* – активність рефлексії власного ставлення та оцінювання естетичного в процесі навчання, власних естетичних уподобань.

**Третій критерій – продуктивно-творчий.** За допомогою цього критерію оцінювались якісність, інтенсивність та результативність продуктивних творчих дій щодо естетизації виконавського процесу гри на фортепіано завдяки особистісним якостям естетичного характеру. Його показники: *перший показник* – ступінь естетизації художньо-комунікативного процесу між суб'єктами навчальної, творчої, педагогічної діяльності; *другий показник* – наполегливість та прагнення до виконавської досконалості через естетичний контекст інтерпретації образу; *третій показник* – наявність естетичної спрямованості творчої продуктивності особистості, набуття власного іміджу, стилю виконавства творів.

Підтвердили ефективність методи констатувального експерименту: педагогічне спостереження; дидактичні завдання з нотним текстом; творчі завдання з програмою фортепіанних творів; самооцінка виконання творів за аудіо- та відеозаписом; зіставлення естетичних категорій із засобами музичної виразності в їхньому термінологічному еквіваленті; оцінка незалежних суддів; особистісний опитувальник «ОТКЛЕ» Н.І. Рейнвальда. Для їх оцінювання було розроблено 3-бальну шкалу оцінки, яка мала змістове кліше відповідно до оцінюваного методу.

Результатом констатувального експерименту стало визначення трьох рівнів. Так, до *високого рівня* – «регулятивно-творчого» було віднесено 4 досліджуваних (6%). До *середнього рівня* – «інтенціонально-усвідомлюваного» – 68 досліджуваних (32%). До *низького рівня* – «атенціонально-неусвідомленого» – 42 студенти (62%). Такі дані були отримані в групі досліджуваних III та IV курсів. Стосовно студентів III курсу, які на наступному етапі склали ЕГ, то результати були такими: середній – 11 студентів (32%), низький – 23 студенти (68%).

Формувальний експеримент здійснювався за такими етапами: *перший етап*: «Усвідомлення естетики міждисциплінарного синтезу»; *другий етап* – «Етап естетичного саморозвитку»; *третій етап* – «Естетико-комунікативного спрямування фортепіанного виконавства». Перевірка ефективності запроваджуваних поетапних педагогічних умов та наскрізної педагогічної умови, а саме: актуалізації художньо-естетичної спрямованості фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики; розподілених за етапами педагогічних принципів та спеціально згрупованих методів: активізації когнітивно-оцінної діяльності, емоційно-естетичного саморозвитку, творчо-продуктивних методів – показало суттєве підвищення результатів у студентів ЕГ.

Найбільш ефективними та цікавими для студентів виявилися методи: пошук естетичних аналогій, метод стимулювання відчуття задоволення від процесу передачі художньо-естетичного контексту твору, метод художньо-естетичної медитації (візуалізація емоцій), класифікація фортепіанного репертуару за естетичними категоріями.

У результаті запровадженої методики у кінці експерименту в студентів ЕГ сталися такі зміни: до високого рівня потрапили 9 студентів, що склало 26%; до середнього – 21 студент, що склало 62%, на низькому рівні залишилося 4 студенти, що склало 12%.

У КГ констатувалися певні зміни, але не такі динамічні. Так, до високого рівня потрапило 3 студенти, що склало 10%, при цьому на початку експерименту

до високого рівня не було віднесено жодного досліджуваного. До середнього рівня спочатку було віднесено 12 студентів, що склало 35%, контрольні заміри виявили 15 студентів (44%), яких можна було віднести до середнього рівня. На низькому рівні було 22 студенти (65%), наприкінці – 47% (16 досліджуваних).

Матеріали третього розділу відображено к таких публікаціях автора:

[188], [189], [193].

## ВИСНОВКИ

У дисертації представлені результати теоретико-методичного та експериментального дослідження естетичного розвитку майбутніх учителів музики України та Китаю в процесі навчання гри на фортепіано. Здійснене дослідження дозволило розробити та перевірити ефективність методики оптимізації естетичного розвитку майбутніх учителів музики, що ґрунтується на засадах культурологічної парадигми мистецької освіти та на основі цілеспрямованого застосування художньо-естетичного потенціалу фортепіанного репертуару й міждисциплінарного синтезу; обґрунтувати естезис особистості вчителя музики як інтегровану фахову якість, що є процесом і результатом естетичного розвитку. Аналіз отриманих результатів дозволив сформулювати такі висновки:

1. Аналіз наукової літератури показав, що на кожному культурно-історичному зрізі здійснювалося зміщення акцентів в інтерпретації поняття естетичного, а також до інших категорій, що позначають якісні властивості світобудови та ставлення до них у певному культурному просторі. Так, в античну добу домінувало розуміння естетичного як гармонії з навколишнім, краси людського тіла; Середньовіччя характеризувалося акцентуацією на екстатичні, містичні, релігійні, духовні аспекти світовідчуття; художнє відбиття прекрасного в природі, у людині, у їх ставленні до духовного та матеріального світу – характерна естетична ознака Ренесансу; домінування раціонального, символічного – ознака естетики Нового часу; процес творчого становлення та розкриття смислів людського буття активно розвивається у ХХ столітті; почуттєво-оцінне ставлення до усіх сфер життя людини: від фаху до побуту, від їх прояву зовні до внутрішніх психічних станів та відносини з іншими в складних комунікативних системах, зокрема, інформаційних – новий ракурс естетичного у ХХІ столітті.

Естетичне в дослідженні розуміється як генералізована категорія естетики, яка позначає якість світобудови та результат її споглядального, спонтанно-

чуттєвого, художньо-емоційного та оцінного сприйняття, зумовленого розвитком культури людства, у межах якої естетичний предмет знаходить свої інтерпретації у філософських поглядах, оцінках, судженнях та матеріалізується або моделюється в мистецтві. Проникання естетичного в усі сфери життя актуалізує розуміння естетичного як міждисциплінарного синтезу, що посилює його світоглядну значущість та світоглядний смисл естетичних категорій.

Екстраполяція естетичних категорій на особистість та історично розвинене уявлення стосовно взаємозв'язку естетичного та етичного зумовило виникнення категорії естезису як якості предметів, явищ, так і особистості. Естезис як якість особистості ґрунтується на поєднанні чуттєво-емоційного сприйняття життєвих, природних, художньо-предметних реалій разом з їх оцінюванням у контексті синтезу етичного та естетичного.

2. *Теоретична модель естетичний розвитку майбутніх учителів музики ґрунтувалася на розумінні цього процесу як культурно-естетична домінанта мистецької освіти, що визначається в широкому та вузькому (фаховому) тлумаченні. У широкому загальноновизнаному значенні естетичний розвиток – це процес і результат закономірних змін, які настають унаслідок цілеспрямованого впливу на естетико-генетичні, етно-генетичні властивості та здібності особистості сприймати, відчувати та оцінювати предмети, явища, мистецтво, дійсність та діяльність інших крізь призму естетичних категорій та естетичну картину світу в цілому. У вузькому, фаховому значенні – це формування естезису особистості вчителя музики як фахової якості, що є процесом і результатом засвоєння та творчо-виконавського осягнення педагогічного потенціалу фортепіанних творів як художнього відображення естетичних аспектів світобуття. Міждисциплінарний синтез, що супроводжує естетичний розвиток особистості та впливає на формування естезису як фахової якості вчителя музики, виконує аксіологічну; особистісно-творчу, комунікативну; естетико-когнітивну, художньо-ідентифікаційну функції.*

Естетичний розвиток та формування естезису є пролонгованими та детермінованими процесами перетворення внутрішнього духовного світу

особистості вчителя під впливом сприйняття, вивчення та виконання творів мистецтва як втілення естетичної картини світу. Теоретична модель цього процесу складається з трьох блоків. *Перший блок* – набуття естетико-когнітивного досвіду як духовної практики з опанування образно-виражальної, знаково-сислової сутності мистецтва в навчальному процесі. *Другий блок* – *емоційно-рефлексивний комплекс*, що охоплює різноманітні психічні стани як реакції на естетичне: атенціональність, потреба в естетичному, задоволення від сприйняття естетичного, рефлексія естетичних почуттів. *Третій блок* – естетико-регулятивний функціональний блок, що охоплює необхідні функції естетичного впливу на особистість під кутом його фахової навчальної діяльності.

3. Естетика музичного виконавства – це якісна характеристика виконавської інтерпретації музичних творів, заснована на цілеспрямованій гармонізації особистістю виконавця внутрішніх і зовнішніх естетичних відповідностей художньо-виконавських дій, прийомів та атрибутів жанрово-стильових, образних, ідентифікаційний-персоніфікованих особливостей художнього образу твору. Художньо-естетичний, розвивальний потенціал фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики пояснюється як цілеспрямовано реалізований комплекс естетичних властивостей фортепіанної світової музичної спадщини та можливостей її застосування як педагогічного ресурсу у вирішенні завдань естетичного розвитку майбутніх учителів. Зазначений потенціал підтримується такими факторами: художньо-естетична зумовленість фортепіанного мистецтва тими принципами, які домінували в певну історичну добу; полікультурні реалії фортепіанної підготовки; художньо-ментальні аспекти фортепіанно-виконавського процесу; індивідуальний розвиток творчої особистості виконавця, що ґрунтується на природних властивостях людини до відчуття та відтворення прекрасного.

4. Визначення стану естетичного розвитку, що вказує на ефективність традиційної та експериментальної методики, має здійснюватися на основі таких критеріїв та показників.

*Семантико-когнітивний критерій, з показниками:*

- якість усвідомлення, осмислення естетико-символічних засобів фортепіанного твору в контексті співвідношення з естетичними категоріями;
- ступінь орієнтації в художньо-ментальних особливостях мистецтва;
- ступінь сформованості уявлень художньо-стильових аспектів естетичного в мистецтві, зокрема, у фортепіанній світовій спадщині за епохами, композиторськими школами тощо.

*Ціннісно-рефлексивний критерій, з показниками:*

- естетична відповідність емоційно-спонтанного реагування на естетичні властивості музичного твору;
- ступінь сформованості вибіркового, оцінного ставлення до естетичного в мистецтві;
- активність рефлексії власного ставлення та оцінювання естетичного в процесі навчання, власних естетичних уподобань.

*Продуктивно-творчий критерій, з показниками:*

- ступінь естетизації художньо-комунікативного процесу між суб'єктами навчальної, творчої, педагогічної діяльності;
- наполегливість та прагнення до виконавської досконалості через естетичний контекст інтерпретації образу;
- наявність естетичної спрямованості творчої продуктивності особистості, набуття власного іміджу, стилю виконавства творів.

Їх застосування дозволило визначити такі рівні естезису особистості вчителя музики: *високий рівень – «регулятивно-творчий», середній – «інтенціонально-усвідомлюваний», низький – «атенціонально-неусвідомлений».*

5. Результати експериментальної перевірки засвідчили ефективність поетапної методики естетичного розвитку майбутніх учителів музики України й Китаю на основі антропологічного, полікультурного, художньо-ментального, герменевтичного, виконавсько-стильового та диспозиційно-іміджевого підходів та педагогічних умов. Наскрізна педагогічна умова – актуалізація художньо-естетичної спрямованості фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики –



є базовою, яка підкріплюється педагогічними умовами, запроваджуваними поетапно: на етапі «усвідомлення естетики міждисциплінарного синтезу» – цілеспрямоване впровадження міждисциплінарних зв'язків фортепіанного навчання та гуманітарних дисциплін; на етапі «естетичного саморозвитку» – активізація рефлексії емоційного ставлення на художньо-естетичний образ та естетику виконавства фортепіанних творів; на етапі «естетико-комунікативне спрямування фортепіанного виконавства» – стимулювання потреби в творчому продукуванні естетики фортепіанного виконавства в педагогічній практиці.

Підтвердили свою ефективність організаційно-методичні форми, розроблені на основі SADT-технологій (Structural Analysis and Design Technique). Вони дозволяли мобільно застосовувати моделювання процесів естетичного розвитку та саморозвитку в міні-проектах та фортепіанній самопідготовці. Завдяки застосуванню груп методів активізації когнітивно-оціночної діяльності; емоційно-естетичного саморозвитку; творчо-продуктивних методів у студентів розвинулося відчуття міри естетико-емоційного реагування, зорієнтованість на гармонійність, доцільність та упорядкованість педагогічних дій щодо естетичного розвитку школярів засобами мистецтва, образність та творча продуктивність у художньому зображенні естетики картини світу під час інтерпретації фортепіанних творів.

Верифікація результатів за критеріями Фішера та за результатами розрахунків величини дельти  $\Delta$  підтвердили достовірність отриманих даних та ефективність запропонованої методики.

