

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ЛІ ДАНЬСЯ

УДК 378.016:786.2.071.2(477+510)(043.3)

**ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ У ПРОЦЕСІ
ФОРТЕПІАНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13. 00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Паньків Людмила Іванівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент

КИЇВ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми формування виконавської культури майбутніх педагогів -музикантів України та Китаю у процесі фортепіанної підготовки	
1.1. Зміст та сутність поняття «виконавська культура».....	
1.2. Особливості виконавської культури піаністів Китаю та України компаративістський аналіз.....	
1.3. Культурологічна спрямованість фортепіанної підготовки майбутніх педагогів музикантів України та Китаю.....	
Висновки до розділу 1.....	
РОЗДІЛ 2. Методичне забезпечення формування виконавської культури студентів у процесі фортепіанної підготовки	
2.1. Структурні компоненти виконавської культури майбутніх педагогів музикантів.....	
2.2. Принципи, педагогічні умови та методи формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанної підготовки	10
2.3. Організаційно -методична модель формування виконавської культури студентів у процесі фортепіанної підготовки	
Висновки до розділу 2.....	
РОЗДІЛ 3. Дослідно-експериментальна робота з формування виконавської культури майбутніх педагогів -музикантів України та Китаю у процесі фортепіанної підготовки	
3.1. Сучасний стан сформованості виконавської культури майбутніх педагогів музикантів.....	
3.2. Методика формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів та її експериментальна перевірка.....	
Висновки до розділу 3.....	
ВИСНОВКИ	
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Фундаментальною тенденцією розвитку культурно-освітніх процесів XXI століття стає глобалізація, що відображає формування єдиного інформаційного простору в сучасному світі та модернізацію системи професійної освіти й наукових знань у загальному контексті євроінтеграції. Болонський процес, до якого приєдналися більшість країн світу, зокрема Україна та Китай, спрямував реформування світової освітньої системи на ґрунті культурно-освітньої співпраці, взаємообміну кращих педагогічних доктрин та освітніх парадигм, національних культурних надбань, активізації діалогу «Схід – Захід». Про це зазначено у пакеті сучасних нормативних документів стосовно розвитку системи освіти в Україні («Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти й науки України») та КНР («Стратегія розвитку освіти в Китаї у XXI ст.», «Реформи розвитку базової освіти в КНР», «Декларація про міжнародний порядок у XXI ст.», «Спільна декларація про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти» та ін.).

Завдяки активізації міжкультурно-творчої співпраці України та КНР, упродовж останніх десятиліть значна частина китайської молоді здобуває музично-педагогічну освіту в Україні з метою вивчення національної культури, педагогічного досвіду та використання набутих знань в умовах освітнього середовища своєї батьківщини. З іншого боку, китайські студенти, як представники східної ментальності та іншої національної культури, привносять в освітній процес України можливість практичного взаємообміну культурними традиціями Сходу та Заходу. Унікальність міжкультурного діалогу, процесу обміну культурними надбаннями кожного соціуму стає закономірністю демократичних відносин міжнародного рівня та фактором нарощування духовного потенціалу суспільства.

Інтеграція соціокультурного простору визначає нові вимоги до підготовки майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю, що передбачають не лише фахове, а, передусім культурно-особистісне зростання. Такі позиції екстраполюються на процес музично-інструментальної, зокрема фортепіанної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів, результатом якої повинен стати високий рівень сформованості їх виконавської культури.

У теоретико-методологічних дослідженнях різних галузей наук феномен «культура» отримав широкоаспектне висвітлення, зокрема у працях з філософії (В. Андрущенко, І. Зязюн, С. Шинкарук, Ван Мен, Ду Веймін, Фен Юлань, Лінь Юйтан, Лінь Яньмей, Лянь Шумін та ін.), психології (Л.Бурлачук, М.Боришевський, В.Войтко, О. Леонтєв, О. Кульчицький, Г.Костюк, М.Ланге, О.Потебня, Шен Їчжень, Ян Чженьнін, Ши Цзяньнун та ін.), педагогіки (М.Драгоманов, О.Духнович, Г.Ващенко, О.Рудницька, Чжон Гун та ін.), мистецтвознавства (С. Безклубенко, П. Круль, В. Шульгіна) та ін.

У контексті фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів досліджувалися питання розвитку духовної культури (А.Болгарський, О.Олексюк, М.Ткач, М.Сова та ін.), музично-естетичної культури (Н. Гузій, Л.Масол, Л. Побережна та інші), музично-педагогічної культури (Н.Гуральник, А. Козир, В. Мішедченко, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.).

Останнім часом все більш привертає увагу музикантів-науковців проблема формування виконавської культури студентів музично-педагогічних спеціалізацій: у площині інструментального виконавства (О.Андрейко, Л.Гусейнова, Н.Згурська, Н.Мігунова, А.Михалюк, В.Федоришин та інші); вокального виконавства (Є.Проворова, Т.Ткаченко, Ван Цзяньшу, Вей Лімін, Пан На та інші); диригентсько-хорового виконавства (Д. Бондаренко, Лінь Хай, Чжао Веньфан та інші); сценічного (концертного) виконавства (Ген Цзінхен, Ю.Пономарьов та ін.). У контексті

формування інструментально-виконавської культури є ґрунтовні дослідження з розвитку національних виконавських шкіл: української (Н.Гуральник, В.Шульгіна), сербської (О. Устименко-Косоріч), китайської (Лян Сяо Мей, Сюй Бо, Хоу Юе) та ін. Однак, проблема формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів на ґрунті їх фортепіанної підготовки в умовах взаємопроникнення національних українських та китайських музичних культур, з урахуванням особливостей музичного сприйняття та виконавської інтерпретації музики України та Китаю, вивчена не достатньо.

Фортепіанне виконавство є особливою сферою діяльності педагога-музиканта, що передбачає засвоєння широкого спектру художніх, естетичних, культурологічних знань та володіння комплексом спеціальних музично-інтерпретаційних, технічно-виконавських умінь та навичок. Оновлення системи музично-педагогічної освіти вимагає від вчителя не лише вмінь відтворювати музичний матеріал та демонструвати учням музичні образи, а, перш за все презентувати музику як явище культури, усвідомивши багатогранність її витоків, національних спрямувань, особливостей функціонування у суспільному житті. Такий підхід потребує модернізації інструментально-виконавської, зокрема фортепіанної підготовки майбутніх педагогів-музикантів на основі культурологічного підходу.

Складність обраної проблеми зумовлює необхідність вирішення існуючих суперечностей між: зростаючими потребами модернізації фортепіанного навчання студентів педагогічних університетів та домінуванням традиційних декларативних методик у цій галузі; вимогами забезпечення культурологічного спрямування фортепіанної підготовки майбутніх педагогів-музикантів і недостатнім рівнем їх виконавської культури.

Актуальність зазначеної проблеми, недостатній рівень її розробленості в теоретичному та методичному аспектах зумовили вибір теми

дисертаційного дослідження: *«Формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю у процесі фортепіанної підготовки»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики» (протокол №5 від 26 грудня 2013 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол №12 від 26 квітня 2013 року).

Мета дослідження полягає у розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю в процесі фортепіанної підготовки.

Об'єкт дослідження – процес фортепіанної підготовки студентів педагогічних університетів України та Китаю.

Предмет дослідження – методика формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанної підготовки.

У відповідності до мети дослідження були висунуті такі **завдання**:

- проаналізувати стан досліджуваної проблеми у науковій літературі та практиці;
- теоретично обґрунтувати, визначити сутність та зміст поняття «виконавська культура майбутнього педагога-музиканта»;
- розробити і теоретично обґрунтувати компонентну структуру виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів;

- обумовити комплекс принципів та розробити методичну модель формування виконавської культури студентів педагогічних університетів у процесі фортепіанного підготовки;

- визначити критерії, показники та рівні сформованості виконавської культури студентів педагогічних університетів;

- розробити, теоретично обґрунтувати поетапну методика формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанної підготовки та експериментально перевірити її ефективність.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: сучасні філософські концепції культури, діалогу культур, культурної діяльності (В.Андрущенко, М.Бахтін, В.Біблер, І.Зязюн, М.Каган, Л.Левчук, Ху Ши, Фень Юлань та ін.); теорії системного і цілісного підходів до формування і розвитку особистості (Ю.Бабанський, В.Серіков, В.Сластьонін, Є.Юдін та ін.); новітні освітні парадигми та педагогічні ідеї щодо оптимізації шляхів підготовки майбутніх учителів в умовах вищої школи (Н.Бібік, В.Бех, В.Бондар, О.Савченко, О.Овчарук, О.Пометун, С.Сисоєва, Г.Сухобська та ін.); концептуальні положення культурологічного, аксіологічного, акмеологічного, інтегративного, творчо-діяльнісного, компетентнісного підходів щодо формування особистості майбутнього педагога-музиканта; теорії особистісно орієнтованого і полісуб'єктного навчання; фундаментальні праці вчених різних галузей наук про роль мистецтва як засобу творення особистості та її духовного збагачення (Б.Асаф'єв, Ю.Борев, Л.Виготський, Г.Меднікова, Є.Назайкінський, О.Олексюк, Ю.Руденко, Г.Сотська, Б.Яворський та ін.); дослідження культурних паралелей «Схід-Захід» (Е.Кучменко, О.Реброва, О.Шевнюк, О.Хижна, Ху Ши та ін.); дослідження проблем формування культури особистості майбутнього вчителя музики (А.Козир, О.Отич, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Фурсенко, Г.Щолокова та ін.); теоретико-методичні праці з питань фортепіанного навчання (О.Алексєєв, Г.Нейгауз, Г.Ципін, О.Щапов та ін.); дослідження

мистецтвознавців і педагогів щодо становлення і розвитку національних музично-виконавських шкіл (Н.Гуральник, П.Круль, О.Устименко-Косоріч, В.Шульгіна, Сюй Бо, Чао Вень, Ши Цзюнь-бо, Ян Хун Нянь та ін.); дидактичні моделі формування виконавської культури педагога-музиканта (О.Андрейко, Ван Цзяньшу, Ген Цзінхен, Л.Гусейнова, Н.Згурська, В.Лабунець, А.Михалюк та ін.).

Методи дослідження. Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс взаємопов'язаних методів, зокрема:

- *теоретичні:* науковий аналіз філософської, психологічної, педагогічної, мистецтвознавчої літератури та дисертаційних праць з проблеми дослідження; порівняння, систематизація, узагальнення теоретичного матеріалу з метою визначення дослідницького підходу до розв'язання окресленої проблеми, моделювання змісту і структури формування виконавської культури майбутнього педагога-музиканта;

- *емпіричні:* діагностичні (бесіди, анкетування, інтерв'ювання, опитування, тестування, виконання творчих завдань, проектування педагогічних і проблемних ситуацій), обсерваційні (педагогічне спостереження, аналіз продуктів діяльності); педагогічний експеримент для здійснення педагогічної діагностики та оцінювання ефективності методичного забезпечення процесу формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанної підготовки;

- *статистичні:* аналіз та математична обробка отриманих експериментальних даних, їх верифікація.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

вперше розроблена поетапна методика формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю у процесі фортепіанного виконавства, що ґрунтується на моделі «діалогу культур», зорієнтовує студента на вивчення світових традицій фортепіанного виконавства, забезпечує набуття знань та умінь виконання європейської та

східної музики з усвідомленням культурних альтернатив, виявленням їх відмінностей, взаємопроникнення та взаємодії;

конкретизовано зміст феномена «виконавська культура майбутнього педагога-музиканта», його структуру, критерії та показники сформованості;

уточнено педагогічні підходи, принципи та методи формування виконавської культури студентів музично-педагогічних спеціалізацій;

подальшого розвитку набули: засоби комплексної діагностики сформованості виконавської культури студентів у процесі фортепіанного навчання, методичні підходи фортепіанної підготовки студентів педагогічних університетів України та Китаю, а також шляхи активізації фахової підготовки студентів у системі інститутів мистецтв педагогічних університетів.

Практичне значення дослідження визначається можливістю використання його результатів у розробці навчальних і методичних матеріалів щодо фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики в університетах України та Китаю; полягає у розробці та ефективній апробації поетапної методики формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів, яка забезпечує оптимізацію фортепіанного навчання студентів педагогічних університетів згідно сучасних освітніх вимог. Основні теоретичні положення дисертації можуть бути використані як навчальний матеріал у курсах «Методика музичного виховання», «Методика фортепіанного навчання», у процесі індивідуальних занять з виконавсько-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики.

Апробація і впровадження результатів дисертації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися на V Міжнародній науково-практичній конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2013, 2015), Міжнародній науково-методичній конференції «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ 2014); III Всеукраїнській науково-практичній конференції «Теоретико-методологічні

аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи» (Умань, 2011), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності» (Луганськ, 2013); Всеукраїнському науковому семінарі «XI Педагогічні читання пам'яті О.П.Рудницької» (Київ, 2014)); на засіданнях кафедр фортепіанного виконавства і художньої культури та теорії і методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв та щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (Київ, 2014-2015).

Впровадження результатів дослідження здійснено у навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова (довідка № 07-12/3151 від 17.10. 2014 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка №3214/01 від 30.12.2015 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/ 14-4096 від 11.12.2015 р.), Інституту Уаньсі м. Лу Ан (Китай) (довідка № 1346 від 27.06.2014р).

Публікації. Основні теоретичні положення дисертаційного дослідження, його результати та висновки висвітлені у 9 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 6 з яких – у фахових виданнях з педагогіки, 1 – у зарубіжному виданні.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 249 найменувань, з них 17 – іноземними мовами. Загальний обсяг дисертації – 231 сторінок, основний текст складає 185 сторінок. Робота містить 12 таблиць, 5 рисунків, що разом з додатками становить 19 сторінок.

РОЗДІЛ 1

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ У
ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ**

1.1.Зміст та сутність поняття «виконавська культура»

Основою визначення сутності дефініції «виконавська культура» є глибокий аналіз та усвідомлення багатогранності феномена «культура», особливостей його вираження на рівні мистецтва музики, зокрема музичного виконавства.

Слово «культура» є похідним від латинського *colere, cultura*, що має декілька значень: вирощування, обробіток, догляд, освіта, виховання, розвиток [208; 209; 210]. У науковий обіг, за даними дослідників (С.Аверинцев, І.Андрущенко, О.Вусатюк, Л.Сандюк та ін.), поняття «культура» увійшло за посередництва німецької мови, а потім через неї потрапило у скандинавські, слов'янські і романські мови, американський варіант англійської. У французькій мові у значенні терміна «культура» часто вживається аналог «цивілізація», у китайській – «жень» і «вень» (виховання шляхетної людини)[153; 249].

Завдяки зусиллям філософів і істориків, за останні три сторіччя латинське слово увійшло у всі європейські мови, набуло універсального значення, перетворилося на філософське поняття і стало об'єктом наукових досліджень.

Дослідники (С. Безклубенко, Є. Губський, Г. Корольова, В. Лутченко, Л.Сандюк, І. Фролов та ін.) стверджують, що у сучасній науці нараховується декілька сотень визначень поняття «культура». З них досить поширеними є

такі: культура - це сукупність досягнень людства; все багатство матеріальних і духовних цінностей; це інтегральний образ, що об'єднує науку, освіту, літературу, мистецтво, мораль, уклад життя при визначальній ролі світогляду.

Найбільш поширеними трактуваннями культури у сучасній довідковій літературі є такі : «матеріальні та духовні цінності, створені людством протягом його історії»; «рівень розвитку суспільства у певну епоху»; «освіченість, вихованість»; «рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності» [210, 317]; «освіченість, вихованість»; «ступінь досконалості чого-небудь» [208, 196].

Сучасні дослідники традиційно інтерпретують поняття «культура» як символічну, ціннісно-нормативну систему, що спрямовує, регулює діяльність людей і проявляє себе як спосіб функціонування цінностей у контексті цілісного культурно-історичного середовища (Г.Балл, В.Меднікова та ін.). У загальному розумінні культура забезпечує репродуктивно-нормативну та діалогічно-творчу функції у життєдіяльності окремої людини та людства в цілому.

Поняття культури вчені розкривають через відкриття смислів, ціннісних вимірів в бутті людини, суспільства. Та, не лише зміст, а й етимологію поняття «культура» вчені осмислюють по-різному, зокрема в історичній площині (М. Реріх, Г.Шилін та ін.) як «культ у Ра» (де Ра – давньогрецький бог сонця), вбачаючи духовний, таємний зміст. Тож, багатогранність і багатозначність смислу означеної категорії розглянемо через призму її становлення та історичних трактувань [11].

У науковій літературі поширена думка, що перші роздуми про культуру належать ще давнім грекам. За даними культурологів (Л.Левчук, В.Панченко, О.Оніщенко, Л.Сандюк та ін.), давньогрецькі мислителі вже з VI-IV століть до н.е. описували особливий, створений людиною світ, незалежний від світу природи, тобто розрізняли природу – «фюсис» і людські

установлення – «номос». При цьому греки не лише відрізняли світ людини від природи, а й прагнули обґрунтувати спосіб життя, в основі якого була установка на самовизначення і «автаркію» – свободу і самостійність індивіда, який здатний, спираючись на розум, «жити за природою». При цьому, давні греки не використовували сам термін «культура», а вживали в такому розумінні слово «пайдейя» - формування людини, керівництво до зміни її сутності (Платон) [85].

Вчені-історики та культурологи [11; 22; 84; 153] довели, що термін «культура» ввели мислителі Давнього Риму, які вбачали у ній узагальнення всіх форм людської активності: штучне, рукотворне буття, отримане людиною в результаті перетворення буття суспільного – «натури». Спочатку поняття «культура» було аналогічним до поняття «господарство». Так, дослідники зазначають, що одним із перших використав термін «культура» (*cultus agri*) римський письменник Марк Катон в одному із трактатів про землеробство (ішлося про догляд за ділянкою землі). Пізніше поняття стало набувати іншого значення й метафорично співвідноситися з мисленням (*cultus mentis*). Давні римляни сформувавши ідею про взаємозв'язок між процесами розвитку і виховання людини. Так, ще понад тисячу років тому, римський оратор Цицерон визначав поняття «культура душі» (*cultus animi*), вбачаючи його основний зміст у «плеканні розуму», розвитку духовності людини.

Аналіз наукової літератури показав, що упродовж століть поняття «культура» вживали мислителі для визначення того, що зроблено людиною на відміну від існуючого незалежного від неї природного світу, тобто у протиставленні «природа – культура». З поширенням контактів елліно-римської цивілізації з різними країнами внаслідок військової експансії та встановлення торговельних відносин, античні історики продовжують традиції висвітлення культури як уявлення про соціальний устрій, вірування, звичаї, мораль.

В часи Середньовіччя осмислення культури проходить через жорсткий політизований рух підкорення країн (війни хрестоносців). Та розвиток торгівлі, потреба в політичних контрактах, які стимулювали мандрування на Схід, знаходять відображення у звітах Марко Поло, Афанасія Никітіна та інших, де залишені описи про культури інших народів.

Значні досягнення у розвитку уявлень про культуру належали гуманістам епохи Відродження (Дж. Бруно, Г. Галілей, Т. Кампанелла, Т. Мор, Т. Мюнцер та інші). Саме вони прагнули визначити ідеал культурної людини та обґрунтувати ідею культурної наступності. Послідовниками ренесансних гуманістів стали філософи Нового часу (Ф. Бекон, Дж. Берклі, Х. Вольф, П. Гассенді, Т. Гоббс, Р. Декарт, Д. Локк, Б. Спіноза, Д. Юм та інші), які поставили питання культурного прогресу, досліджували зв'язок між культурою і наукою. Та все ж, проблематика культури ще не розглядалася як самостійна сфера досліджень, вживалося це поняття тільки у словосполученнях і означало ступінь майстерності в якій-небудь галузі, придбання розумових навичок (наприклад, *cultura juris* - вироблення правил поведінки, *cultura scientiae* - засвоєння науки, *cultura literarum* - вдосконалення письма).