Подальшого наукового пошуку потребує розробка конкретизованих методик щодо визначення та запровадження естетико-розвивального потенціалу фортепіанного репертуару та іншої музичної спадщини відповідно до жанрів, стилів, культурно-метальних властивостей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверин В.А Концепция личности В.Н.Мясищева [Электронный ресурс] / В.А.Аверин // Психология личности. Режим доступа:[http://www.psyarticles.ru/view\\_post.php?id=82](http://www.psyarticles.ru/view_post.php?id=82).
2. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: Учебнк. / А.Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1988. – В 3-х ч. – Ч.1 и 2. – 2-е узд., доп. – – 415 с.
3. Алексеев В.М. Китайская литература. Избранные труды [Электронный ресурс] / Составитель М.В.Баньковская. – М.: «Наука» ГРВЛ, 1978. Режим доступа:<http://www.orientalstudies.ru>.
4. Андрущенко Т. І. Проблема естетичного в культурі: матеріали до спецкурсу (2011) [Єлектронний ресурс] / Т.І.Андрущенко. Режим доступа: <http://www.etestet.npu.edu.ua/index.php>.
5. Андрущенко Т.І. Естетичне як соціокультурний феномен (філософсько-історичний аналіз) : автореф. дис. д-ра філос. наук спец. 09.00.03 – Соціальна філософія та філософія історії / Т. І. Андрущенко.– Львів, 2008. — 32 с.
6. Античная философия: Энциклопедический словарь [Электронный ресурс] /– — М.: Прогресс-Традиция. П. П. Гайденко, М. А. Солопова, С. В. Месяц, А. В. Серегин, А. А. Столяров, Ю. А. Шичалин 2008. – Режим доступа: [http://antique\\_philosophy.academic.ru/](http://antique_philosophy.academic.ru/).
7. Арнанкур Н. Музыка языком звуков. Главы из книги «Музыка в нашей жизни» [Электронный ресурс] / Николаус Арнанкур // Открытый текст. Электронное периодическое издание. Режим доступа <http://www.opentextnn.ru/>
8. Асафьев Б.В. Избранные статьи в музыкальном просвещении и образовании / Борис Асафьев. – Л. : Музыка,1973.– 143 с.
9. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса: (в вопросах и ответах) /Ю.К.Бабанский, М.М. Поташник. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – К.: Рад. школа, 1983(4). – 287с.

- 10.Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста: теория и практика [Текст]: Учебник [Электронный ресурс] / Л.Г.Бабенко, Ю.В.Казарин. – М.,2006. Режим доступа <http://lib4all.ru/base/V3571/V3571Part22-213.php>.
- 11.Бай Бінь. Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання: дис. ...канд. пед. наук. спец. 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Бай Бінь. – Київ, 2014. – 241с.
- 12.Белянин В.П. Системность лексики текста как отражение системности картины мира автора / В.П.Белянин // Психолингвистические исследования: (Звук, слово, текст).– Калинин, 1987. – 135-144.
- 13.Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства: спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / В. П. Білоус. – Київ, 2005. – 16 с.
- 14.Богданова Н. Г. Естетична свідомість студентської молоді в сучасній Україні в контексті глобалізаційно-інформаційного аналізу: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук спец. 09.00.03 – Соціальна філософія та філософія історії / Н.Г.Богданова. – Київ, 2007. – 23с.
- 15.Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. Ростов н/Д., 2000. – 202с.
- 16.Бутенко Н.В. Художественная и эстетическая потребности как доминанта эмоциональных реакций в художественно-эстетическом развитии ребёнка [Электронный ресурс] / Н.А.Бутенко Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n>.
- 17.Буцяк В. І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 Теорія і методика музичного навчання – / В.І.Буцяк. – К., 2003. — 21 с.

- 18.Бычков В.В. Феномен неклассического эстетического сознания / В.В.Бычков // Вопросы философии. – 2003. – № 10. – С. 61-71.
- 19.Ван Бін. Методика вдосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання: дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Ван Бін. – Київ, 2010. – 240с.
- 20.Ван Дон Мэй. Великий шелковый путь в истории китайской музыкальной культуры: дис. канд. искусствоведения спец. 17.00.02. [Электронный ресурс] / Ван Дон Мэй. – Санкт-Петербург, 2004. – 20с. Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content>.
- 21.Варій М.Й. Загальна психологія. Навчальний посібник / М.Й.Варій. – 2-ге видан., випр. і доп. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.
- 22.Василенко Л. Концептуальні основи гедоністичного спрямування вокальної підготовки студентів-музикантів [Електронний ресурс] / Людмила Василенко // Педагогічний дискурс. – Випуск 18, – 2015. – Режим доступа: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe).
- 23.Василенко Л. М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика : монографія / Л.М. Василенко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 336 с.
- 24.Воєводін В.В. Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі . Автореф. дис. на здоб. наука. Ступеня канд..пед.наук спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика і музичне виховання) / В.В.Воєводін .– Київ, 2007 .– 21с.
- 25.Выготский Л. С. Проблемы развития психики [Под ред. А. М. Матюшкина / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: В 6-ти т. –Т.3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
- 26.Вэнь Цзянь, Даосизм в современном Китае [Электронный ресурс] / Вэнь Цзянь, Л. А. Горобец. – Благовещенск, 2002. Ржим доступа: [http://daolao.ru/Contemp/sovr\\_dao.htm](http://daolao.ru/Contemp/sovr_dao.htm).

- 27.Газнюк Л.М.Естетика. Естетичні ідеї ХУІІ-ХУІІІ століття (бароко-класицизм) [Електронний ресурс] / Л.М.Газнюк. Режим доступу <http://westudents.com.ua/glavy/25191>. .
- 28.Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В.Гамезо, Е.А.Петрова, Л.М. Орлова. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.
- 29.Гаснюк В.В. Методичне забезпечення взаємодії український і угорських мистецьких традицій у музично естетичному вихованні молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наукового ступеню канд.пед.наук спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / В.В.Гаснюк . – Київ, 2011. – 20 с.
- 30.Гегель Г.В.Ф. Эстетика . / Георг Вильгельм Фридрих Гегель. – В 4-х т. Т. 1[Под ред. И с предисловием Мих.Лифшица].– М.: Искусство, 1968г.– 312с.
- 31.Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
- 32.Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен; [Ответственный редактор и составитель П. В. Алексеев]. – М.: «Школа – Пресс», 1995. – 448 с.
- 33.Глазичев В. Ловушка регионального подхода [Электронный ресурс ]/ В.Глазичев // Логос 1991-2005. Избранное: В 2-х т. Т.2. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. – 816 с. Режим доступа: [https:// books.google.com.ua/books](https://books.google.com.ua/books).
- 34.Годованова Э.Г. Философско-эстетические доминанты русского и европейского постмодернизма и творчество Джона Фаулза: дис. канд филол. наук спец.10.01.01 – литература народов стран зарубежья [Электронный ресурс]/ Эльмира Георгиевна Годованова.– Краснодар, 2004. – 213с. Режим доступа:
- 35.Гончаренко Л.П. Розвиток естетичних смаків майбутніх учителів засобами сучасної інструментальної музики: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня

- канд..пед. наук спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л.П.Гончаренко. – Кривий Ріг – 2002. – 21 с.
- 36.Гончаренко С. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко .– К.: «Либідь»,1997.– С.119.
- 37.Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / И.Гофман. – М.: Музгиз, 1961. – 224 с.
- 38.Гук О.Ф. Теоретичні передумови формування естетичної культури [Електронний ресурс] / О.Ф.Гук. Режим доступу: <http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.18.193.pdf>
- 39.Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико – технологічні аспекти: [Монографія] / Н. П. Гуральник. – К.: НПУ. – 460 с.
- 40.Гуревич П.С. Философия человека [Электронный ресурс] / П.С.Гуревич. – М.: ИФРАН, 1999-2001.– Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/gurep01/index.htm>.
- 41.Гусейнова Л.В. Міжкультурний діалог як чинник формування виконавської культури майбутнього вчителя музики / Л.В.Гусейнова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – №7 (218). – Луганськ, 2011. – С. 39-44.
- 42.Гуссерль Э. Феноменология. Статья в Британской энциклопедии / Э. Гуссерль; [перевод, предисловие и примечания В. И. Молчанова] // Журнал «Логос». – 1991. – № 1. – С. 12 – 21.
- 43.Дементьева Л.Е.Формирование эстетической культуры будущего учителя автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – теория и история педагогики / Л.Е. Дементьева. – М., 2006. – 24 с.
- 44.Диспозиционная концепция [Электронный ресурс] // Психологический словарь – Режим доступа: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=261>.

45. Доминанта [Электронный ресурс] Название с экрана. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki..>
46. Жидков В.С. Искусство и общество / В.С. Жидков, К.Б. Соколов. – СПб. : Алетейя, 2005. – 592 с.
47. Згурська Н.М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – Теорія і методика навчання (музика) / Н.М.Згурська. – Київ, 2001. – 16 с.
48. Зязюн І. М. Краса педагогічної дії / І. М. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Укр.-фін. ін.-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
49. Ингарден Р. Исследования по эстетике / Перевод с польского А. Ермилова и Б. Федорова / [Электронный ресурс] / Роман Ингарден. – Режим доступа: [http://vk.com/doc-29030996\\_132711003?dl=66f28d04d638a0a63b](http://vk.com/doc-29030996_132711003?dl=66f28d04d638a0a63b).
50. Индивидуальное развитие человека в свете универсальной антропологии: Материалы IX Всероссийского семинара 21-22 июня 2001 г. / Отв. Ред. Л.К.Рахлевская. – Тоиск: Изд-во Том. Гос. Пед. ун-та, 2001. – 156 с.
51. Ингарден Р. Художні цінності та естетичні цінності / Р. Ингарден // Філософська думка. – 2005. –№ 6. – С. 65-87.
52. Инь Хань. Методичні засади етнохудожньої підготовки майбутніх учителів музики з урахуванням регіональних культурних традицій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. спец. 13.00.02 – Теорія і методика музичного навчання» / Инь Хань. – Київ, 2016. – 279 с.
53. Кабриль К.В. Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / К.В.Кабриль. – Київ, 2013. – 20 с.
54. Каган М. Начала эстетики /Моисей Самойлович Каган. М.: «Искусство», 1964. – 218с.
55. Калантарян Л.А. Региональная музыкальная культура как средство эстетического развития будущего учителя музыки: дисс.... на соиск. учен. степени канд..пед. наук спец. 13.00.08 – теория и методика

- профессионального образования / Любовь Алексееван Калатарян.– Краснодар, 2006. – 195 с. <http://www.dissercat.com/content>.
56. Канарский А. Диалектика эстетического процесса / А. С. Канарский. – К., 2008. – 378 с.
57. Кант И. Критика эстетической способности суждения // Критика способности суждения. Ч. I. – М., 1994. – С. 70-210.
58. Капічіна О.О. Музичний естетизм у контексті концепції діалогу культур. Автореф. дис...на здоб наук. ступеня канд. філософ. наук спец. 09.00.08 [Електронний ресурс] / О.О. Капічіна.– Східноукр. нац. ун-т ім. В.Даля. — Луганськ, 2003. — 16 с. <http://www.disser.com.ua/contents/7593.html>.
59. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах (Клавікорд, клавесин, фортепіано). ХІУ-ХУІІІ ст. / Н.Кашкадамова. – Тернопіль СМП: « АСТОН», 1998. – 300 с.
60. Кирчанова Е. Г. Педагогические воззрения выдающихся представителей западноевропейского музыкального искусства ХІХ века в профессиональной подготовке учителя музыки: дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования [Электронный ресурс] М.: РГБ, 2003 (Из Российской Государственной библиотеки / Елена Георгиевна Кирчанова. – Екатеринбург, 2003. – 117с.
61. Киященко Н.И. От эстетического опыта к эстетической культуре [Электронный ресурс]/ Н.И.Киященко //Эстетическая культура [Руководитель авторского коллектива Н.И.Киященко; ответ. Редактор И.А.Конилов]. – М., 1996. – 201с. Режим доступа: <http://philosophy.ru/iphras/library/wikoni.html>.
62. Князева Т. С. Интонационная основа художественной выразительности личности [Электронный ресурс] / Т. С. Князева // Развитие личности . – 01/2006 – N 1 – С.84-94. – Режим доступа: <http://liber.onu.edu.ua/opacunicode/index.php?url>.



63. Коган Г. Работа пианиста / Г. Коган. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1963. – 201 с.
64. Колоней В. О. Пластичне у фортепіанно-виконавському інтонуванні: автореф. дис. На здоб. наук. ступеня канд. мистецтвознавства спец. 17.00.03 – музичне мистецтво / В.О. Колоний. – К., 2004. – 19 с.
65. Коляденко Н. П. Синестезия искусства как фактор художественной интеграции / Н.П. Коляденко // Взаимедействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: Материалы Международной научно-практической конференции. 25-29 августа 1997 г. / Ред. Л.П. Кузнецова; сост. П.С. Волкова. – Астрахань, 1997. – 240 с.
66. Кондратюк Л.Р., Цвіркун В.М. Обов'язок життя: філософсько-антропологічне есе на тему етосно-естезисного становища людини у світі [Електронний ресурс] / Л.Р. Кондратюк, В.М. Цвіркун . Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1140/1/Kondr.pdf>.
67. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. – М.: ООО «Издательство «Вече 2000», ООО «Издательство АСТ», 2003. – 512 с.
68. Кочура Н. М. Культурно-естетична домінанта національного світогляду та її ідеологічна значущість: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата філософ. наук спец. 09.00.12 — українознавства [Електронний ресурс] / Н.М. Качура. – Київ, 2009. – 20 с. Режим доступу <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/355109.html>
69. Кочура Н. М. Прекрасне та піднесене як світоглядні координати національно-культурного поступу України / Н. М. Кочура // Мультиверсум. — 2005. — № 52. — С. 196-205.
70. Кочура Н. М. Про місце і роль естетичного досвіду в гармонізації міжкультурних комунікацій / Н. М. Кочура // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. — 2006. — № 3(17). — С. 19-24.
71. Краткий словарь по эстетике / Под ред. М.Ф. Овсянникова – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.

- 72.Кременштейн Б. О педагогике Г.Г.Нейгауза / Б. Кременштейн // Вопросы фортепианной педагогики. Сб. статей под общей ред. В.Натансона. Выпуск третий. – М: Музыка, 1971. – С.164-295.
- 73.Крицький В. М. Педагогічні умови формування інтонаційно-драматургічного мислення студентів у процесі музично-виконавської діяльності / Володимир Миколайович Крицький // Наукові записки НДУ ім. Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2004. – № 2. – С. 96–99.
- 74.Круглов В. Л. Эстезис и эстетическое : истоки и клише традиции / В.Л.Круглов // Вестник Томского государственного университета № 316 , ноябрь, 2008. – С.32-35. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n>.
- 75.Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования. – Вып. 10. – М., 2000. – 256 с.
- 76.Куликова С. Аксиологические основы национального образования в современной России [Электронный ресурс] / С. Куликова // Образование. – 2004. – №7 (174). – Режим доступа: [http : //www.rau.su/observer/N7\\_2004/7\\_09.htm](http://www.rau.su/observer/N7_2004/7_09.htm).
- 77.Кун Т.С. Структура научных революций / перевод с английского И.З.Налетова.–[Электронный ресурс] / Т.С.Кун. Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/kunts01/index.htm>.
- 78.Курбонова Г.Н. Теория и практика интеграции музыкально-исполнительских дисциплин в процессе подготовки будущего учителя музыки [Электронный ресурс] / Г.Н.Курбанова .– Режим доступа: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/320/image/320-187.pdf>.
- 79.Курильниченко Н. Вопросы управления качеством образования в вузов условиях перехода на Болонскую систему обучения [Электронный ресурс] / Н.Курильниченко. Режим доступа: <http://molod.eduhmao.ru/info/1/3854/83645/>.
- 80.Кухаренко В.А. Интерпретация текста / В.А.Кухаренко. – М., 1988. – С.12.
- 81.Левчук Л. Т. Эстетика [Електронний ресурс] /Л.Т.Левчук. Режим доступу: <http://studentbooks.com.ua/content/view/1430/76/1/2/>.

82. Ленд'єл-Сяркевич А.А. Методика підготовки майбутніх учителів музики до інтеркультурного діалогу в умовах полі етнічного регіону: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд.пед.наук. спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / А.А. Ленд'єл-Сяркевич. – Кив, –2011. – 21с.
- 83.Ли Пин. Культурная регионализация в условиях межкультурного взаимодействия (на примере Автономного района Внутренней Монголии КНР): автореф. дис. на стиск. учен. степени канд. филос. наук спец. 09.00.13 «Религиоведение, философская антропология, и философия культуры» / Ли Пин. – Чита, 2007. – 19с.
- 84.Личностный опросник «ОТКЛЭ» Н.И.Рейнвальд [Электронный ресурс] // Персональный сайт Бруннера Е.Ю. ПСИХОЛОГИЯ. Режим доступа. –<http://brunner.kgu.edu.ua/index.php>.
- 85.Лобова Г.Н. SADT-технология деятельности и эстетическое развитие студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/17\\_AVSN\\_2012/Pedagogica/2\\_112711.doc.htm](http://www.rusnauka.com/17_AVSN_2012/Pedagogica/2_112711.doc.htm).
- 86.Лобова Г.Н. SADT-Технология индивидуальной исследовательской деятельности [Электронный ресурс]/ Г.Н.Лобова // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 1. – С. 17-17. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=836> (дата обращения: 01.05.2016).
- 87.Лозовая А.И. Культурологическая парадигма современного высшего профессионального образования [Электронный ресурс] А.И. Лозовая . Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article>.
- 88.Лосев А. Ф. История эстетических категорий / Алексей Федорович Лосев, Вячеслав Павлович Шестаков. – м.: Искусство, 1964. – 376 с.
- 89.Лосев А.Ф. Софисты. Сократ. Платон. [Электронный ресурс] // История античной эстетики. Т.II. – М. : Искусство, 1969. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/phil/library/losef/iae2/index.htm>.
- 90.Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения [Электронный ресурс] /А.Ф.Лосев. – М. : Мысль, 1978. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/lose010/index.htm>.

- 91.Лу Лу. Методика формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики у педагогічних університетах України та Китаю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук. спец. 13.00.02 – Теорія і методика музичного навчання / Лу Лу . – Київ, 2014. – 299 с.
- 92.Лу Чен. Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано: дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Лу Чен. – Київ, 2014. – 233 с.
- 93.Лутаєнко В. Естетика інформаційних систем художньої культури у смислотворчій педагогіці становлення (асоціативні рівні категорії смислу) / В.Лутаєнко // Культурологічні проблеми музичної україністики. Зб. Статей. – Вип. 2, ч. 2. – Одеса: Астропринт,1998. – 104 с.
- 94.Лю Цяньцян. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики і хореографії у педагогічних університетах України і Китаю: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання» / Лю Цяньцян. – Київ, 2010. – 266 с.
- 95.Люріна Т.І. Розвиток професійної творчості педагога / Т.І.Люріна // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 16.Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць /Ред. кол. О.Г.Мороз, Н.В.Гузій (відп. редактори) та ін. – Вип. 3 (13). – К.: НПУ, 2005. – С. 43-46.
- 96.Малиновская О.Н. "Философия музыки" как компонент миропонимания: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. филос. наук: спец. 09.00.01– Религиоведение, философская антропология, и философия культуры / О.Н. Малиновская.– Ростов-на-Дону, 2009. – 23с.
- 97.Малявин В.В. Китайская эстетическая мысль [Электронный ресурс] / В.В.Малявин // Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. / Гл. ред. М.Л.Титаренко; Ин-т Дальнего Востока. – М.: Вост. лит., 2006. Т. 1. – 727 с. Режим доступа: [http://www.synologia.ru/a/Эстетическая\\_мысль](http://www.synologia.ru/a/Эстетическая_мысль).

98. Маньковская Н. Б. Виртуалистика: экзистенциальные и эпистемологические аспекты / Н.Б.Маньковская. – М.: ЮНИТИ, 2004. – с. 328-341.
99. Маньковская Н.Б. Саморефлексия неклассической эстетики [Электронный ресурс] / Н.Б.Маньковская // Эстетика на переломе культурных традиций. – М., 2002. – 237 с.
100. Мартынов В.Ф. Мировая художественная культура : Учебное пособие / В.Ф.Мартынов. – Мн. НТООО «ТетраСисътемс», 1997. – 320с.
101. Медушевский В. Музыкальное произведение и его культурно-генетическая основа / В.Медушевский // Музыкальное произведение: сущность, аспекты анализа. Сборник статей. / [Составители И.А.Котляревский, Д.Г.Терентьев]. – Киев: «Музична Україна», 1998. – С. 5-18.
102. Мельникова Н. И. Фортепианное исполнительское искусство как культуротворческий феномен : дис. доктора искусствоведения спец. 17.00.02 – музыкальное искусство [Электронный ресурс] / Наталия Ивановна Мельникова.– Новосибирск, 2002. – 303с. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content>.
103. Методология структурного анализа и проектирования [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://or-rsv.narod.ru/SADT/SADT.htm>
104. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства: Сб. статей / Я.И.Мильштейн. – М.: Советский композитор, 1983. – 266 с.
105. Мильштейн Я. Советы Шопена пианистам / Я.Мильштейн. – М.: Музыка, 1967. – 119 с.
106. Мириманова М. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем [Электронный ресурс] / Марина Мириманова // Развитие личности. -№ 1, 2001. – С.49-65. – Режим доступа: <http://rl-online.ru/articles/1-01/23.html>.
107. Мистецтво у розвитку особистості: [Монографія] / За ред., передмова та післямова Н.Г.Ничкало . – Чернівці: Зелена Букавина, 2006. – 224с.

108. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М.Митина. М., – 1994. – С.21.
109. Михайличенко О.В. Музично-естетичене виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект): Монографія / О.В.Михайличенко, (2-ге вид., доп. і перераб.). – Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня», видавництво «Козацький вал», 2007. – 356 с.
110. Михалюк А.М. Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва. Дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Алла Михайлівна Михалюк.– Київ, 2014. – 252 с.
111. Мовчан В. С. Естетика [Електронний ресурс / В.С.Мовчан. Режим доступа: <http://westudents.com.ua/knigi/194-estetika-movchan-vs.html>
112. Мозгальова Н. Г. Теорія і методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня док-ра пед.наук спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Н.Г.Мозгальова. – Київ, 2012. – 43с.
113. Молчанюк О. В.Проектування засобів оптимізації процесу навчання з природничих дисциплін у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації 2005 года: Автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спеціальності 13.00.09 / О.В. Молчанюк. – Луцьк: Волин. держ. ун-т ім. Л.Українки, 2005. - 20 с.
114. Мостова І.В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 - Загальна педагогіка та історія педагогіки / І.В. Мостова. – Луганськ, 1998. – 20 с.
115. Найда Ю. М. Формування власного стилю викладання музики у студентів вищих педагогічних закладів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Юрій Михайлович Найда. – Київ, 2012. – 226 с.
116. Накагава М. Эстетика музыкально-исполнительского искусства : По материалам западноевропейской эстетики. Дис. канд философ. Наук

- спец.09.00.04 [Электронный ресурс] / Мики Накагава. – М., 2002. – 135с. –  
Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content>.
117. Никоненко Т.М. Роль мистецтва в культурній стратифікації суспільства /Т.М.Никоненко, О.В.Калініченко //Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія. 2011. № 2 (14).–124-128.  
<http://er.nau.edu.ua/bitstream.pdf>.
118. Ніколаї Г.Ю. Музыка поміж культурами: програма пілотного проекту: для студентів педагогічних університетів / Г.Ю.Ніколаї, Н.М. Чернова, О.В.Москвітіна, В. В. Ключко. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2013. – 12с.
119. Нью Дун Ян. Черты генезиса фортепианного искусства Китая / НьюДун Ян // Весці беларускай дзяржаўнай акадэміі мўлкі. – №12, – 2008. – С. 122 - 125.
120. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В. Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1 – 174 с.
121. Олексюк О.М. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. Монографія / О.М.Олексюк, М.М.Ткач, Д.В.Лісун. – К.: Київ.ун-т ім.. Б.Грінченка, 2013. – 150 с.
122. Олексюк О.М. Музична педагогіка : Навчальний посібник / О.М.Олексюк. – К : КНУКіМ, 2006.– 188с.
123. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. / О.М.Олексюк, М.М.Ткач. – .К.:Знання України, 2004. – 264с.
124. Олесина И.П. Педагогические условия совершенствования художественно-эстетического сознания учителя мировой художественной культуры: автореф. дис. на соискание учёной степени канд.пед.наук спец.: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И.П. Олесина. – М., 2004. – 20с.