Як особливу соціальну сферу визначено культуру в епоху Просвітництва. Саме тоді поняття «культура» стало широко вживаним і набуло статусу однієї із основних категорій філософії. У той час промислового розвитку та товарного виробництва, коли на перший план виступила залежність людини від засобів виробництва, а не від природних сил, під культурою розумілися *всі здобутки людської діяльності*, передусім, знання, наука, мистецтво. В понятті «культура» закріплюється смислова подвійність: культура тлумачиться і як штучне, неприродне, породжене людською діяльністю, і як вищий вияв людського буття, пов'язаний із духовністю. Мислителі Просвітництва (Вольтер, К. Гельвецій, Ж.-Ж. Руссо, Тюрго, Кондорсе та ін.) пов'язували проблеми культури із освіченістю і

вихованістю людини. Європа ж розглядалася як взірць для інших народів, хоча і лунали заклики «повернутися назад до природи» (Ж.-Ж. Руссо). Розглядалися питання співвідношення культури і цивілізації, кризи культури, структурних елементів культури, діалогу різних культур.

Особливого звучання набувають питання культури у філософських дослідженнях кінця XVIII століття. Філософи почали розглядати культуру як особливу структурну цілісність, що визначає суспільство з точки зору його духовного потенціалу. Значне місце, зокрема в німецькій класичній філософії, набуває ідея розуму як підґрунтя культури. Саме в такому контексті розглядали культуру Гердер, Кант, Шеллінг, Гегель.

Аналіз наукової літератури показав, що перші наукові концепції культури виникають у XIX столітті. Суттєвий внесок в осмисленні феномена культури зробили А.Шопенгауер, Ф.Ніцше, К.Маркс. Саме вони почали розглядати культуру як особливий феномен, що характеризується власними законами розвитку [22] .

Значний внесок в розвиток теорії культури належить Г.Ріккерт (1863-1936), видатному представнику школи неокантіанства. Ґрунтуючись на власній теорії цінностей, він надав нове визначення культури, що надалі стало класичним. За Г.Ріккертом, культура є сукупністю об'єктів, що пов'язані загальнозначимими цінностями. Специфіку культури дослідник виводить з її порівняння з природою. Природа є сукупність того, що виникло саме собою. Культура – протилежність природи. У всіх явищах культури є втілення певної визнаної людської цінності, заради якої ці явища створені або виокремлені людиною.

Інший підхід до визначення сутності культури представлений в роботах видатного представника марбурзької школи неокантіанства Е.Кассіра (1874-1945) Розгляд культури в історичному аспекті надав нового виміру неокантіанській культурології. В ґрунтовній роботі «Філософія символічних форм» представлена його теорія культури. Вона викладена на основі аналізу

проблем мови, міфу, релігії, мистецтва, історії, філософської антропології. Кассіерер показує, що міф як специфічна форма культури живе в надрах свідомості, пронизує інші форми культури, впливає на них, а вони, відповідно, впливають на нього. Так постає складна диференційована система символів, через яку здійснюються взаємини людини та світу.

Значний внесок в осмисленні культури належить [В.Дільтею](1833-1911), який обґрунтував методологію пізнання культури. Вона істотно відрізняється від здійснення пізнання в «науках про природу». Оскільки життя можливо досягнути лише інстинктами, чуттями, то пізнання культури має ґрунтуватися на герменевтиці. Йдеться про тлумачення явищ культурної реальності як елементів цілісного духовного життя. Історію культури В.Дільтей розглядає як низку замкнених культурних систем, не пов'язаних одна з іншою. Тлумачення феноменів культури має здійснюватися через реконструкцію світогляду, який створює їхнє смислове ядро та є основою цілісності культурних систем.

[Продовжує лінію Дільтея в осмисленні феномену культури]Г.Зіммель(1858-1918). На його думку, культура нерозривно пов'язана з глибинним дуалізмом світу, що виявляється в протистоянні об'єктивного світу природи та світу людської культури. Як наголошує Г.Зіммель, людина не включається безумовно, подібно тварині, в природну світову заданість, але від неї відділяється, протиставляє себе їй. В середині цього дуалізму перебуває «ідея культури».

XX століття визначається багатомірністю філософських трактувань культури, у яких як основоположні закріплюються ті чи інші ознаки. Більшість трактувань культури пов'язано з іменами видатних філософів, соціологів, істориків, етнографів. Поширеною і донині є концепція культури Е.Тейлора, що визнає її як комплекс знань, вірувань, законів, звичаїв та інших здібностей та навичок, набутих людиною як членом суспільства [84; 85; 210]. Сучасні філософи відзначають значимість концепцій культури, що

розробили: Х.Ортега-і-Гасет, який вбачав у в культурі соціальні форми і способи облагороджування біологічних потенцій людини; К.Маркс, який визначив культуру як уречевлені сутнісні сили людини; М.Гайдеггер, який наголошував, що культура являє собою умову і спосіб реалізації верховних цінностей шляхом культивування вищих людських якостей [210]. За визначенням багатьох І.Ільїна [95, 47-49], культура – це усвідомлена робота духу з удосконалення всього, що оточує людину. У сучасній довідковій літературі зустрічаються визначення культури як сукупності матеріальних та духовних цінностей [43], а також як способу людської діяльності [201]. Так, у визначенні поняття «культура» закріплюється антропологічний зміст, сутнісно пов'язаний з феноменом людини [11;15; 124].

Початок ХХІ століття позначається підсиленою увагою науковців різних галузей знань до питань культури, її історичного розвитку, процесів культурної динаміки, типології, поліфункціональності, розвитку окремих її галузей тощо. Дослідники (Л.Сандюк, В.Щубелка та ін.) [153] стверджують, що в наш час існує близько 500 визначень поняття «культура», які можна поділити на такі групи:

- соціологічні визначення, що зосереджують увагу на факторах організації й формування певного суспільства. Для соціологічного підходу характерне таке визначення: «культура – це стійкі вірування, цінності і норми поведінки, які організують соціальні зв'язки і роблять можливою спільну інтерпретацію життєвого досвіду» (В.Бекет);

- аксіологічні, що підкреслюють, що культура є сукупністю матеріальних і духовних цінностей, які створюються людиною в процесі її життєдіяльності;

- онтологічні, які розглядають культуру як форму самореалізації людини у свій її багатомірності. Культура постає формою існування, способом буття людини.

Сьогодні поняття «культура» є предметом досліджень різних наук: філософії, соціології, історії, культурології, психології, педагогіки, мистецтвознавства, етики, естетики, етнографії та ін., що розглядають його з різних позицій.

Філософське розуміння культури узагальнює всю сукупність соціального знання, соціальних оцінок, забезпечує синтез усвідомлення універсальних духовних та матеріальних напрацювань людства. Основою, на якій ґрунтується філософське пізнання культури, є її зв'язок з духовним світом людини. **Філософське розуміння культури визначає осмислення вираженого прагнення до безмежності й універсальності людського розвитку, наближає до екзистенції людського буття – безпосереднього, унікально-особистісного переживання власного існування** □ Філософська думка стверджує, що поняття культура однаковою мірою відноситься як до сутності, так і до існування людини, а предметне буття розглядається як одна із сторін буття реального, як зовнішня даність. Тобто, поняття «культура» використовується для характеристики процесів розвитку і вдосконалення загалом, що означає універсалізацію терміну. Так, М.Каган трактує поняття «культура» як визначену сукупність соціально придбаних і транслуючи із покоління в покоління значимих символів, ідей, цінностей, звичаїв, вірувань, традицій, норм і правил поведінки, за допомогою яких люди організують свою життєдіяльність [97, 36-38].

Філософія представляє культуру як складну цілісність. Окремі форми культури – мистецтво, мораль, освіта, релігія, наука пізнаються як особливості в контексті культури як складної цілісної системи □ Тож, крізь призму філософії культура постає в узагальнених характеристиках як форма, результат, спосіб зв'язку людини з дійсністю, утвердження людини, як прояв і утвердження сутнісних сил людства (В. Шинкарук, А. Яценко).

Оскільки способом існування людини є діяльність (праця), саме вона і постає як головне джерело культури. За визначенням В.Андрущенка,

культура – це чітко скерована позиція суспільства, коли саме підпорядкування природи людині в матеріальній і духовній сферах підтримує такий стан суспільства, який гармонізує взаємовідносини людини і природи, з одного боку, а з іншого – забезпечує гармонійну рівновагу соціальних відносин між людьми, їх досить різних матеріальних і духовних цінностей. Тобто культурне життя характеризується певним ідеалом, гомогенним у своїй сутності, на який орієнтовані різні форми діяльності суспільства [210].

Соціологія вивчає закономірності функціонування культури в суспільстві. Соціологічний аналіз культури започаткували ще О. Копт, М. Вебер, Е. Дюркгейм, П. Сорокін, У. Самнер та ін. Значним є внеском в розвиток соціології культури К. Маннгейма, Г. Зіммели, Н. Еліаса, Ф.-Х. Тенбрука, В. Ліпп, А. Хаана, Х.-П. Турн, Ю. Штагля, М. Р. Ліпсіуса, Й. Вайса, П. Бурд'є та ін. Соціологія охоплює всю проблематику суспільного життя, розглядаючи його під своїм специфічним кутом зору. Культурний зміст можна виділити в будь-якій цілеспрямованій соціальній діяльності і побуті, політиці, бізнесі, менеджменті, освіті, охороні здоров'я і т. д. У вузькому розумінні соціологія культури локалізує свій інтерес на духовній сфері.

Емпіричний аналіз культурних цінностей соціологи здійснюють за такими аспектами:

- за суб'єктом — носієм культури виділяються суспільство в цілому, нація, соціальні групи, окрема особистість;
- за функціональною роллю культуру можна поділити на загальну, яка необхідна кожній людині, і спеціальну, яка необхідна людям тієї чи іншої професії;
- за походженням виділяють народну культуру (наприклад, фольклор) і професійну, яка створюється професіоналами і має авторство;
- за видами культури виділяють матеріальну (наприклад, культуру побуту, культуру виробництва матеріальних благ і т. д.) і духовну культуру (наука, освіта, мистецтво, політика, право, релігія і т. д.).