125. Олпорт Г. Становление личности [Электронный ресурс] / Генри Олпорт. Режим доступа: <http://psylib.myword.ru/index.php>.
126. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін / В. Ф. Орлов. – Київ : Наукова думка, 2003. – 264 с.
127. Основи викладання мистецьких дисциплін. Навчальний посібник [За заг. ред. О.П.Рудницька] / О.П.Рудницька, Л.М.Ісьянова, О.А.Цвігун, О.П.Кадьєва, С.О.Соломаха. – Київ, 1998. – 183 с.
128. Островская Е.А. Эстетические проблемы инструментального ансамблевого исполнительства / Е. А. Островская // Фундаментальные исследования. – 2005. – №3. – С.115-116.– Режим доступа:[http://www.rae.ru/fs/?section =content&op=show\\_article &article\\_id=7780029](http://www.rae.ru/fs/?section =content&op=show_article &article_id=7780029).
129. Отич О. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти. [http://zbirnik.mixmd.edu.ua/2010\\_5\\_ua/21.pdf](http://zbirnik.mixmd.edu.ua/2010_5_ua/21.pdf).
130. Отич О. Особливості художньо-естетичного розвитку особистості у системі професійної освіти [Електронний ресурс] / О. Отич. Режим доступа: [http://lib.iitta.gov.ua/5884/1/стаття\\_Отич.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/5884/1/стаття_Отич.pdf).
131. Отич О. Развитие творческой индивидуальности будущего педагога профессионального образования средствами искусства <http://lib.iitta.gov.ua/5885/1/2007.pdf> .
132. Павлова О.Ю. Эстетичний досвід як онтологічна проблема: дис. ...наук. ступені д-ра філософ. наук : спец.09. 00. 08 – Эстетика / Олена Юріївна Павлова. – Київ, 2009. – 419с.
133. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
134. Падалка Г.М. Эстетична культура майбутніх вчителів та умови її формування / Г.М. Падалка // Вища і середня педагогічна освіта. – К., 1991. – Вип. 15. – С.56-61.



135. Панаиотиди Э.Г. Эстетический опыт: трудная судьба понятия [Электронный ресурс] / Э.Г.Панаиотиди // Полигнозис, 2003. – Вип.2(22). – Режим доступа : <http://www.polygnozis.ru/default.asp?num=6&num2=138>.
136. Піхтар О.А. Методична система формування музичного мислення студентів мистецьких вищих навчальних закладів: автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. пед наук: спец. 13.00.02 – Теорія та методика навчання (музика і музичне виховання) / О.А. Піхтар. – Київ, 2007. – 19с.
137. Плохотнюк О.С. Формування професійно ціннісних орієнтацій студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у процесі музично-виконавської діяльності. Автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд пед. наук спец. 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / О.С.Плохотнюк. – Луганськ, 2009. – 21 с.
138. Полотайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук, 13.00.02 – Теорія і методика музичного навчання / Олена Михайлівна Полотайко. – Київ, 2010. – 20 с.
139. Пономарьова О.М. Формування музично-естетичних орієнтацій майбутніх учителів у позанавчальній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. пед.наук. спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / О.М.Пономарьова. – Луганськ, 2007. – 20 с.
140. Потоцька О.В. Сильова типологія фортепіанно-виконавської інтерпретації: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд.мистецтвознавства: спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / О.В.Потоцька.– Одеса,2012. – 19с.
141. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб.заведений /Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, В.Тарасова и др. [Под ред. Г.М.Ціпина]. – М. : Издательский центр «Академия»,2003. – 368с.

142. Ратко М.В. Філософема «Цзижань» і «Гу» в китайській художньо-естетичній культурі [Електронний ресурс ] /Марина Валеріївна Ратко. – Режим доступа:  
[http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Vdakk/2011\\_3/10.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vdakk/2011_3/10.pdf).
143. Реброва О.Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти: [монографія] / О.Є.Реброва. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 283 с.
144. Реброва О.Є. Музичний стиль як категорія мистецької освіти / О.Є.Реброва // Наукові записки НДУ імені Миколи Гоголя. – Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : Вид-во НДУ, 2004. – №2. – С. 17–20.
145. Реброва О.Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Дис. доктора пед. наук спец. 13.00.02– теорія і методика музичного навчання; 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / О.Є.Реброва .– Київ, 2014.– 595 с.
146. Реброва О.Є. Художньо-ментальний підхід у фаховому навчанні майбутнього вчителя хореографії / О.Є.Реброва // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова.– Сер. 14 : Теорія і методика мистецької освіти. – Київ: Вид-во НПУ, 2014. – Вип. 16(21). – С. 25–30.
147. Реброва О.Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проєкції педагогіки мистецтва: [монографія] / О.Є.Реброва. – Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – 295с.
148. Резник Ю. М. Человек и общество (опыт комплексного изучения) / Ю. М. Резни // Личность. Культура. Общество. – М., 2000. – Т. 2. – Вып. 3-4. – С. 216 – 217.
149. Рейнвальд Н.И. Психология личности / Н.И.Рейнвальд. – М: УДН, 1987.- 197 с.
150. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре [перевод с нем. ] / Г. Риккерт [Общ ред. и предисл. А. Ф. Зотова]. – М.; Республика, 1998. – 413

151. Романенко А. Р. Музичне мислення в контексте переживання естетично прекрасного [Електронний ресурс] / А.Р.Романенко, Т.В.Романова. Режим доступа: <http://elibrary.kubg.edu.ua/6841/1>.
152. Рубцов Н. К истории формирования метода Э. Панофского / Н.Рубцов // Искусство и действительность. Методологические проблемы эстетического анализа. — М., 1979. — С. 136—145.
153. Рудницька О. П. Вчись цінувати прекрасне [Текст] / О. П. Рудницька. — К. : Музична Україна, 1983. — 112 с.
154. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька: Навч. Посібник / О. Рудницька. — К., 2002. — 270 с.
155. Рухлов А.В. Доминанты эстетического самоопределения и принципы художественного миромоделирования в поэзии Леонида Губанова: автореф. дис. на соиск. учен степени канд. филол. наук спец. 10.01.01 – Русская литература / А.В.Рухлов. – Тюмень, 2014. –22с.
156. Рыбкина Т. В. Пластическое интонирование: аспекты пластического анализа (на примере музыки барочных танцев) [Электронный ресурс] / Т.В.Рыбкина. – Режим доступа: <http://www.heptachor.ru>.
157. Савченко Н.С. Підготовка вчителя до формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва (в умовах позакласної діяльності):автореф. дис... на здобуття наук ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н.С. Савченко; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. — Луганськ, 2001. — 20 с.
158. Савшинский С. Пианист и его работа [Под общ.ред. Л.А.Баренбойма] / Самарий Ильич Савшинский. – Ленинград: Советский композитор, 1961. – 271с.
159. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики [Рукопись] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання музики та музичного виховання / Г.Ф. Саїк. – К., 2000. – 19 с.

160. Свещинська Н. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики засобами сучасної фортепіанної музики. Дис. ... на здоб. наук. ступеня канд пед. наук спец. 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти /Наталія Василівна Свещинська. – Кіровоград, 2005. – 216 с.
161. Сегеда Н. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : [монографія] / Н.А. Сегеда. – Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011.– 273с.
162. Сетдикова Ю.Б. Эстетические аспекты вокально-исполнительского творчества: генезис и современные тенденции: автореф. дис.на соиск. учён. степени канд. филос. наук спец.:09.00.04 – Эстетика / Ю.Б. Сетдикова. – М., 2006. – 24 с. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com>.
163. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / Під ред. Н.С.Лісняк. – К.: КСДОУ, 1994. – 112.
164. Сколота З. Н. Эстетика «новой телесности» в виртуальном пространстве [Электронный ресурс] /З.Н.Сколота // Философские науки. – Ноябрь, 2012. Режим доступа: <http://research-journal.org>.
165. Скороварова Є. Аналітика естетичного досвіду: концептуальний розгляд [Електронний ресурс] / Євгенія Скороварова // Філософська думка. – 2009.– № 6. –Режим доступу: <http://www.philosophy.ua/lib/8skorovarova-fd-6-2009.pdf>
166. Скороварова Є.В. Концепт естетичного досвіду в сучасній євро-американській естетиці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд філософських наук спец. 09.00.08 –естетика / Є. В.Скороварова. – Луганськ, 2010. – 20 с.
167. Смутьсон М. Л. Категорія розвитку в сучасній психології [Електронний ресурс] / Марина Лазарівна Смутьсон // Тези доповідей 3-ї міжнародної науково-практичної конференції "Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми" 2014 (до 85-річчя Ю.І. Машбиця). Режим доступу: <http://www.newlearning.org.ua>.

168. Соболев П.В. Программа курса «Основы эстетики» / П. В.Соболев // Эстетика, культура, образование.– СПб, 1997. – С.273-274.
169. Сопина Я.В. Формирование эстетической культуры студентов музыкально-педагогических факультетов: дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.04 – теория и методика профессионального образования / Ярослава Викторовна Сопина. – Запорожье, 2002. – 196 с.
170. Сотська Г. Сутність поняття «естетична культура вчителя» : теоретичний аспект [Електронний ресурс] / Галина Сотська. Режим доступа: <http://lib.iitta.gov.ua/3236/1>.
171. Спілюті О.В. формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки : автореф.. дис.. на здобуття наук. ступеня канд.. пед..наук спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / О.В.Спілюті. – Київ, 2012. –20 с.
172. Тарапата-Більченко Л.Г. Філософія музики: навч. посібн. Для студентів та магістрантів факультету мистецтв / Л.Г. Тарапата-Більченко.– Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка,2004. – 76с.
173. Тарчинська Ю.Г. Формування у студентів-інструменталістів навичок виразного виконання в процесі вивчення курсу «Загальне фортепіано» автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд.. пед.. наук спец. 13.00.02 - теорія та методика навчання музики і музичного виховання / Ю.Г.Тарчинська. – Київ, 2002. – 20 с.
174. Ткачова О.О. Естетична культура як один з напрямків розвитку особистості майбутнього вчителя [Електронний ресурс] /О.О.Ткачева. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/18\\_EN\\_2009/Pedagogica48813.doc.htm](http://www.rusnauka.com/18_EN_2009/Pedagogica48813.doc.htm)....
175. Торчинов Е.А. Даосизм. Опыт историко-религиоведческого описания [Электронный ресурс] / Е.А.Торчинов. Режим доступа: <http://www.e-reading.club/bookreader.php/147971>.
176. У Іфан. Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища : автореф. дис. на

- здобуття наук.ступеня канд.пед.наук. спец. 13.00.02 – Теорія і методика музичного навчання / У Іфан. – Київ, 2012. – 226 с.
177. Усова Ю.А. Естетичні домінанти драматургії О.Ірванця / Ю.А.Усова // Від бароко до постмодернізму.– Видавництво ДНУ, 2013.– С.183-188.
178. Ухтомский А. А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887-1939 / А.А.Ухтомский. — СПб.: Питер, 2002. — 448 с.
179. Фадеева И. Е. Эстезис и семиозис: феноменология эстетического опыта[Электронный ресурс] /И.Е.Фадеева // Человек, культура, образование. –№ 1. 2011.– С.33-43. Режим доступа: [http://pce.syktso.ru/vipuski/1\(1\)2011.pdf#page=33](http://pce.syktso.ru/vipuski/1(1)2011.pdf#page=33).
180. Фасоля А.М. Культурологічна парадигма особистісно зорієнтованої освіти: входження особистості у світ культури [Електронний ресурс] /А.М.Фасоля // Гуманізм та освіта: Міжнародна науково-практична конференція . Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Fasolya.php>.
181. Федоріщева С. П. Естетичні основи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здоб. наук.ступ. канд..пед.наук спец. 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / С.П.Федоріщева, – Луганськ, 2001. – 26 с.
182. Филонов С.В. О концепции даосского канона / С.В.Филонов // Образование, язык, культура на рубеже XX- XXI вв. Ч. II. Уфа, 1998. С. 145-146.
183. Фу Сяоцзін. Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю : дис. ... канд..пед. наук. : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Фу Сяоцзін. –Київ, 2013. – 274 с.
184. Хамитов Н. Этика и эстетика [Текст] : словарь ключевых терминов [Электронный ресурс] / Н. Хамитов, С. Крылова, С. Минева. - К. : КНТ, 2009. - 336 с. – Режим доступа: <http://www.swetly.info/books/slovar.htm>.
185. Хьелл Л. Теория личности (основные положения, исследования и применения) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. Питер Пресс, 1997. – 608 с.

186. Цзен Ху. Сполучення розуму та почуття в фортепіанній музиці / Цзен Ху // Північна музика, 2010. – №10. – Режим доступу : <http://wuxizazhi.cnki.net/Article/DAJI201112031.html> .
187. Цзинь Цзя. Теорія форми в музикальній науці Китаю та Європи [Електронний ресурс] / Цзинь Цзя. Режим доступу: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe).
188. Цзяо Їн. Дослідження рівнів сформованості естетичного розвитку майбутніх учителів музики / Цзяо Їн // XXV міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття України, Європи та Азії». – Переяслав-Хмельницький, 2016. – С.139-140.
189. Цзяо Їн. Критерії оцінювання стану естетичного розвитку майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано / Цзяо Їн // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових праць : вип.1-2 (5-6). – Суми : Видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2015. – С.181-190.
190. Цзяо Їн. Культурологічна парадигма та її функції в естетичному розвитку особистості / Цзяо Їн // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Зб.наук. праць. – Вип. 18(23). – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова,2015. – С.74-77.
191. Цзяо Їн. Методичне забезпечення естетичного розвитку майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано / Цзяо Їн // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Педагогіка. – 1/СХХХХІІ, 2016. – С.51-56.
192. Цзяо Їн. Полікультурний підхід у розумінні та застосуванні естетичних категорій у музично-педагогічному процесі / Цзяо Їн // Матеріали та тези міжнародної конференції молодих учених та студентів

- «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2015. – С.169-170.
193. Цзяо Їн. Принципи оптимізації в естетичній спрямованості фортепіанної підготовки майбутнього вчителя / Цзяо Їн // Мистецька освіта в Україні : проблеми теорії і практики. Тези за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної конференції-семінару 27-28 лютого 2014р – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С.150-151.
194. Цзяо Їн. Художньо-естетична спрямованість фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в ракурсі полікультурності / Цзяо Їн // Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 701. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2014. – С.181-187.
195. Цзяо Їн. Художньо-естетичний потенціал фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики / Цзяо Їн // Зб. матеріалів XI міжнародних педагогічно-мистецьких читав пам'яті професора О. П. Рудницької «Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей». – Чернівці : Зелена Буковина, 2014. – С.258-260.
196. Цюлюпа Н.Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис. канд. пед наук: спец. 13.00.02 / Наталя Леонідівна Цюлюпа. – Київ , 2009. – 230 с.
197. Чай Пенчен. Формування художньо-стильової компетентності майбутніх учителів музики України і Китаю : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд..пед.наук спец. 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Чай Пенчен . – Київ, 2014. – 21 с.
198. Чунь Гуй. Музично-вокальне мистецтво Китаю [Електронний ресурс ] / Чунь Гуй // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. Вип.97, 2011. – С.226-232.
199. Шевнюк О. Л. Українська та зарубіжна культура: Навчальний посібник / О. Л. Шевнюк [2-ге видання, виправлене]. – Київ: «Знання –Прес», 2003. – 277 с.



200. Шевченко О.М. Культурологічний підхід у професійній підготовці студентів музичних училищ: автореф. дис. ... канд. пед. наук спец.13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. М. Шевченко ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. — К., 2011. — 23.
201. Ши Дзюнь бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання / Ши Дзюнь-бо. – Київ: Національний педагогічний університет, 2007. – 19 с.
202. Шип С.В. Теория художественных стилей: Учебное пособие / С.В.Шип.– Одесса : Науковець, 2008. – 32 с.
203. Щедрина Г.К. Эстезис. Творчество. Образование [Электронный ресурс]/ Г.К.Щедрина // Диалог в образовании. Серия “Symposium”, Выпуск 22. / Сборник материалов конференции Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. Режим доступа: <http://anthropology.ru/ru/person/shchedrina-gk/text/estezis-tvorchestvo-obrazovanie>.
204. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы / Г.П.Щедровицкий. –М., 1975. – С. 10–16.
205. Щербініна О.М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.02 –Теорія і методика навчання музики і музичного виховання / О.М.Щербініна. – Київ, 2005. – 20 с.
206. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / Ольга Пилипівна Щолокова. – Київ, 1996. – 172 с.
207. Эйхенбаум Б.М. С.П.Жихарев и его дневники // С.П.Жихарев. Записки современника. – М., 1955. – С.657.
208. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Б.Д.Эльконин. – М.:

- Тривола, 1994. – 168 с. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/EVp-1994/EVP-001.HTM>].
209. Эстезис [Электронный ресурс] // Постмодернизм. Словарь терминов. Режим доступа: <http://postmodernism.academic.ru/160/эстезис>.
210. Эстетика на переломе культурных традиций [Электронный ресурс] / Отв. Ред Н.Б.Маньковская. — М., 2002. — 237 с. Режим доступа: [http://iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/2002/Est\\_na\\_perelome\\_1.pdf](http://iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/2002/Est_na_perelome_1.pdf).
211. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А. А. Беляева и др. [Электронный ресурс]— М.: Политиздат, 1989.— 447 с. Режим доступа: <http://terme.ru/dictionary/706/word/kitaiskaja-yestetika>.
212. Эстетика : учеб. пособие / под ред. А. А. Радугина. – Москва : Центр , 1998. – 237 с.
213. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А.Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 89-105.
214. Якобсон Р. Доминанта / Р.Якобсон // Хрестоматия по теоретическому литературоведению. [Пер. И. Чернова]. – Т. 1. Тарту, 1976. – С.56-64.
215. Яфальян А.Ф. Номо holos, или эстетическое отношение к человеку: педагогический аспект [Электронный ресурс] /Алла Федорова Яфальян. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n>.
216. Gordon W. Allport. The functional autonomy of motives. American Journal of Psychology. 1937. Vol.50. P.141—156). – <http://www.dissercat.com/content>.
217. Jiao Ying. Aesthesis of personality as a professional quality of music teacher / Jiao Ying // Modern tendencies in the pedagogical science of Ukrain and Israel : the way to integration. – Ariel University Centr of Samaria, Israel, 2015. – Issue 6. – P.128-135.
218. Jiao Ying. Music performance aesthetics in the context of future music teacher piano training / Jiao Ying // Science and education South Ukrainian

- national pedagogical university named after K.D.Ushyncky. – № 8. – 2015 / CXXXVII. – P.186-190.
219. Keller H. Phrasierung und Artikulation: Ein Beitrag zu einer Sprechlehre der Musik.– Kassel; Basel: Barenreiter, 195. – 97 s.
220. Messiaen O. Technique de mon langage musical / Olivier Messiaen . – Paris : Alphonse Leduc : éditions musicales 1944. – 74 p.
221. Olson W. C., The Measurement of Nervous Habits in Normal Children, 1929, 62—65.
222. Panofsky Erwin. Studies in Iconology: Humanistic Themes in the Art of the Renaissance. – Westview Press, 1972 – 412 p.
223. Panseron A. M. Vocabulaire abrégé des termes et des mots employés dans la musique instrumentale et vocale / Auguste Mathieu Panseron // Beilage zur Méthode des méthodes von Moscheles u. Fétis u. zum ABC von Panseron. Berlin: Schlesinger, s. 8-13.
224. Paraskeva S. Influence of timbre, presence/absence of tonal hierarchy and musical training on the perception of tension: Relaxation schemes of musical phrases / S. Paraskeva, S. Adams // International Computer Music Conference, ICMA. -Thessaloniki, 1997. – P. 438-441.
225. Rebrova O. Polyartistic intonation and performing constructs as methodic resource in teaching future music and choreography teachers / O. Rebrova, Lu Cheng // Modern tendencies in the pedagogical science of krain and Israel: the way to integration, 2014, Issue 5. – 358-365.
226. Worringer Wilhelm. Abstraction and Empathy: A Contribution to the Psychology of Style. – Ivan R. Dee, 1953. – 144p.
227. 儒家、道家之音乐美学的初探. Исследование конфуцианской, даосской музыкальной эстетики.<http://stu.tcvs.ilc.edu.tw/~ling/article/111.htm>.
228. 中国古代音乐美学, 作者: 修海林,  
出版社: 福建教育出版社, 出版时间: 2004年12月1日.– ° <http://www.baike>.

- com/wiki/ Сю Хай Лин. Древняя китайская музыкальная эстетика . – издательство: Фуцзянь : Образование Пресс, 2004г. – 410с.
229. 刘庆刚 钢琴的演奏与教学—杨峻钢琴教学艺术论  
人民音乐出版社2003年页数18. Лю Цинган. Фортепианное исполнение и преподавание. Теория профессора Янь Цзюй по методике фортепианного обучения / Лю Цинган . Пекин: Народная музыка, 2003. - №9. – 18 с.
230. 张前.《音乐美学基础》 2004年出版 人民音乐出版社 .Чжан Цянь.  
Эстетическая основа музыки – Пекин : Народне Издательство Музыка, 2004. – 305 с.
231. 徐复观 《中国艺术精神》 2010年出版 商务印书馆 .Сюй Фугуань.  
Китайское искусство Дух. Коммерческая публикация: 2010. – 566 с.
232. 曾少颐. 论高职院校钢琴教育的困境与出路/佳木斯教育学院学报  
2011.–年12期. – 107页. Цзэн Шаои. Сознательное и бессознательное в фортепианном профессиональном фортепианном обучение / Цзэн Шаои // Вестник Цзя Мусь педагогический колледж 2011. №.12 – С. 107.
233. 杨荫浏。《中国古代音乐史稿》第一册。台北丹青图书有限公司. Ян Инь Лю.Китайская старинная музыка. История. Т.1.:Тайбэй Дэнцин, 2004. – 03 1070с.
234. 林谷芳。传统音乐概论。台北汉光文化事业公司 . Лин Гуфань.  
Введение в традиционную музыку. – Тайбэй Хан Куанг. – 1998г. – 128с.
235. 柯雷德.《中国过去和现在的钢琴教学—访钢琴家李献敏》 --  
杂志《音乐艺术》上海出版社1984年4期。第9页. Креадер В. Фортепианная педагогика в прошлом и сегодняшнем Китая. Беседы с Ли Шанмин / В.Креадер // Музыкальное искусство. – Шанхай , 1984. – №4. – С. 9.

236. 田莉 - 《国内外多元文化音乐教育发展的比较研究》 - 教育与职业第21期（总第697期）网址：<http://www.cnki.net>. Тянь Ли. Сравнительное изучение международного мультикультурного музыкального образования [Электронный ресурс] / Тянь Ли // Образование и профессионализм. – № 21 (697).
237. 耶列娜. 钢琴教育中音乐风格的培养 /烈波罗娃 (Elena Rebrova. A tentative discussion on the cultivation of music style in piano education) //湖州师范学院学报第35卷第1期. 126 – 128 [Journal of Huzhou Teachers College (ISSN 1009-1734). – vol.35. – 2013. – №1 (Feb.). – P. 126–128].
238. 萨日娜.钢琴演奏技术与音乐表现//来源：《内蒙古艺术》2010年第01期 作者：萨日娜. Сай Лин. Фортепианная техника и музыка // Искусство Внутренней Монголии, 2010. – №1. – Режим доступа: <http://wuxizazhi.cnki.net/Article/LMYS201001010.html>.
239. 董波. 在音乐教学中关注学生的个性发展/ 成才之路 2012年 第16期 第53页. [Дон Бо. Развития личности студентов в музыкальном обучении / Дон Бо // Путь к успеху. – 2012. – №.16 – 53 с.]
240. 蔡仲德。2003年出版。《中国音乐美学史资料注释》上、下册。北京人民音乐出版社  
Цай Чжунде. Эстетика китайской музыки. История.– Пекин: Народное издательство, 2003г. – 859с.
241. 蔡多奇 - 《高校民族声乐教学的多元文化发展》 - 音乐探索 - 2011.2  
网址：<http://www.cnki.net>. Сай До Чи. Национальный университет

вокальной музыки в контексте мультикультурного развития [Электронный ресурс] / Сай До Чи // Музыка для изучения. – 2011. – №2.

242. 论钢琴音乐中理性与感性的结合/ 曾虎 北方音乐 2010年第10期访问  
Цзен Ху. Сполучення розуму та почуття в фортепіанній музиці / Цзен Ху  
// Північна  
музика, 2010. – №10. – Режим доступа :  
<http://wuxizazhi.cnki.net/Article/DAJI201112031.html> .

243. 赵宽仁等编选。1962。《中国古代乐论选辑》。北京：中央音乐学院  
中国音乐研究所. <http://baike.baidu.com/link?url>. Чжао Куанжен. «Китайские  
выбор теории музыки» Пекин Центральной консерватории института.  
2011-9 – 476с.

244. 陆佳. 在琴键上跳舞：教你巧学钢琴/ ---北京：中国青年出版社，2009.  
– 9. –页. Танцы на клавиатуре: эффективные уроки игры на фортепиано  
/[ред. Лу Цзя. – Пекин : Китайське молодіжне видання, 2009. – №9. – 189 с.

245. 1980年-2010年中国传统音乐的美学问题研究述评. Эстетика.  
Исследования. Обзор китайской традиционной музыки 2010 --1980  
[http://www.cssn.cn/ts/ts\\_xzsd/201406/t20140604\\_1197446.shtml](http://www.cssn.cn/ts/ts_xzsd/201406/t20140604_1197446.shtml)

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Питання для викладачів

1. Чи враховуєте Ви під час вибору репертуару уподобання та художньо-естетичні смаки студентів.
2. Які труднощі найбільш часто виникають в роботі над творами зі студентами.
3. Яке місце серед завдань займають художньо-естетичний розвиток студентів. Чи вирішуються ці завдання цілеспрямовано, чи паралельно з іншими.
4. Чи застосовуєте Ви в роботі над творами естетичні категорії під час обговорення інтерпретації твору.
5. Чи порушуєте Ви зі студентами під час роботи над твором проблему педагогічного спрямування.
6. Чи завжди Ваші студенти володіють художньо-естетичним смаком. Чи потребують вони корегування зовнішніх естетичних проявів виконавства.
7. За якою логікою Ви здійснюєте естетичний розвиток своїх студентів.