Отже, культура постає для соціологів головним інструментом пояснення соціокультурних трансформацій, соціально-економічного зростання суспільства, мірою соціального прогресу чи регресу.

Історія досліджує культури конкретних соціальних груп, що існують в певних просторово-часових рамках, вивчає культурні явища в загальному контексті розвитку історичного процесу.

Культурологія узагальнює систему знань про сутність, закономірності існування та розвитку, людське значення та способи пізнання культури. Важливим завданням культурології є пізнання сутності культури і виявлення законів та механізмів функціонування конкретних форм і сторін культури. Базисом культурологічного знання виступають окремі науки про культуру, в межах яких досліджуються певні феномени культури. Таким чином, культурологія належить до соціогуманітарних наук, хоча активно використовує як методи природничих наук, так і спеціальні методи дослідження в соціальній сфері. Зазначимо також, що культурологія як наука про культуру виникла в середині 20 ст. Ідею виділення культурології в самостійну галузь знань пов'язують з іменем американського антрополога Л.Уайта, який застосував поняття культурології для позначення галузі знання, яку Е.Тейлор визначив як науку про культуру [203, 324-329].

Психологія вивчає механізми процесів психічного відображення та створення людиною культурних цінностей, особливостей прояву та формування особистісних якостей людини в процесі інкультурації та має за мету розглянути культуру з позиції суб'єкта культуротворчої діяльності, його потреб, цінностей, родових відмінностей. У дослідженнях багатьох психологів феномен «культура» визначається як складна система цінностей, передусім духовних, а потім суспільних. У дослідженнях багатьох психологів (Г. Балл, О. Винославська, А. Петровський, В. Семиченко та ін.) наголошується, що поняття культура охоплює не лише те, що існує поза людиною, а й ті зміни, які відбуваються в ній самій, у фізичному і духовному

стані. Саме через культуру особистість відкриває свою унікальність, реалізує свій власний потенціал, наближується до досягнень людської цивілізації [15; 171; 172;186].

Педагогіка досліджує поняття «культура» як основний фактор і соціальний регулятив, що відображає ціннісні продукти духовної і матеріальної діяльності людини, властивості і якості самої людини як носія і творця культури. Педагогічне трактування культури зосереджується на сфері духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання і освіти, духовної творчості (особливо мистецької. А також установи, організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вузи, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо). Водночас, вчені-педагоги (В.Андрущенко, С.Гончаренко, І.Зязюн та ін.) визначають культуру як «рівень освіченості, вихованості людей, а також оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності» [66,182].

□Норми поведінки і сукупність моральних правил розглядає *етика*. Коли мова йде про духовну культуру, на перший план виводять різноманітні стани свідомості, форми проявів свідомого життя та його здобутки. Ціннісне ставлення людини до явищ буття, яке може бути прекрасним, потворним, сатиричним, гумористичним, комічним та ін., вивчає *естетика*.

Оскільки етика та естетика стосуються внутрішніх орієнтацій людини, її, можна сказати, інтимних тем та питань, вони входять в склад духовної культури людства і, можна сказати, займають в ній провідне місце.

Естетична культура не може існувати поза суб'єктом. Естетична культура виступає результатом організованого внутрішнього світу особистості з відчуттям прекрасного, вмінням насолоджуватися красою природи, сприймати та оцінювати мистецькі твори, вчинки людей, предмети побуту, відрізнати прекрасне від потворного.

Основою естетичної культури є *художня культура*, вона підсилює її вираженість та є вищим етапом розвитку. Художня культура як складова духовної культури, кристалізується навколо мистецтва для забезпечення максимально ефективного з точки зору суспільства і кожного конкретного соціуму протікання художньої діяльності. О.Рудницька пояснює художню культуру як «сукупність процесів і явищ духовної практичної діяльності, спрямована на творення, розповсюдження, сприйняття творів мистецтва та матеріальних предметів, що мають естетичну цінність, і характеризує масові художні уподобання та смаки того чи іншого суспільства [183, 36]. Дослідниця доводить, що для художньої культури характерними є такі ознаки, як вияв інтелекту, творчих можливостей, психологічної стійкості, які необхідні для повноцінної діяльності особистості [183, 37].

Дослідники І. Волков, Л. Масол, О. Олексюк, О. Щолокова [48;131; 156; 157; 230] та інші визначають художню культуру як компонент духовної культури, змістом і метою якої постає емоційно-чуттєве освоєння світу та відбиття його у творах мистецтва. При цьому, у художній культурі розглядаються субстанціональні елементи: твори мистецтва, художні традиції, норми; і функціональні: художня діяльність, спрямована на створення, збереження, обмін, розподіл, розповсюдження, споживання творів мистецтва, його норм, традицій тощо, всіх рівнів художньої діяльності; також соціальні інститути, які забезпечують формування людини-суб'єкта [230].

У нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу на виокремленні ролі мистецтва як основного компонента художньої культури.

Мистецтву (всім безлічі форм, видів, типів тощо) належить особливе місце в системі культури. Мистецтво – це особливий спосіб духовно-практичного освоєння світу крізь призму людських цінностей, життєвих смислів та значень [85, 75]. Закономірності функціонування мистецтва у художній культурі вивчає *мистецтвознавство*, що поєднує в собі історію,

теорію та художні практики мистецтва, а також художню критику, і є комплексом наукових дисципліни з вивчення і дослідження мистецтва в цілому, його видів, стилів і жанрів, їх зв'язок і реальність, поєднання форми та змісту художніх робіт тощо.

Науковцями (П. Круль, Л. Левчук, О. Олексюк, О. Отич; Г. Падалка, О. Рудницька, В. Холопова, В. Шульгіна та ін.) доведено, що мистецтво займає особливе місце серед інших сфер культури. Мистецтво реалізує сприйняття дійсності в її цілісності, зберігає цілісність особистості, культури та життєвого досвіду людства. На думку дослідників [154; 160; 161; 181; 183; 214], та інших, мистецтво є «своєрідним дзеркалом, у якому найбільш повно відбивається специфіка певної культури» [181, 76].

У сучасній науковій літературі визначено, що культура виконує цілий ряд функцій у житті людей. Головною функцією культури, на думку багатьох вчених (С. Горбенко, М. Колесников, О. Колесникова, М. Туровський та ін.), є людинотворча, або *гуманістична*, що формує світогляд людини, її гідність, мораль, оцінні складові мислення та діяльності. Гуманістична функція полягає в адаптації та життєстверджувальній ролі культури для кожної людини у сприянні формування гуманістичних цінностей та ідеалів.

Всі інші функції культури так чи інакше пов'язані з гуманістичною і навіть впливають з неї [84; 202].

Вчені [97; 135; 138; 202; 203; 225] також наголошують, що однією з найважливіших функцій будь-якої культури є передача соціального досвіду. Тому її називають *інформаційною*. Культура виступає єдиним механізмом передачі соціального досвіду від покоління до покоління. Адже, крім культури, суспільство не має інших способів передачі досвіду, нагромадженого попередниками. Саме через це культуру не випадково вважають соціальною пам'яттю людства, а розрив культурних зв'язків між поколіннями призводить до її втрати (феномен «манкуртизму») з усіма негативними наслідками.

Іншою провідною функцією є *пізнавальна*. Вона тісно пов'язана з інформаційною і впливає з неї. Культура, яка концентрує в собі кращий соціальний досвід багатьох людських поколінь, набуває здатності створювати сприятливі умови для його пізнання і засвоєння. Наприклад, через казки людина розвиває здатність сприймати і переживати уявне та дійсне, вчиться розрізняти добро і зло, правду і кривду.

Регулятивна функцій культури пов'язана, перш за все, з визначенням (регуляцією) різних сторін, видів суспільної і особистої діяльності людей. У праці, побуті, міжособистісних відносинах культура так або ж так впливає на поведінку людей та їхні вчинки, на вибір тих чи інших матеріальних і духовних цінностей. Регулятивна функція культури спирається на такі нормативні системи, як мораль і право.

Семіотична, або знакова (семіотика – вчення про знаки), функція також досить важлива для розвитку культури. Являючи собою певну знакову систему, без оволодіння якою досягнення культури стають неможливими. Так, мова – засіб спілкування людей; літературна мова – важливий засіб оволодіння національною культурою. Специфічні мови потрібні для пізнання особливого світу музики, живопису, театру.

Ціннісна (ціннісно-орієнтаційна) функція відображає важливий якісний стан культури. Саме система цінностей формує у людини певні ціннісні потреби і орієнтацію. За характером і якістю цих потреб і духовних орієнтирів особи роблять висновки про рівень її культури. Моральні й інтелектуальні потреби і запити виступають основним критерієм відповідної оцінки серед людей.

Комунікативна функція зводиться до передачі історичного досвіду через культурні набутки та формування на цій основі різноманітних способів і типів спілкування між людьми.

Інтегративна функція виражається в здатності об'єднувати людей незалежно від їх світогляду та ідеології, національності і певні соціальні спільноти, а народи – в світову цивілізацію

Ці функції розмежувати не можливо бо вони як єдине ціле у культурному розвитку. Усвідомлення функцій культури забезпечує розгляд означеного феномена як цілісного динамічного явища суспільного буття.

У сучасних наукових дослідженнях доведено, що культура, будучи органічною цілісністю, складається з безлічі складних підсистем. Сьогодні, для найбільш повного і плідного вивчення культури як багатогранного феномена, необхідним є визначення та упорядкування найбільш істотних її сторін, ознак, характеристик.

Одиницею виокремлення певної досліджуваної реальності постає **тип** (із грецької *typos* – відбиток, форма). Тож, одним із важливих засобів і прийомів теоретичного аналізу культури є **типологія** - вчення про видові відмінності культур, основні види світової культури. Суть типології полягає в уявному розподілі соціокультурних систем і об'єктів на елементи з метою їх групування на основі узагальнення ідеалізованої моделі, або типу культури.

Німецький соціолог, історик, економіст М. Вебер (1864 —1920) один із перших уживає в науковому аналізі поняття „ідеальний тип”- наукову абстракцію, завдяки якій уможлиблюється вивчення різноманітних явищ культури на кількісній основі. Ідеальний тип- це теоретична конструкція, образ-схема, що не є тотожною соціокультурній реальності, а утворена в результаті акцентування, посилення, логічного зв'язування феноменів, що зустрічаються в різних епохах та культурах.

В реальній історії культури не існує прямого аналога ідеальним типам. Однак, ідеальна типізація уможлиблювала упорядковувати емпіричний матеріал конкретних досліджень, зокрема, використовувалася М. Вебером

для дослідження причин, характеру відхилення реальних культурних типів від ідеальних.□

Сьогодні способи вчених вивчити всі основні типи культури актуалізуваль проблему пошуку критеріїв, на основі яких може бути здійснена систематизація та типологія культурної реальності. Зазначимо, що дослідники використовують різні критерії в основі типології культур, зокрема: зв'язок з релігією; регіональна належність культури; регіонально-етнічна особливість; належність до історичного типу суспільства; господарювання; сфера суспільства або вид діяльності; зв'язок з територією; спеціалізація; рівень майстерності й тип аудиторії тощо. Це не означає, що одні з них є більш вірними, а інші – ні, питання оцінювання тут не може виникати, бо йдеться про плюралізм знання, можливість інтерпретацій з різних перспектив. Дослідники мірою своєї компетентності залишають за собою право вибору основ для типології, а пошукові завдання визначають необхідний набір показників, котрі і постають основою для тієї або іншої типології культури.

Визнання культурологами різних критеріїв та підстав типологізації зумовило існування в сучасній науці різних варіантів типології культури, зокрема: *формаційна; цивілізаційна; історична; регіональна; парадигмальна* [153].

Формаційна типологія (запропонована марксизмом) визначає в основі розподілу типів культури ідею про буття як закономірну зміну суспільно-економічних формацій: первіснообщинної, рабовласницької, феодальної, капіталістичної та комуністичної. Такий підхід визначає першоосновою визначення типу культури розвиток матеріальних засад суспільства. Оскільки економіка являє собою базис суспільства, то кожній формації відповідає свій тип культури.

Цивілізаційна типологія пов'язана з відкриттям нових цивілізацій, культур. Великомасштабні етнографічні, археологічні дослідження привели

до ідеї паралельного існування культурних світів, де більшою мірою враховуються духовні цінності.

Історична типологія ґрунтується на хронологічному принципі розвитку культури (первісна культура, культура давніх цивілізацій, середньовічна, ренесансна, новоєвропейська, новітня).

Регіональна типологія розкриває культурну самобутність регіону, показує взаємозв'язки і взаємовпливи культур різних народів, дає системне бачення людської культури взагалі.

Для нашого дослідження регіональний підхід до культури має особливе значення, тому на його розкритті зупинимося більш детально.

У науковій літературі *культурний регіон* визначається як певна єдність етнічно-родових, національних, духовних характеристик, що проявляються у схожості таких складових соціуму, як *традиції, релігія, культурні зв'язки, етико-естетичні норми, світоглядні принципи*. Центральне місце при порівняльній характеристиці культурних регіонів належить базовим *цінностям*. До основних факторів, що формують культурний регіон належать: територіальна спільність; спільність історії; релігія; схожість природних умов; спільність соціально-економічних умов, у яких формувалися національні культури.

Сучасною культурологією [153, 37] виділяються такі культурні регіони: *європейський, далекосхідний, індійський тропічно-африканський, арабомусульманський, латино-американський*.

У нашому дослідженні ми зосереджуємося на визначенні ознак *європейського* культурного регіону, до складу якого входить Україна, та *далекосхідного* регіону, де домінує Китай. Тож, охарактеризуємо ці регіони через ціннісне ядро відповідних культур.

За даними дослідників (О.Сандюк, Н.Щубелка) [153], основними цінностями *європейського культурного регіону* є : *раціоналізм; сцієнтизм* (культ науки і техніки); *антропоцентризм і активізм* (коли людина

протиставляє себе природі як щось особливе і прагне до активного оволодіння світом); *персоналізм* (високе цінування особистості, її права на свободу, самореалізацію, автономність); *динамізм, орієнтація на нове; демократичні ідеали* (свобода, рівність, толерантність).

Далекосхідному регіону, за визначенням культурологів, притаманні такі цінності:

- орієнтація на підтримку способу життя нащадків, шанування старших, орієнтація на сім'ю, колектив, державу, суспільство; з цим пов'язана ідея ідеалізації минулого, культ древності;
- підпорядкування індивіда соціальному цілому, звичаям, традиціям, суспільним правилам, необхідність відповідати певному соціальному стандарту; індивідуальні якості повинні проявлятися у визначеній формі;
- прагнення до практичної користі, конкретного щастя шляхом внутрішнього самовдосконалення; соціальна етика;
- поклоніння природі; природа не відгороджена від людини [153, 37-38].

Важливим для нашого дослідження стало виділення ознак цих та інших культурних регіонів згідно *парадигмальної типології* культур. Зазначимо, що «парадигма» є однією із широкоживаних категорій у науці. Як культурологічна категорія, «базується на існуванні загальних принципів діяльності, певних культурних стандартів, еталонів, методологічних регулятивів, які виступають взірцями при вирішенні конкретних проблем життєдіяльності людини» [153, 39]. Зокрема, вчені розглядають як протилежні соціокультурні парадигми «Захід» і «Схід» через основні цінності цих регіонів. Так, згідно сучасних досліджень, в основі протиставлення цих соціокультурних парадигм ціннісні орієнтації: для Сходу характерно духовність, космоцентризм, містицизм, монізм, колективізм, споглядальність та ін., а для Заходу притаманні практицизм,

антропоцентризм, раціоналізм, дуалізм, персоналізм, активізм. Головна особливість східної культури – її стійкість, традиційність, відтворення усталених соціальних структур, орієнтація на колективізм, ідея хибності індивідуальних форм духовного життя. Для західної культури характерні автономія, свобода особистості, дух демократії, громадянського суспільства, орієнтація на нове [153, 40-41].

Визнання відмінностей та своєрідності культур різних регіонів, національностей, народів сприяє зміцненню їх споконвічних цінностей. Разом з тим, у сучасному світі, коли паралельно існують процеси конфронтації та інтеграції культур, актуалізується ідея *діалогу* як взаємопроникнення культур та толерантності до інших цінностей (М.Бубер, М.Бахтін). Саме діалог культур сприяє подоланню парадигми замкненості, зокрема культур Сходу та Заходу, заснованій на сприйнятті культурного розмаїття як загрози, та переходу до розуміння важливості співробітництва і взаємопроникнення різних культурних світів. При цьому має відбуватися взаємозбагачення культур при збереженні своєрідності кожної.

Так, початок ХХІ століття, що характеризується широкими глобалізаційними процесами, які обумовлюють взаємозалежність світу, виходить на «багатомірний діалог» культур. Ідея діалогу все глибше сприймається світовим науковим співтовариством. Вчені (М.Бахтін, В.Межуєв, Г.Меднікова та ін.) наголошують, що значимість *діалогу культур* в тому, що в умовах взаємного духовного спілкування відбувається глибоке усвідомлення іншої культури й іншого людського досвіду. Культура, яка не знаходиться в контакті з іншими культурами і не відчуває їхнього впливу, неминуче приречена на відставання від темпів світового культурного розвитку.

Для будь-якої національної культури знайомство з іншими культурами відкриває широкі можливості розвитку. Тож, відомості про життя інших народів розширяє кругозір людей, дозволяє більш глибоко усвідомити своє

буття, внеси корисні інновації у свій спосіб життя, а національні культурні досягнення набувають міжнародного, планетарного характеру.

Ідея «діалогу культур» є визначальною у нашому дослідженні, оскільки ми намагаємось осмислювати феномен культури не лише з позицій європоцентризму, а й у взаємовідносинах європейської культури з іншими культурами, перш за все зі східними, зокрема культурою Китаю.

Зазначимо, що за історичними відомостями, культура Китаю є однією із найбільш стародавніх у світі, має тисячолітні традиції осмислення навколишнього світу та усвідомлення свого місця в ньому. У науковій літературі визначено, що культура Китаю сформувалася у III тис. до н.е. і розвивається протягом 5 тис. років. Китай збагатив світову науку і культуру значними досягненнями: він є батьківщиною таких винаходів, як компас (III ст. до н. е.), спідометр (III ст. до н. е.), сейсмограф (II ст. н. е.), порох (X ст. н. е.), книгодрукування (VI-VIII ст.), фарфор (III-V ст.). Відкриття у галузі математики, астрономії (перший каталог зірок), медицині та інших науках становлять високі надбання китайської культури.

У китайському мистецтві особливе місце посідають музика, каліграфія, поезія та живопис. Ієрогліфічна кодова система давала змогу через ці три види мистецтва відображати життя людини в найпотаємніших порухах її душі, найбільш повно відтворювати її прагнення до злиття мистецтва з мистецтвом життя. Все це свідчить про самобутність, багатство і різноманітність китайської культури.

У сучасній китайській науковій літературі [194; 195] поняття «культура» трактується з позицій діалогу. Так, ґрунтуючись на західноєвропейських дослідженнях (використовуються концепції Канта, Гегеля, Тейлора та ін.), сучасні китайські вчені (Сяомань Чжу, Сяо Су та ін.) розглядають поняття «культура» у різних площинах:

- як здобутки людства впродовж розвитку історії;

- знання навколишнього світу, традиції та звичаї, система етикету, етики, релігії та моралі, що успадковувалися політнями людей;
- як процес і результат самовдосконалення;
- як виховання та освіти («вирощування людського розуму», «світло душі»).

Разом з тим, пояснення культури китайськими вченими насичене характерними для східного мислення метафорами: порівняння явища культури з деревом, яке має глибоке коріння, стовбур, гілля, листя, квіти та плоди. Так, вчені Лу Ян та Ван І, порівнюють міфи, релігію, етику, естетику, філософію, космологію з коріннями дерева; економіку, науку, техніку, військову систему, соціальний устрій – зі стовбуром; освіту та виховання - з листям; мистецтво, духовні переконання, мораль та поведінка пов'язуються з квітами та плодами [195]. Таким чином, культура пояснюється як органічна цілісність та підкреслюються взаємозв'язок та взаємозалежність її складових.