## Анкета для студентів (попередній етап)

1. Яку музику вважаєте красивою
2. Яку музику вважаєте некрасивою
3. Яка музика за стилем та жанрами Вам більш подобається.
4. Як Ви вважаєте, чи є відмінності в уявленнях красивої музики в добу романтизму та класицизму.
5. Наведіть приклади музичних творів у відповідності до наступних естетичних категрій:
  - *Прекрасне:*
  - *Безобразне:*
  - *Піднесене:*
  - *Низьке:*
  - *Трагічне:*
  - *Комічне:*
  -
6. Чи відомі Вам відмінності в уявленнях краси у різних народів.
7. Яку музику Ви переважно слухаєте у побуті.



## Додаток В

## Основна анкета

## ПИТАННЯ 1 БЛОКУ:

**Раціонально-свідомий**

1. Яку музику ви вважаєте прекрасною.
2. Яка музика для вас негарна.
3. Які засоби виразності передають трагічний настрій.
4. Які засоби виразності передають комічний характер образу.
5. Яким чином, якими засобами в музиці передати піднесений образ.
6. Які засоби можуть бути використані для передачі злих образів.
7. Наведіть приклади музичних творів у відповідність з наступним естетичних категорій:

Прекрасне:

Потворне:

Піднесене:

Низовне:

Трагічне:

Комічне:

**Художньо-ментальний**

8. Відомі Вам відмінності в сприйнятті краси у різних народів.
9. Які образи навколишнього світу переважають в китайській музиці.
10. Які образи навколишнього світу найбільш характерні для української музики (народної, академічної).
11. Яким чином у фортепіанній літературі відображена естетика народної творчості (китайської, української).
12. Які відомі Вам музичні твори для фортепіано (китайські, українські) відображають:
  - красу людських почуттів;
  - красу природи;
  - красу людської праці;
  - романтичні почуття: патріотизму, героїзму;
  - народних традицій та історії

**Художньо-світоглядний**

13. Чи існують відмінності у передачі прекрасного в класичній і романтичній музиці.
14. У музиці якої епохи більш відображені образи трагічного, потворного.
15. Творчество якого композитора найбільш відповідає характер світлого, радісного.
16. Які жанри фортепіанних творів найбільш відповідають філософському ставленню до життя або філософським образам.
17. Які жанри і форми творів відображають контрастні сторони життя.

## ПИТАННЯ 2 блоку:

**Емоційно-перцептивний;**

18. Яку музику ви любите слухати:

- світлу, радісну;
- сумну, ліричну;
- святкову, веселу;
- духовну, народну;
- трагічну;
- героїчну;

19. Музика яких композиторів для вас краще слухати в концертному залі.

20. Слухаєте ви музику в побуті і яку ?

21. Які асоціації викликають у Вас музика з напруженою гармонією і складною музичною мовою.

22. Які асоціації викликає у вас поліфонічна музика, зокрема, фуги Й.С.Баха

### **Потребносно-виборчий**

23 Яким чином ви вибираєте репертуар для вивчення (підкреслити)

граю ті твори, які дає викладач;

граю ті, які встигну вивчити;

обираю ті, з якими зможу впоратися;

обираю сам ті, які дуже подобаються;

обираю ті, які корисні для мого розвитку;

24.Із запропонованих типів творів, який, на вашу думку, буде більш красивим:

-Весела, світла музика, швидкий темп, святковий настрій, написано в мажорі.

-Музика світла, лірична, співуча, умиротворена, написана в мажорі.

-Музика сумна, повільна, що оповідає про щось, образ роздуму, але написана в мажорі.

-Музика сумна, тужлива. Написана в мінорі.

-Музика трагічна, похмура, написана в мінорі.

-Музика бурхлива, швидка, чергуються мажор і мінор.

-Які жанри для вас кращі.

-Музика яких композиторів Вам більше подобається.

### **Рефлексивно-оцінний**

25. Як ви оцінюєте та характеризуєте свої естетичні уподобання (підкреслити) під час вибору репертуару

-Принципово граю те, що хочу.

-Намагаюся знайти гарне і красиве в тих творах, які мені можуть не подобатися.

-Краще вибрати музику легку для роботи.

-Все одно, що грати

26. Як ви оцінюєте свою естетичну свідомість / мислення

-Вважаю, що повністю володію музичною мовою і можу вирішувати художньо-естетичні завдання у виконавстві і на уроках в школі.

-Вважаю, що не цілком володію музичною мовою, багато чого не розумію в засобах виразності сучасної музики, поліфонічної музики.

-Вважаю своє музичне мислення недостатньо розвиненим.

27. Які чинники впливають на ваше естетичне ставлення до твору

-Красива виразна мелодія.

Швидкий темп, яскрава музика.

Складна фактура.

Милозвучна гармонія.

Зображальність музичного образу.

### **ПИТАННЯ 3 блоку:**

#### **Межсуб'єктно-комунікативний**

28. Які естетичні завдання ви ставите перед собою в контексті художнього діалогу з: композитором, епохою, слухачами.

Зрозуміти, що хотів казати композитор, передати його ідеї слухачам.

Зіграти більш яскраво і переконливо, щоб передати свої почуття.

Використовувати твір у вирішенні педагогічних завдань у школі, щоб образ був зрозумілий школярам.

Щоб зрозуміти естетичні цінності інших епох і культур.

29. Чи є музичний твір, який виконувався вами на уроці, засобом спілкування, діалогу, диспуту з учнями (з вашого досвіду).

30. Чи завжди ви згодні з інтерпретацією твору, яку пропонує педагог?

31. Чи завжди Вам зрозумілі художньо-естетичні образи твору

#### **Виконавсько-компетентнісний**

32. Що, на вашу думку, руйнує або не відповідає естетичності виконання твору.
33. Які виконавські якості піаніста найбільш важливі для передачі художньо-естетичного образу твору.
34. Що, на вашу думку, позначає поняття «естетика виконавства на фортепіано»

**Творчо-продуктивний**

35. Що для Вас є джерелом творчого натхнення в роботі над твором:

Програма твору (його назва).

Якщо я попередньо його прослухаю, і він мені сподобається.

Якщо в творі є щось цікаве: в засобах виразності, у фактурі.

Якщо він складний для мене.

Якщо я можу його зіграти учням і знаю, що він їм сподобається.

36. Чи є Ваші педагогічні завдання в школі стимулом підбору цікавого музичного матеріалу, або ви використовуєте те, що вмієте зіграти.

37. Які художньо-естетичні завдання ви ставите перед собою в процесі роботи над фортепіанним репертуаром.

38. Які музичні твори Ви оберете для наступних уроків-образів:

«Музичний пейзаж»

«Музичний портрет»

«Любов врятує світ»

«Гумор в музиці або музичний сміх»

«Музика і релігія - моральний аспект взаємозв'язку»

## Додаток Г

Таблиця 1

Розрахунки результатів за першим критерієм – Kf 1 критерію

№№ досліджуваних	Результати середніх величин			Kf результативності критерію	
	∑ Перший показник	∑ Другий показник	∑ Третій показник	Бал	Рівень
3 курс					
1.	1,3	1,3	1,7	4,3	Н
2	1,3	1,3	1	3,6	Н
3	1,3	1,3	1,7	4,3	Н
4	1,7	1,3	1	4	Н
5	1,3	2	2	5,3	С
6	1	1,3	1,3	3,6	Н
7	2	2,3	2	6,3	С
8	1,7	2	1,7	5,4	С
9	1,7	2	2	5,7	С
10	1,3	1,3	1,7	4,3	Н
11	2	2	2	6	С
12	1,7	1,3	1,7	4,7	Н
13	1,3	1,3	1,7	4,3	Н
14	1,3	1,3	1,3	3,9	Н
15	1	1,3	1	3,3	Н
16	1,7	1,7	1,7	5,1	С
17	1,7	2	2,5	6,2	С
18	1,3	1,3	1,7	4,3	Н
19	1,3	1,3	1,7	4,3	Н
20	1,7	2	1,7	5,4	С
21	1,3	2	1,7	5	С
22	1,7	1,3	1,7	4,7	Н
23	1	2	1,7	4,7	Н
24	1,3	1,7	1,7	4,7	Н
25	1,3	1,3	1,7	4,3	Н
26	1,7	2	2	5,7	С
27	1	2	1,7	4,7	Н
28	1,3	2	2	5,3	С
29	1,3	1,3	1	3,6	Н
30	1,3	1,7	1	4	Н
31	1,7	2	2,3	6	С
32	1	2	1,7	4,7	Н
33	1	1,7	1,7	4,4	Н
34	1,3	1,3	1,3	3,9	Н
<b>Kf</b>	<b>1,4</b>	<b>1,64</b>	<b>1,65</b>	<b>4,7</b>	<b>Н</b>

Таблиця 2

Розрахунки результатів за другим критерієм – Kf 2 критерію

№№ досліджуваних	Результати середніх величин			Kf результативності критерію	
	∑ Перший показник	∑ Другий показник	∑ Третій показник	Бал	Рівень
3 курс					

					НЬ
1.	1,3	1,3	1,3	3,9	Н
2	1,3	1,3	1,3	3,9	Н
3	1,3	1,3	1,3	3,9	Н
4	1,3	1,3	1,3	3,9	Н
5	1,3	2	1,7	5	С
6	1,3	1,3	1,3	3,9	Н
7	2	2	1,7	5,7	С
8	1,7	1,3	1,7	4,7	Н
9	1,7	2	2	5,7	С
10	1,3	1,7	1,3	4,3	Н
11	2	1,7	2	5,7	С
12	1,7	1,3	1,3	4,3	Н
13	1,3	1,7	1,7	4,7	Н
14	1,3	1,3	1,7	4,3	Н
15	1	1,7	1	3,7	Н
16	1,7	1,7	1,3	4,7	Н
17	1,7	2	2	5,7	С
18	1,3	1,3	1,7	4,3	Н
19	1,3	1,3	1,7	4,3	Н
20	1,7	1,7	1,3	4,7	Н
21	1,7	2	1,7	5,4	С
22	1,3	1,3	1,7	4,3	Н
23	1,7	1,7	1,3	4,7	Н
24	1,7	2	1,7	5,4	С
25	1,3	1,3	1,3	3,9	Н
26	2	2	2	6	С
27	1,3	1,7	1,7	4,7	Н
28	1,7	1,7	2	5,4	С
29	1,3	1,3	1,3	3,9	Н
30	1,3	1,3	1,3	3,9	Н
31	2	1,7	2	5,7	С
32	1	2	1,7	4,7	Н
33	1	1,7	1,7	4,4	Н
34	1,3	1,3	1,7	4,3	Н
<b>Kf</b>	<b>1,47</b>	<b>1,59</b>	<b>1,58</b>	<b>4,64</b>	<b>Н</b>

Таблиця 3

Розрахунки результатів за третім критерієм – Kf 3 критерію

№№ досліджуваних	Результати середніх величин			Kf результативності критерію	
	∑ Перший показник	∑ Другий показник	∑ Третій показник	Бал	Рівень
3 курс					
1.	1,7	1,7	1,3	4,7	Н
2	1,3	1,3	1,3	3,9	Н
3	1,7	1,3	1,3	4,3	Н
4	1,7	1,7	1,3	4,7	Н
5	2	2	2	6	С
6	1,7	1,3	1,3	4,3	Н
7	2	1,7	1,7	5,4	С

8	1,7	1,7	1,3	4,7	Н
9	2	1,7	1,7	5,4	С
10	1,3	1,3	1,3	3,9	Н
11	2	2	1,7	5,7	С
12	1,7	1,3	1,3	4,3	Н
13	1,7	1,7	1,3	4,7	Н
14	1,3	1,3	1,3	3,9	Н
15	1,7	1,7	1	3,4	Н
16	1,7	1,7	1,3	4,7	Н
17	1,7	1,7	2	5,4	С
18	1,7	1,3	1,3	4,3	Н
19	1,3	1,3	1,3	3,9	Н
20	1,7	1,7	1,7	5,1	С
21	1,7	1,7	1,7	5,1	С
22	1,7	1,7	1,7	5,1	С
23	1,7	1,7	1,3	4,7	Н
24	1,7	1,7	1,7	5,1	С
25	1,3	1,3	1,7	4,3	Н
26	2	2	2	6	С
27	1,3	1,7	1,3	4,3	Н
28	2	2	2	6	С
29	1,3	1,3	1,3	3,9	Н
30	1,3	1,7	1	4	Н
31	2	2	1,7	5,7	С
32	1,7	1,3	1,3	4,3	Н
33	1,7	1,7	1,3	4,3	Н
34	1,7	1,3	1,3	4,3	Н
<b>Kf</b>	<b>1,66</b>	<b>1,6</b>	<b>1,47</b>	<b>4,7</b>	<b>Н</b>