У дослідженнях національної культури китайські вчені (Лу Ян, Ван І, Сяомань Чжу, Сяо Су) спираються на китайський етнос, що створив особливий тип культури, який відрізняється від культури інших народів. Важливою рисою традиційної китайської культури, як відмічають вчені, на відміну від європейської, є не досягнення практичних цілей, а особисте самовдосконалення людини.

Сьогодні характерними особливостями китайської культури виступають: традиціоналізм – орієнтація на підтримку способу життя предків, на підпорядкування індивіда соціальному порядку; релігійно-поетичне ставлення до природи, що була предметом поклоніння; китайська церемонія – наявність фіксованих норм поведінки і мислення, що склалися на основі культу древності, і які були покладені і основу типу міської раціональної культури; «розчинення» релігійного начала в соціальному, що знайшло яскраве відображення в конфуціанстві; орієнтація на європейські цінності і стандарти.

Спираючись на різні європейські підходи до наукового визначення поняття, «культура», китайські вчені (Сяомань Чжу, Сяо Су) розрізняють культуру «матеріальну» і культуру «духовну». Під матеріальною культурою розуміють сферу культури, що задовольняє матеріальні потреби людини. Духовна культура - це простір, де реалізуються та задовольняються духовні потреби людини, що виражені у знаннях, цінностях, нормах і моделях поведінки. До форм духовної культури відносять міфологію, філософію, релігію, мистецтво і науку. Основними рисами духовної культури як особливого духовного світу є художня діяльність, творчість, високий рівень чуттєвості до змін у соціокультурному просторі.

У нашому дослідженні, проаналізувавши численну кількість різноманітних підходів до визначення поняття «культура» вченими Сходу і Заходу, ми розуміємо цей феномен як *унікальне явище суспільного життя, що акумулює матеріальні і духовні цінності, що створені і створюються людством в процесі суспільно-історичної практики і характеризує історично визначений рівень суспільства і людини, виражений і типах і формах життєдіяльності.*

Аналіз різноманітних теорій культури (еволюціоністської (Е.Тайлор, Дж.Фрейзер, Л. Морган, Г. Спенсер, Г. Гегель, Л. Уайт, Р. Раппопорт, М.Харріс та ін.), цивілізаційної (Дж.Віко, М.Данилевський, О.Шпенглер, А.Тойнбі та ін.), функціоналістської (Е.Дюргейм, А.Браун, Б.Маліновський та ін.), соціологічної (М.Вебер, П.Сорокін, Т.Адорно, Р.Мертон, Г.Маркузе та ін.), психоаналітичної (Г.Лейбніц, І.Кант, З.Фрейд, К.Юнг та ін.), антропологічної (Е.Фінк, Ж.-П. Сартр, Х.Ортега-і-Гассет та ін.), аксіологічної (В.Дільтей, В.Віндельбанд, Г.Ріккерт, П.Гуревич) теологічної (М.Бердяєв, В.Розанов, П.Флоренський) та інших, а також сучасних українських та китайських досліджень (В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко, В.Скурагівський, Ху Ши, Фень Юлань та ін.) дозволив усвідомити означений феномен як *багатогранне явище суспільного життя, сукупність*

матеріальних і духовних цінностей, які відображають активну творчу діяльність людей в освоєнні світу в ході історичного розвитку суспільства.

Особливе місце в системі культури належить *мистецтву*. Як форма духовної культури, мистецтво відтворює і транслює різноманітні ситуації взаємодії людини і світу в узагальнених образах. Мистецтво здатне до відображення як матеріальних, так і духовних сторін суспільного життя. У наукових джерелах «мистецтво» визначається як «особливий спосіб духовно-практичного освоєння світу крізь призму людських цінностей, життєвих смислів та значень» [153, 75]. Мистецтво відображає життя в образно-емоційній, інтуїтивній формі, на відміну від чітких категорій науки. Як зазначає Л. Левчук, у мистецтві створюється і зберігається для нащадків своєрідний "духовний портрет" тієї чи іншої історичної епохи [85, 48].

Мистецтво займає специфічне положення серед інших сфер культури. Мистецтво цілісно відображає дійсність, зберігає цілісність особистості, культури та життєвого досвіду людства.

У науковій літературі визначено такі характерні риси мистецтва:

- створення художніх образів, що характеризуються чуттєвою конкретністю та узагальненістю, завдяки чому мистецтво виражає та творчо перетворює життя відповідно до людських сенсів та цінностей;
- інтуїтивно-емоційний спосіб осягнення дійсності, що доповнює раціонально-логічний;
- цілісність осягнення дійсності на відміну від інших видів діяльності, де людина реалізує якусь одну свою сторону;
- наявність вимислу та умовності; мистецтво не призначене для точного копіювання життя: через мистецтво людина поринає у світ художніх образів, але при цьому вона завжди усвідомлює цю ілюзорність та умовність;
- мистецтво завжди несе на собі відбиток митця на відміну від безособового характеру мови науки.

Навколо мистецтва завжди кристалізується *художня культура*. Згідно довідкової літератури, художня культура - це складне, багат шарове утворення, яке об'єднує всі види мистецтва, сам процес художньої творчості, його результати і систему заходів по створенню, збереженню і розповсюдженню художніх цінностей, вихованню творчих кадрів і глядацької аудиторії [153].

О.Рудницька пояснює, що художня культура – це сукупність процесів і явищ духовної практичної діяльності, спрямована на творення, розповсюдження, сприйняття творів мистецтва та матеріальних предметів, що мають естетичну цінність, і характеризує масові художні уподобання та смаки кого чи іншого суспільства. Дослідниця доводить, що для художньої культури характерними є такі особливості: вияв інтелекту, творчих можливостей, психологічної стійкості, які необхідні для повноцінної діяльності особистості [183, 37].

Мистецтво, як художньо-образне відтворення дійсного і уявного, виступає ядром художньої культури, її системоутворюючим чинником. Як одна з найважливіших складових культури, мистецтво проявляє себе в різноманітті конкретних видів художньої творчості. Реальними формами художньо-творчої діяльності, що різняться, перш за все, способом втілення художнього змісту, специфікою творення художнього образу, є **види мистецтва** (архітектура, скульптура, живопис, графіка, література, декоративно-прикладне мистецтво, хореографія, музика та ін.). Кожен із видів мистецтва відображає багатогранність людського буття притаманною йому специфічною художньо-образною мовою. У нашому дослідженні ми зосереджуємося на музичному мистецтві як складовій художньої культури.

Музичне мистецтво вважається одним із найбільших надбань людського пізнання, що відображає дійсність і впливає на людину за допомогою усвідомлених і особливим чином організованих за висотою в часі звукових послідовностей, складених в основному із звуків певної висоти

[153; 183; 188; 198]. Музика - це вид мистецтва, який відображає реальну дійсність в емоційних переживаннях і наповнених почуттям ідеях, що виражаються через звуки особливого роду, в основі яких узагальнені інтонації. Про значення музичного мистецтва у житті людини неодноразово висловлювалися видатні вчені, філософи, педагоги, музиканти, підкреслюючи унікальність музики у передаванні людських почуттів, переживань, заглиблення у духовний світ. Так, за словами Р. Шумана, музика здатна більш глибоко відтворити настрій, думки та почуття людини, аніж слова («де кінчається слово – починається музика»). Видатний психолог Б.Теплов зазначав, що «музичний світ по суті є емоційне переживання, сприйняття музики йде через емоції, але емоцією воно не закінчується. В музиці ми пізнаємо світ. Музика є емоційне пізнання» [200, 64].

Мистецтво музики ми розглядаємо у площині *музичної культури* як складової загальної культури.

Дослідники О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька та ін. [154; 155;161; 183] трактують музичну культуру як багаторівневу систему, що включає різні види та жанри музичного мистецтва, композиторську та виконавську творчість, різні види музикування, концертні та музично-освітні заклади, музичні товариства, гуртки тощо [153; 184]. Л.Смирнова пояснює, що музична культура – це «поєднання музики і її соціального функціонування» [189]. На думку дослідниці, музична культура – це складна система, до якої входять: музичні цінності, створені чи збережені у даному суспільстві; всі види діяльності по створенню, збереженню, розповсюдженню, сприйняттю і використанню музичних цінностей, всі суб'єкти виду такого діяльності разом з їх знаннями, навичками та іншими якостями, що забезпечують їх успіх [189, 14].

У дослідженні О.Гуренко [77] подано розмежування понять «музика» і «музична культура». Автор переконує, що музична культура суттєво ширша власне музики, тобто музичних творів, адже вона включає значущі прояви як

самої музики, так і її впливу. Музична культура, на її думку, це «складна система, до складу якої належать музичні цінності, всі види діяльності щодо створення, збереження, виконання, розповсюдження, сприйняття та використання музичних цінностей; всі суб'єкти такого виду діяльності з їх знаннями, навичками і іншими якостями, що сприяють їхньому успіху; всі заклади та установи, також інструменти та обладнання, які «обслуговують» цю діяльність. В свою чергу музична культура є підсистемою художньої культури, духовної культури та культури в цілому» [77, 62].

Дослідниця Т.Танько розглядає музичну культуру на особистісному рівні, як «високий рівень оволодіння людиною системою музичних знань, музичною діяльністю; ступінь розвитку музичної свідомості та поведінки особистості, сформованість музично-естетичного смаку і творчих потреб» [196, 208].

Не потребує доказів, що музика (музичний твір) розгортається у часі і потребує акту відтворення, посередництва виконавця. Музичний твір, що існує об'єктивно у нотному записі, своє реальне звучання, своє суспільне буття набуває лише у процесі виконання, його художньої інтерпретації. «Життя» музичного твору у свідомості слухача є музикою почутою, що прозвучала. Ця особливість музики закладена її природою в діалектичній єдності музичного твору і виконавця. Таким чином, постає важливе питання розгляду особливостей музичного *виконавства* та *виконавської культури* як підсистеми культури музичної.

Музичне виконавство як специфічний вид людської діяльності спрямовується на відтворення музичного твору у реальному звучанні. Феномен музичного виконавства формується паралельно з розвитком музикування у суспільстві, розвитком музичних жанрів, стилів, з удосконаленням нотації та музичного інструментарію.

Проблеми музичного виконавства привертали до себе увагу упродовж всього його розвитку і окреслювалися у працях вчених від античних часів до

сьогодення (трактати античних мислителів, філософські праці Д.Дідро, Ф. Гегеля, сучасні дослідження).

Проблеми музичного виконавства розглядалися вченими ХХ-ХХІ ст. на високому науково-теоретичному рівні, зокрема у таких ракурсах:

- у контексті з'ясування сутності музики як виду мистецтва (А.Алексєєв, В. Медушевський, Г.Ципін, та ін.);

- у зв'язку з опрацювання музичної теорії, а також безпосередньо художньо-творчої діяльності виконавця (Г. Ципин, Г. Коган, С.Савшинський, Г.Нейгауз);

- з визначенням психологічних та педагогічних аспектів музичного виконавства (Л.Бочкарев, В. Петрушин ,А. Каузова).

Розвиток музичної культури визначив роль музичного виконавства як специфічного виду мистецтва та окремої підсистеми музичної культури, що займає важливе місце у суспільному житті та значення впливу на духовний світ людини.

Сучасні українські та китайські дослідники О.Бодіна, В.Белікова, Н.Гуральник, Н.Жайворонок, Н.Кашкадамова, П.Круль, О.Крицький, О.Маркова, Інь Юань, Пан На та інші наголошують, що музичному виконавству належить особливе місце у становленні й розвитку музичної культури, у функціонуванні музики в суспільстві як художнього явища.

У сучасній науковій літературі [71; 78; 90; 105; 123; 165] музичне виконавство розглядається як творчий процес відтворення музичного твору засобами виконавської майстерності. Дослідниками визначено характеристики музичного виконавства як відносно самостійного явища музичної культури, а саме:

- музичне виконавство - це предмет соціальних потреб та інтересів;
- музичне виконавство є соціально значимим суб'єктом художнього виробництва, оскільки забезпечує реальне (звукове) буття музики;
- - музичне виконавство має власну природу і субстанцію, лише йому

властиві засоби і способи виявлення та самореалізації;

☐ - музичне виконавство має власну історію становлення та розвитку;

☐ - музичне виконавство самоцінне, має власну специфіку, функції, структуру, що робить його об'єктом і окремим напрямом наукового пізнання, котрий останнього часу виокремився в самостійну галузь музикознавства.

Означене дозволяє розглядати важливою підсистемою музичної культури *виконавську культуру*, що має свої характеристики, технології, методи, норми, ціннісні аспекти та орієнтації.

Багато відомих вчених-музикантів присвятили свої праці розкриттю значущості *виконавської культури* музиканта (Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, Г.Гільбурд, О. Гуренко, Є. Ліберман, К. Мартінсен, Я. Мільштейн, Г.Нейгауз, С. Савшинський, Б.Теплов, С.Фейнберг).

Важливим для нашого дослідження є висновки вчених (О.Гуренко, В.Петрушин та ін.) щодо визначення виконавської культури як вияву художньої культури в особливості процесуальних видів мистецтва, які для свого існування потребують посередника у вигляді виконавця. Вона є системою суспільних зв'язків, які відповідають меті художньо-творчої діяльності з виробництва, споживання, зберігання, розповсюдження, актуалізації художніх ідей, що концентруються в творах виконавського мистецтва.

Виконавська культура, на думку О. Гуренко, поділяється на три підсистеми:

1) діяльність щодо створення інтерпретації, освоєння, тлумачення, вивчення художніх ідей;

2) результат діяльності;

3) суб'єкти діяльності (носії художньої свідомості суспільства у сфері виконавського мистецтва) [77, 69].

Як частину духовної культури, розглядають виконавську культуру дослідники А.Михалюк, Ю.Некрасов. Автори сходяться на думці, що

виконавська культура – це не ізольоване явище, а частина духовної культури, де діють спільні закони. Тому повноцінна виконавська творчість неможлива без загальнокультурного розвитку особистості [139; 140; 143; 142, 148].

Дослідниця Н. Згурська так характеризує виконавську культуру музиканта: «Поряд із професійною майстерністю виконавська культура передбачає й великий запас знань, умінь, уявлень, життєвий досвід музиканта. З-поміж особливостей виконавської культури найхарактернішими є цілеспрямованість, осмисленість виконання, технічні вміння» [90, 7]. Автор вважає, що виконавська культура є не просто сумою знань та умінь, а інтегрованою властивістю, яка включає емоційну обдарованість, здатність до фантазії та співтворчості, асоціативне мислення, інтуїцію. Дуже важливе значення приділяє дослідниця традиціям, називаючи їх «безцінним скарбом знань та умінь», вважаючи, що через традиції виконавцю передається життєвий та професійний досвід поколінь, розвивається особистість.

Дослідниця Н. Мозгальова трактує виконавську культуру як сукупність особистісно-значущих якостей, що проявляються у процесі творчої музичної діяльності і розкривають міру оволодіння індивідом емоційно-образного змісту музичного твору як об'єкта суспільного музичного творіння [141, 17].

Л. Гусейнова зазначає, що виконавська культура є складовою музичної культури, яка базується на основі якостей, набутих умінь, що безпосередньо забезпечують високий рівень виконавської діяльності. Автор зазначає, що виконавська культура передбачає не тільки осягнення авторського задуму та створення власної виконавської концепції, а й заходження та вдосконалення засобів її реалізації. Перераховані вище компоненти мають на меті досягнення збалансованості між необхідними виконавськими засобами музичної виразності й високим рівнем психічного апарату для відтворення глибини образно-художнього світу музичного твору, що виконується [78, 12].

Вивчення та аналіз наукової літератури дозволили розглядати явище виконавської культури у контексті художніх цінностей суспільного життя. Ми розглядаємо виконавську культуру як складову музичної та загальної культур, що забезпечує розуміння цілісності та багатомірності досліджуваного феномена (Рис.1.1).

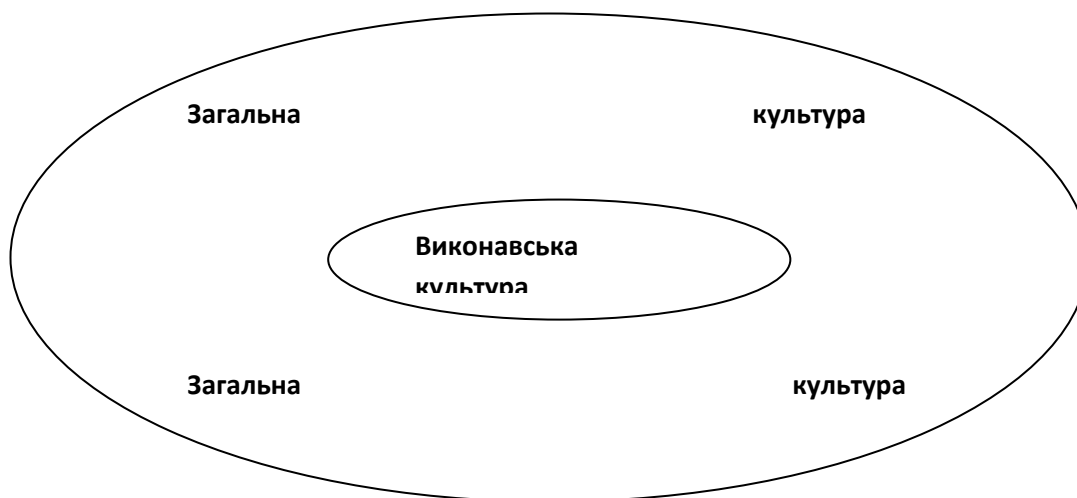


Рис 1.1. Виконавська культура як складова музичної культури і загальної культури

Отже, на основі аналізу наукової літератури усвідомлюємо сутність культури як явища суспільного життя, до складу якого входить музична культура, у контексті якої ми розглядаємо виконавську культуру.

Виконавська діяльність музиканта завжди спрямована на розкриття задуму композитора, створення художнього образу, а інтерпретація твору безпосередньо пов'язана із внутрішнім світом виконавця, його світоглядом, думками, почуттями.

Кожний музичний твір можна інтерпретувати, підходячи до нього з різних позицій. Усі авторські вказівки переломлюються в індивідуальній

свідомості виконавця та повинні відображати думки, почуття, інтелектуальний рівень самого музиканта.

За словами видатного музиканта-педагога Г. Нейгауза [150, 66-69], багатство внутрішнього світу особистості виконавця дозволяє йому знаходити найбільш глибокі й тонкі відтінки авторського задуму. Не менш важливим, наголошує автор, є те, щоб музика знаходила внутрішній відгук у виконавця, щоб він був захоплений нею. Інтерпретація музичного твору немислима без активного прояву уяви, фантазії виконавця і елементи є неодмінними атрибутами творчого мислення [150, 68]. Виходячи з вищесказаного, визначається актуальність формування й розвитку творчого мислення музиканта.

Музичне мислення – явище складне й багатокомпонентне. Його називають і «інтелектуальним сприйняттям», і «відображенням людиною музики», і «освоєнням музики» [141].

Існує багато підходів до проблеми музичного мислення. До сучасного розуміння даної проблеми, як зазначає дослідниця Н. Мозгальова [141, 196-198], підводить концепція Б. Асаф'єва про інтонацію як центральний, базовий елемент музичної мови і Б. Яворського, творця теорії ладового ритму.

Аналізуючи дані концепції, дослідниця дійшла висновку що і музикант-виконавець, і слухач повинні оперувати у процесі музичного сприйняття певними системами уявлень про інтонацію, найпростішими виразно-образотворчими засобами, а також іншими засобами, що викликають певні настрої, поетичні спогади, образи, відчуття. На цьому рівні проявляє себе музично-образне мислення, міра й ступінь розвиненості якого залежать від того, яке місце займає даний аспект у підготовці музиканта.

Відповідно до концепції Б. Асаф'єва, інтонація є головним провідником музичної змістовності, музичної думки, а також носієм художньої інформації, емоційного заряду, душевного руху. Однак емоційна

реакція на інтонацію, проникнення в її емоційну сутність є вихідним пунктом процесу музичного мислення, але це ще не сам процес мислення. Це лише первинне відчуття, перцептивний відгук.