Таблиця 4

Сукупні результати за усіма критеріями та опитувальником ОТКЛЕ

№№ досліджуваних	Kf критеріїв			Сукупні розрахунки			
	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Σ	ОТКЛЕ	$\bar{X}$	Рівень
3 курс							
1.	4,3	3,9	4,7	12,9	2	7,45	Н
2	3,6	3,9	3,9	11,4	1	6,2	Н
3	4,3	3,9	4,3	12,5	1,5	7	Н
4	4	3,9	4,7	12,6	1,5	7,05	Н
5	5,3	5	6	16,3	2	9,15	С
6	3,6	3,9	4,3	11,8	1	6,4	Н
7	6,3	5,7	5,4	17,4	2	9,7	С
8	5,4	4,7	4,7	14,8	1	8,15	С
9	5,7	5,7	5,4	16,8	2	9,4	С
10	4,3	4,3	3,9	12,5	1	6,75	Н
11	6	5,7	5,7	17,4	2,5	9,95	С
12	4,7	4,3	4,3	13,3	1	7,15	Н
13	4,3	4,7	4,7	13,7	1	7,35	Н
14	3,9	4,3	3,9	12,1	1	6,55	Н
15	3,3	3,7	3,4	10,4	1	5,7	Н
16	5,1	4,7	4,7	14,5	1	7,5	Н
17	6,2	5,7	5,4	17,3	2	9,65	С

18	4,3	4,3	4,3	12,9	1	6,95	H
19	4,3	4,3	3,9	12,5	1	6,75	H
20	5,4	4,7	5,1	15,2	1,5	8,35	C
21	5	5,4	5,1	15,5	2	8,75	C
22	4,7	4,3	5,1	14,1	1	7,55	H
23	4,7	4,7	4,7	14,1	1	7,55	H
24	4,7	5,4	5,1	15,2	1	8,1	C
25	4,3	3,9	4,3	12,5	1	6,75	H
26	5,7	6	6	17,7	2,5	10,1	C
27	4,7	4,7	4,3	13,7	1	7,35	H
28	5,3	5,4	6	16,7	1,5	9,1	C
29	3,6	3,9	3,9	11,4	1,5	6,45	H
30	4	3,9	4	11,9	1,5	6,7	H
31	6	5,7	5,7	17,4	2	9,7	C
32	4,7	4,7	4,3	13,7	1,5	7,6	C
33	4,4	4,4	4,3	13,1	1	7,05	H
34	3,9	4,3	4,3	12,5	1	6,75	H
<b>Kf</b>	<b>4,7</b>	<b>4,64</b>	<b>4,7</b>				

## Додаток Д

## Ключі до опитувальника Рейнвальта

Організованість 75%	Працелюбність 75%	Колективізм 95%	Любознательність 90%	Естетичний розвиток
1 – так 1	2 – так 0	3 – ні 1	4 – так 1	5 – так 1
6 – так-неправда	7 – так 1	8 – ні1	9 – ні 0	10 – так 1
11 – ні 1	12 – так-неправда	13 – так 1	14 – ні 1	15 – так 1
16 – ні 0	17 – так 0	18 – так-неправда	19 – ні1	20 – ні 1
21 – так 0	22 – ні 1	23 – ні 1	24 – ні-неправда	25 – так1
26 – ні 1	27 – так 1	28 – так 1	29 – так 1	30 – ні-неправда
31 – так 1	32 – так 1	33 – ні 1	34 – так 1	35 – так 1
36 – ні-неправда	37 – ні 1	38 – так 1	39 – ні0	40 – ні 0
41 – так 1	42 – так-неправда	43 – ні 1	44 – так 1	45 – так 1
46 – ні 1	47 – так 1	48 – так-неправда	49 – так 1	50 – так 1
51 – так 1	52 – так 1	53 – так 1	54 – так-неправда	55 – ні 1
56 – ні1	57 – ні 0	58 – ні 1	59 – ні 1	60 – так-неправда
61 – ні 1	62 – ні 1	63 – ні 1	64 – ні 1	65 – так 1
66 – ні-неправда	67 – так 1	68 – ні 1	69 – ні 1	70 – ні 1
71 – ні 1	72 – так-неправда	73 – так 1	74 – так 1	75 – так 1
76 – так 0	77 – ні 1	78 – так-неправда	79 – так 1	80 – так 0
81 – так 1	82 – так 1	83 – ні 0	84 – так-неправда	85 – так 1
86 – ні 0	87 – ні 1	88 – ні 1	89 – ні 1	90 – ні-неправда
91 – так 1	92 – ні 1	93 – так 1	94 – ні 1	95 – так 0
96 – так 1	97 – ні 0	98 – ні 1	99 – ні 1	100 – ні 1
101 – ні 0	102 – так1	103 – ні 1	104 – ні 1	105 – ні 1
106 –ні 1	107 – ні 1	108 – так1	109 – так 0	110 – ні 1
111 – так1	112 – ні0	113 – так1	114 –так1	115 – так 1

## Умовні критерії автоматичної інтерпретації:

- 0% - 20% низький показник;
- 21% - 40% знижений показник;
- 41% - 60% середній показник;
- 61% - 80% підвищений показник;
- 81% - 100% високий показник



### Приклад поданих пропозицій до лекцій-проектів

#### **Тема: Поліфонізм та мозаїчність культури**

Поняття поліфонії. Поліфонія як культурологічна категорія та категорія музики та інших видів мистецтва (Концепції Бахтіна, Бубера). Діалог культур ( концепція Біблера), «Схід-Захід» як проекція для вивчення та порівняння естетичних принципів та їх відображення у мистецтві. Мозаїчність культури ( концепція А.Моля). Етнічні та національні типи культур, їх зв'язок з естетикою та художньою творчістю. Фортепіанне мистецтво як складова культури. Етнічне та національне у фортепіанному мистецтві. Поняття субкультури та контркультури. Молодіжна субкультура, її різновиди, ідеологія, атрибутика, символіка. Мистецтво у контексті субкультури. Музика і субкультура. Масова культура та її функції. Соціологічні функції мистецтва( Сохор, Капустін, Набок). Фортепіанне виконавство, художньо-естетичний потенціал фортепіанних творів у протидії руйнівним силам антикультурних виявів суспільства.

#### **Тема: Основні категорії та поняття культурології та їх значення в педагогіці мистецтва: духовність, ментальність, стиль, художня картина світу, художній світогляд.**

Гра та культура. Фортепіанна гра: гра чи реальність. Поняття цінності у контексті естетичної культури та естетичного розвитку особистості. Фортепіанне мистецтво в естетичному розвитку різних верст населення: демократичність фортепіано як відображення демократичності мистецько-виконавської творчості. Види та жанри мистецтва. Мова культури, мова мистецтва. Поняття артефакту. Образ та символ у культурі та у мистецтві. Діалектика зв'язку естетичного та художнього, специфіка їх втілення в інтерпретації фортепіанних творів.

#### **Тема . Художня культура індустріального суспільства.**

Поняття індустріального суспільства. Техногенність суспільства, інформаційність суспільства. Особливості розвитку культури 20-21 століть. Фортепіанна творчість та виконавство як елітарне мистецтво. Науково-технічна цивілізація і духовна культура. Основні риси європейської культури: раціоналізм, гуманізм, історичність. Вплив античної і християнської спадщини на культуру , опосередкований вплив на фортепіанне виконавство в Європі. Технічний прогрес як засіб удосконалення суспільства: трансформації фортепіанної музики, електронне фортепіано. Естетика модернізму: основні плини і напрямки (кубізм, футуризм, експресіонізм, абстракціонізм, сюрреалізм, концептуалізм). Основні проблеми культури 20 століття: різноманіття ликов культури, інтеграційні процеси і національна специфіка, менталітет; масова й елітарна культура. Культура індустрія: перетворення мистецтва в товар і споживчу психологію. Фортепіанне навчання як попит суспільства. Засоби масової інформації і художня творчість. Поняття «постмодерн» у філософії, мистецтві, релігії. Постмодерн як феномен культури 20-21 століть. Естетика індустріального суспільства.

## Додаток 3

**Музичні твори для класифікації за естетичними категоріями****За композиторами:**

Й. Бах: Інвенції; Хоральні прелюдії;

Л.Бетховен: 2,3 частини сонат № 6, 8, 12, 14, 26

Ф.Шопен: Прелюдії.

О.Скрябін: Прелюдії.

С.Рахманінов: Прелюдії

К.Дебюссі:Прелюдії

**.За жанрами:**

*Танцювальна музика* (програмність відсутня):

Вальси: Ф.Шуберт, Ф.Шопен, О.Лядов, М.Скорик, М.Ніжанківський

Мазурки: Ф.Шопена, О.Лядова.

*Поліфонічна музика*: фуги Й.С.Баха, Генделя, Павлюченко, Глинки, інших

*Інструктивні етюди*: К.Черні (ор.299, 740), Крамера, Мошеліса.

*Художні етюди*: Ф.Листа, Ф.Шопена, О.Скрябіна К.Дебюссі, Косенка

*Середня форма*: Окремі варіації у творах відповідного жанру В. Моцарта, Л.Бетховена, українських композиторів

## Приклади художньо-ілюстративного матеріалу









Цзен Ган. Народився у 1975г.



Лі Кежань, "Десять тисяч червоних гір". 1907–1989 р.р.

«Важки кольори». – «чжун» - «тважкий», «цай» - «кольори».

[http://gongbi.com.ua/stili\\_kitayskogo\\_peyzazha\\_gory\\_i\\_vody\\_shanshui.htm](http://gongbi.com.ua/stili_kitayskogo_peyzazha_gory_i_vody_shanshui.htm)



Цю Їн, "Гори та води". Дінастія Мін  
«Сине-зелений пейзаж»



## Додаток Л

Таблиця 6

Розрахунки результатів за першим критерієм – Kf 1 критерію після формувального експерименту. ЕГ

№№ досліджуваних	Результати середніх величин			Kf результативності критерію	
	∑ Перший показник	∑ Другий показник	∑ Третій показник	Бал	Рівень
3 курс					
2.	1,7	1,7	2	5,4	С
2	1,7	1,7	1,7	5,1	С
3	1,7	1,7	2	5,4	С
4	1,7	1,3	1,7	4,7	Н
5	2	2	2,7	6,7	С
6	1,7	1,7	1,7	5,1	С
7	2,7	2,7	2,3	7,7	В
8	2,3	2,7	2,3	7,3	В
9	2,7	2,3	2,7	7,7	В
10	1,7	1,3	1,7	4,7	Н
11	3	2,3	2,7	8	В
12	1,7	1,7	1,7	5,1	С
13	1,7	1,3	1,7	4,7	Н
14	1,7	1,3	1,3	4,3	Н
15	1,7	1,3	1,3	4,3	Н
16	2	2,3	2,3	6,6	С
17	3	3	3	9	В
18	1,7	1,3	1,7	4,7	Н
19	1,7	1,7	1,7	5,1	С
20	2	2,3	2	6,3	С
21	2	2,3	2,3	6,6	С
22	2	1,7	1,7	5,4	С
23	1,3	2,3	2	5,6	С
24	1,7	1,7	1,7	5,1	С
25	1,3	1,7	1,7	4,7	Н
26	2	2,7	2,7	7,4	В
27	1,3	2	2	5,3	С
28	2	2	2,7	6,7	С
29	1,7	1,3	1,3	4,3	Н
30	1,7	1,7	1,3	4,7	Н
31	3	2,7	3	8,7	В
32	1,7	2	2,7	6,3	С
33	1,7	1,7	1,7	5,1	С
34	1,7	1,3	1,3	4,3	Н
<b>Kf</b>	<b>1,94</b>	<b>1,89</b>	<b>2</b>	<b>5,63</b>	<b>С</b>

Таблиця 7

Розрахунки результатів за другим критерієм – Kf 2 критерію

№№ досліджуваних	Результати середніх величин			Kf результативності критерію	
	∑ Перший показник	∑ Другий показник	∑ Третій показник	Бал	Рівень
3 курс					
1	2	2	1,7	5,7	С
2	1,7	1,7	1,7	5,1	С
3	1,7	1,7	2	5,4	С
4	1,7	1,7	1,7	5,1	С
5	1,7	1,7	2	5,4	С
6	1,7	1,7	1,7	5,1	С
7	2,7	2,3	2,3	7,3	В
8	2,3	2,7	2,3	7,3	В
9	2,7	2,7	2,7	8,1	В
10	1,7	1,3	1,7	4,7	Н
11	2,7	2,7	2,3	7,7	В
12	1,7	1,7	1,7	5,1	С
13	1,7	1,7	1,7	5,1	С
14	1,7	1,3	1,7	4,7	Н
15	1,7	1,7	1,7	5,1	С
16	1,7	2	2	5,7	С
17	2,7	2,7	2,3	7,7	В
18	1,7	1,7	1,7	5,1	С
19	1,7	1,7	2	5,4	С
20	2	2,3	2	6,3	С
21	2,3	2,3	2,3	6,9	С
22	1,7	1,7	1,7	5,1	С
23	1,7	2,3	2,3	6,3	С
24	1,7	1,7	1,7	5,1	С
25	1,3	1,3	1,3	3,9	Н
26	2	2,7	2,7	7,4	В
27	1,7	2,3	2	6	С
28	2,3	2,3	2,7	7,3	В
29	1,7	1,7	1,7	5,1	С
30	1,7	1,7	1,3	4,7	Н
31	3	2,7	2,7	7,4	В
32	1,7	2	2,7	6,3	С
33	1,7	1,7	1,7	5,1	С
34	1,7	1,3	1,3	4,3	Н
<b>Kf</b>	<b>1,9</b>	<b>1,96</b>	<b>1,97</b>	<b>5,8</b>	<b>С</b>

Таблиця 8

Розрахунки результатів за третім критерієм – Кf 3 критерію

№№ досліджуваних	Результати середніх величин			Кf результативності критерію	
	∑ Перший показник	∑ Другий показник	∑ Третій показник	Бал	Рівень
3 курс					
1	2	2	2	6	С
2	2	2	2	6	С
3	2	2	2	6	С
4	2,3	2,3	2,7	7,3	В
5	2,3	2,3	2	6,6	С
6	2,3	2,3	2,3	6,9	С
7	3	2,7	2,3	8	В
8	2,3	2,7	2,3	7,3	В
9	2,7	2,7	2,7	8,1	В
10	1,7	1,7	1,3	4,7	Н
11	2,7	2,7	2,7	8,1	В
12	2,3	2,7	2,3	7,3	В
13	1,7	1,7	1,7	5,1	С
14	1,7	1,3	1,7	4,7	Н
15	2,3	2,3	2,3	6,9	С
16	2,3	2,3	2,3	6,9	С
17	3	2,7	2,7	8,7	В
18	1,7	1,7	2	5,4	С
19	2	2,3	2	6,3	С
20	2	2,3	2	6,3	С
21	2,7	2,7	2,3	7,7	В
22	1,7	2,3	2,3	6,3	С
23	2	2,3	2	6,3	С
24	2	2,3	2	6,3	С
25	1,7	1,7	1,3	4,7	Н
26	2,3	2,7	2,7	7,7	В
27	1,7	2,3	2	6	С
28	2,7	2,3	2,7	7,7	В
29	2	2,3	2	6,3	С
30	1,7	1,7	1,3	4,7	Н
31	3	3	2,7	8,7	В
32	2	2	2,7	6,7	С
33	2	2	1,7	5,7	С
34	1,7	1,7	1,3	4,7	Н
<b>Кf</b>	<b>2,16</b>	<b>2,23</b>	<b>2,13</b>	<b>6,54</b>	<b>С</b>

Таблиця 9

Сукупні результати за усіма випробуваннями в ЕГ (за критеріями та опитувальником ОТКЛЕ)

№№ курс	На початку							На прикінці						
	Kf критеріїв			Сукупні розрахунки				Kf критеріїв			Сукупні розрахунки			
	Kf 1	Kf 2	Kf 3					Kf 1	Kf 2	Kf 3				
			Σ	ОТКЛ Е	$\bar{X}$	Ріве нь				Σ	ОТКЛ Е	$\bar{X}$	Рівень	
1	4,3	3,9	4,7	12,9	2	7,5	Н	5,4	5,7	6	17,1	3	10,1	С
2	3,6	3,9	3,9	11,4	1	6,2	Н	5,1	5,1	6	16,2	2,5	9,4	С
3	4,3	3,9	4,3	12,5	1,5	7	Н	5,4	5,4	6	16,8	3	9,9	С
4	4	3,9	4,7	12,6	1,5	7	Н	4,7	5,1	7,3	17,1	2	9,6	С
5	5,3	5	6	16,3	2	9,2	С	6,7	5,4	6,6	18,7	3	10,9	С
6	3,6	3,9	4,3	11,8	1	6,4	Н	5,1	5,1	6,9	17,1	2	9,6	С
7	6,3	5,7	5,4	17,4	2	9,7	С	7,7	7,3	8	23	3	13	В
8	5,4	4,7	4,7	14,8	1	8,2	С	7,3	7,3	7,3	21,9	2	12	В
9	5,7	5,7	5,4	16,8	2	9,4	С	7,7	8,1	8,1	23,9	3	13,5	В
10	4,3	4,3	3,9	12,5	1	6,8	Н	4,7	4,7	4,7	14,1	1,5	7,8	Н
11	6	5,7	5,7	17,4	2,5	10	С	8	7,7	8,1	23,8	3	13,4	В
12	4,7	4,3	4,3	13,3	1	7,2	Н	5,1	5,1	7,3	17,5	2,5	10	С
13	4,3	4,7	4,7	13,7	1	7,4	Н	4,7	5,1	5,1	14,9	2,5	8,7	С
14	3,9	4,3	3,9	12,1	1	6,6	Н	4,3	4,7	4,7	13,7	2	7,6	Н
15	3,3	3,7	3,4	10,4	1	5,7	Н	4,3	5,1	6,9	16,3	2,5	9,4	С
16	5,1	4,7	4,7	14,5	1	7,5	Н	6,6	5,7	6,9	19,2	2	10,6	С
17	6,2	5,7	5,4	17,3	2	9,7	С	9	7,7	8,7	25,4	3	14,2	В
18	4,3	4,3	4,3	12,9	1	7	Н	4,7	5,1	5,4	15,2	3	9,1	С
19	4,3	4,3	3,9	12,5	1	6,8	Н	5,1	5,4	6,3	16,8	2	9,4	С
20	5,4	4,7	5,1	15,2	1,5	8,4	С	6,3	6,3	6,3	18,9	3	11	С
21	5	5,4	5,1	15,5	2	8,8	С	6,6	6,9	7,7	21,2	3	12,1	В
22	4,7	4,3	5,1	14,1	1	7,6	Н	5,4	5,1	6,3	16,8	2	9,4	С
23	4,7	4,7	4,7	14,1	1	7,6	Н	5,6	6,3	6,3	18,2	2	10,1	С

24	4,7	5,4	5,1	15,2	1	8	С	5,1	5,1	6,3	16,5	2	9,3	С
25	4,3	3,9	4,3	12,5	1	6,8	Н	4,7	3,9	4,7	13,3	2	7,7	Н
26	5,7	6	6	17,7	2,5	10	С	7,4	7,4	7,7	22,5	3	12,8	В
27	4,7	4,7	4,3	13,7	1	7,4	Н	5,3	6	6	17,3	2,5	9,9	С
28	5,3	5,4	6	16,7	1,5	9	С	6,7	7,3	7,7	21,7	3	12,4	В
29	3,6	3,9	3,9	11,4	1,5	6,5	Н	4,3	5,1	6,3	15,7	3	9,4	С
30	4	3,9	4	11,9	1,5	6,7	Н	4,7	4,7	4,7	14,1	3	8,6	С
31	6	5,7	5,7	17,4	2	9,7	С	8,7	7,4	8,7	24,8	3	13,9	В
32	4,7	4,7	4,3	13,7	1,5	7,6	Н	6,3	6,3	6,7	19,3	3	11,4	С
33	4,4	4,4	4,3	13,1	1	7	Н	5,1	5,1	5,7	15,9	2	9	С
34	3,9	4,3	4,3	12,5	1	6,8	Н	4,3	4,3	4,7	13,3	2	7,7	Н
<b>Kf</b>	<b>4,7</b>	<b>4,64</b>	<b>4,7</b>	<b>14,05</b>	<b>1,39</b>	<b>7,74</b>	<b>Н</b>	<b>5,63</b>	<b>5,8</b>	<b>6,54</b>	<b>18,18</b>	<b>2,52</b>	<b>10,37</b>	<b>С</b>

Таблиця 10

Сукупні результати за усіма випробуваннями КГ (за критеріями та опитувальником ОТКЛЕ)

№№ курс	На початку							На прикінці						
	Kf критеріїв			Сукупні розрахунки				Kf критеріїв			Сукупні розрахунки			
	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Σ	ОТКЛ Е	Х̄	Ріве нь	Kf 1	Kf 2	Kf 3	Σ	ОТКЛ Е	Х̄	Рівень
1	5,3	5	6	16,3	2	9,2	С	5,4	5,7	6	17,1	3	10,1	С
2	4,3	3,9	4,3	12,5	1,5	6,2	Н	4,7	4,3	4,3	13,3	1	7,2	Н
3	4,3	3,9	4,3	12,5	1,5	7	Н	4,7	5,4	5,1	15,2	1	8	С
4	6,6	5,7	6,9	19,2	2	10,6	С	6,6	6,9	7,7	21,2	3	12,1	В
5	4,3	3,9	4,3	12,5	1,5	7	Н	4,7	5,4	5,1	15,2	1	8	С
6	3,6	3,9	4,3	11,8	1	6,4	Н	5,4	4,7	5,1	15,2	1,5	8,4	С
7	3,6	3,9	4,3	11,8	1	6,4	Н	4,7	4,3	4,3	13,3	1	7,2	Н
8	4,3	4,3	3,9	12,5	1	6,8	Н	4,7	4,3	4,3	13,3	1	7,2	Н

9	6,6	5,7	6,9	19,2	2	10,6	C	7,3	7,3	7,3	21,9	2	12	B
10	4,3	4,3	3,9	12,5	1	6,8	H	4,3	3,9	4,3	12,5	1,5	7	H
11	4,3	4,7	4,7	13,7	2	7,6	H	5,4	4,7	5,1	15,2	1,5	8,4	C
12	4,7	4,3	4,3	13,3	1	7,2	H	5,4	4,7	5,1	15,2	1,5	8,4	C
13	5,4	4,7	5,1	15,2	1,5	8,4	C	4,7	5,1	5,1	14,9	2,5	8,7	C
14	3,9	4,3	3,9	12,1	1	6,6	H	4,3	3,9	4,3	12,5	1,5	7	H
15	3,3	3,7	3,4	10,4	1	5,7	H	4,3	3,9	4,3	12,5	1,5	7	H
16	5,1	4,7	4,7	14,5	1	7,5	H	4,3	4,7	4,7	13,7	2	7,6	H
17	4,7	5,1	5,1	14,9	2,5	8,7	C	5,3	5,4	6	16,7	1,5	9	C
18	4,3	4,7	4,7	13,7	2	7,6	H	4,3	4,7	4,7	13,7	2	7,6	H
19	5,4	4,7	5,1	15,2	1,5	8,4	C	5,3	5,4	6	16,7	1,5	9	C
20	4,3	4,3	3,9	12,5	1	6,8	H	4,3	3,9	4,3	12,5	1,5	7	H
21	5,4	4,7	5,1	15,2	1,5	8,4	C	6	5,7	5,7	17,4	2	9,7	C
22	4,7	4,3	5,1	14,1	1	7,6	H	4,3	4,7	4,7	13,7	2	7,6	H
23	5,4	5,1	6,3	16,8	2	9,4	C	6	5,7	5,7	17,4	2	9,7	C
24	4,7	4,7	4,7	14,1	1	7,6	H	4,3	4,7	4,7	13,7	2	7,6	H
25	4,7	5,4	5,1	15,2	1	8	C	5,4	4,7	5,1	15,2	1,5	8,4	C
26	4,7	4,7	4,3	13,7	1	7,4	H	4,7	4,7	4,7	14,1	1	7,6	H
27	4,7	4,7	4,3	13,7	1	7,4	H	4,7	4,7	4,7	14,1	1	7,6	H
28	5,3	5,4	6	16,7	1,5	9	C	4,3	5,1	6,3	15,7	3	9,4	C
29	5,4	5,1	6,3	16,8	2	9,4	C	4,3	5,1	6,3	15,7	3	9,4	C
30	4	3,9	4	11,9	1,5	6,7	H	4,3	4,3	3,9	12,5	1	6,8	H
31	6	5,7	5,7	17,4	2	9,7	C	6,6	5,7	6,9	19,2	2	10,6	C
32	4,7	4,7	4,7	14,1	1	7,6	H	4,7	4,7	4,7	14,1	1	7,6	H
33	4,4	4,4	4,3	13,1	1	7	H	4,7	4,7	4,3	13,7	1	7,4	H
34	5,3	6	6	17,3	2,5	9,9	C	7,4	7,4	7,7	22,5	3	12,8	B
<b>Kf</b>	<b>4,76</b>	<b>4,66</b>	<b>4,87</b>	<b>14,3</b>	<b>1,44</b>	<b>7,84</b>	<b>H</b>	<b>5,05</b>	<b>5,01</b>	<b>5,25</b>	<b>15,3</b>	<b>1,72</b>	<b>8,5</b>	<b>C</b>