Оскільки мислення бере початок, як правило, від зовнішнього або внутрішнього «поштовху», то відчуття музичної інтонації є свого роду сигналом, імпульсом до будь-яких музично-розумових дій.

Узагальнення різних музикознавчих, психолого-педагогічних, філософських підходів дало змогу визначити *якості*, що виводять виконавську культуру на найвищій щабель. До них відносимо:

- загострену мистецьку чутливість, контекстову та внутрішньотекстову творчість (В.Григор'єв) як стиль мислення і, відповідно, як стиль виконання;
- широкий діапазон семантичних зв'язків, що виявляються в асоціативності та метафоричності позамузичних уявлень;
- ставлення до виконання музики як звукотворчості, транслявання звуковими образами певної художньої інформації, своєрідного комунікативного акту, в якому відбувається інтеріоризація суб'єктивних зв'язків між виконавцем і твором, виконавцем і композитором, виконавцем і слухачем.

Звісно, музиканту-виконавцю, який постійно пов'язаний з вираженням та передачею емоцій, необхідно розуміти природу виникнення різноманітних *емоційних станів*, з тим, щоб краще втілювати їх у власній творчості.

Емоції виконавця є ситуативним чи дійовим переживанням, пов'язаних з сприйняттям музичного твору. Їхній психоенергетичний потенціал, на відміну, від почуттів, виникаючи може швидко збільшуватися, а потім так само легко об'єктивуватися в інше психічне. Почуття виявляється як переживання особистістю смислового сенсу музичних змістів. Їхня психоенергетика, на відміну від емоцій, перебуває у психіці тривалий час. Вони є внутрішнім психічним й прямо та опосередковано впливають на поведінку та діяльність індивіда.

Почуття пов'язуються з світоглядом, відношенням виконавця до самого себе, та інших суб'єктів виконавського процесу (композитор, твір, педагог). Почуття народжуються у процесі переживання виконавцем змісту музичного твору, всієї сутності навчального процесу, що опосередковується свідомістю. Поняттям «переживання» С.Рубінштейн позначив специфічну рису свідомості. По-різному виявлена, вона присутня в будь-якому прояві свідомості. Переживання завжди виступає в єдності та взаємозв'язку з іншим аспектом свідомості – знанням [179].

Важливого значення для музиканта-виконавця набуває особистісний контекст, який є переважним в процесі переживання. У переживанні відображається особистісно-значуще з усього пізнаваного в об'єктивній реальності про самого себе. Таким чином, переживання не є абсолютно суб'єктивним явищем, «оскільки воно, по-перше, є переживанням чогось і, по-друге, його специфічно особистісний контекст не означає його випадання з об'єктивного плану, а включення його у певний план, співвіднесений з особистістю як реальним суб'єктом» [179, 6;].

Отже, в емоціях, почуттях, переживаннях відображається характер відношення людини до оточуючого його світу. Вони несуть в собі значення – позитивні, негативні чи нейтральні. Музикант, що за допомогою різних відчуттів та їх відтінків творить інтерпретацію музичного твору, повинен добре знати причину їх виникнення та характер протікання. Багато емоцій, особливо негативних, приносять людині стресові ситуації. Невеликий стрес може підвищувати ефективність діяльності, але надмірний рівень напруги дезорганізує її [165; 166]. Наявність надмірного напруження спричиняє падіння працездатності, що пов'язано з появою перезбудження гальмівних процесів та м'язових затиснень. Чутливість до напруження пов'язана із силою та енергостійкістю нервової системи. Чим складніша діяльність і чим слабкіша нервова система, тим швидше при невеликому рівні стресу досягається критична точка успіху виконавської діяльності.

Б.Теплов в основу дослідження феномену музичного переживання, покладав «осмислене», «змістовне переживання». Таким чином вчений вважав, що музичне переживання перш ніж стати естетичним, мусить бути осмисленим, змістовним, тобто бути зрозумілим об'єктом [200, 5]. Аналізуючи музичне переживання, вчений дійшов фундаментальних висновків про те, що: музичне переживання є емоційним переживанням, поза емоціями неможливо досягнути зміст музики – розуміння музики завжди є емоційним розумінням; музика є емоційним пізнанням – сприйняття музики здійснюється через емоцію, але емоцією не закінчується, оскільки в музиці ми через емоцію пізнаємо світ. Сприйняття музики у всій глибині та змістовності можливе лише в контексті інших, спрямованих за межі музики засобів пізнання. Світ музичних образів не може бути зрозумілим «сам зі себе» [200, 23]. Дані положення Б.Теплова стали основою для обґрунтування у музичному мистецтві емоцій як інтелектуальних або ж пізнавальних, тим самим визначаючи, що специфічним для музичного переживання є переживання звукової тканини як вираження певного змісту [200, 6]. Цей критерій, на думку О. Щербініної [229, 96], виявляється головним та основним для визначення різниці між «музичним переживанням» та його «позамузичним» виявленням [229,97].

На думку мистецтвознавця В. Медушевського [134], емоція синтезується з окремих семантичних значень, в яких основою для диференціації емоцій є рух, спрямованість, забарвлення і напруга музичного переживання.

Як наголошують дослідники виконавського мистецтва (Н. Жайворонок, Г. Коган, П. Круль, В. Москаленко, А. Стоянов, Д. Юник та інші), визначальними у розвитку виконавської культури особистості є її *вольові характеристики*, від яких залежить ступінь виявлення компонентів виконавської діяльності – мотиваційної спрямованості, концентрації сили на вдосконаленні власної діяльності (самопізнання, самоствавлення,

саморегуляція) та її артистичного виявлення в поточній, репетиційній та концертній формах навчання.

Воля визначається психологією [171, 68-73] як свідоме управління своєю поведінкою та діяльністю. Це свідомо спрямована активність особистості. Вона є внутрішньою активністю психіки, пов'язаною з вибором мотивів, цілепокладанням, прагненням до досягнення мети, зусиллям до подолання перешкод, здатністю регулювати спонукання, можливістю приймати рішення, гальмування поведінкових реакцій. Все це складає специфічну структуру волі.

До базових вольових якостей особистості музиканта-виконавця психолог В. Петрушин відносить: силу (енергійність), тривалість (витримка, терплячість), глибину (сміливість, рішучість) [165; 166].

У контексті музично-виконавської діяльності виявлення особливостей цієї сутнісної характеристики особистості пов'язане із досягненням оптимального концертного стану. Науковці в галузі виконавського мистецтва, досліджуючи дані проблеми, ґрунтуючись на досягненнях психологічної науки, визначають основні етапи психологічної адаптації до ситуації публічного виступу музиканта, методику сценічної надійності музиканта-виконавця [232].

Музично-виконавська діяльність полягає в адекватному відтворенні композиторського задуму в конкретному звуковому втіленні інструменталістом, диригентом, вокалістом. Тут постає проблема сценічного артистизму і акторського перевтілення. На відміну від акторів, музиканти часто дозволяють собі грати, не знаходячись у відповідному психоемоційному стані. У зв'язку з цим, поряд з проблемами технічного порядку у даній галузі виникають питання про артистичну підготовку музиканта-виконавця, опанування ним прийомів акторської психотехніки [165; 232].

Так, формування вищих рівнів виконавської діяльності музиканта, що

забезпечують розвиток його виконавської культури пов'язані зі ступенем розвитку його *особистісної культури*, структура якої співзвучна з психологічною структурою особистості. З такої позиції виконавська культура виступає як здатність особистості музиканта свідомо засвоювати, формувати, зберігати, примножувати, актуалізувати, передавати професійну цінність для підвищення ефективності його фахової діяльності. Фахова культура, у тому числі і музично-виконавська культура, є виявленням особистісної культури у певному виді діяльності.

Тож, у *ієрархічному плані виконавська культура* включає і підпорядковує собі всі види засвоєння професійного знання – поінформованість, обізнаність, освіченість, компетентність, майстерність, що має стати підґрунтям для формування вершинних рівнів професійної культури музиканта [150; 185; 193; 221].

Таким чином, на основі осмислення багатогранного феномена культури, виокремлення у його структурі музичної культури та її важливої складової – виконавської діяльності, розглядаємо виконавську культуру у площині особистісних якостей музиканта.

Отже, **виконавську культуру** ми розглядаємо як *інтегровану властивість особистості, яка характеризує високий рівень її культурологічних знань, оволодіння виконавською діяльністю в результаті досягнення ідейно-образного змісту музичного твору, віднайдення способів досконалого втілення композиторського задуму і самореалізації власного творчого потенціалу.*

1.2. Особливості виконавської культури піаністів Китаю та України: компаративістський аналіз

Проблеми виконавської культури постійно привертали увагу видатних педагогів-піаністів, адже метою музичного виконання є досягнення і творча

інтерпретація виконавцем художнього образу музичного твору, що тісно пов'язується із художньо-образним та життєвим досвідом виконавця на основі поєднання збережених емоційних реакцій музичного сприйняття, художнього досвіду особистості у спілкуванні з мистецтвом та набутих музично-виконавських умінь.

Розвиток виконавської культури базується на взаємозв'язку традицій та інновацій, на досягненнях і взаємовпливах різних національних культур. Компаративістський аналіз традицій фортепіанного виконавства України та Китаю дозволив визначити особливості виконавських шкіл цих країн та шляхи розвитку в умовах культурно-освітньої інтеграції.

Для нашого дослідження стало важливим вивчення та узагальнення педагогічного досвіду видатних майстрів піаністичної школи України та Китаю, що є суб'єктами міжнародного мистецько-освітнього простору з самобутніми характеристиками специфічно-фахових досягнень та ознаками сучасного соціально-освітнього феномена.

Грунтовний історико-аналітичний аналіз основних тенденцій розвитку української фортепіанної школи ХХ століття та узагальнення теоретичних, методичних та практичних досягнень її представників у контексті музичної та загальної педагогіки представлено у докторській дисертації Н.П.Гуральник «Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти» (К., 2010 р.) [75].

Розкриваючи проблеми розвитку української фортепіанної школи ХХ століття у контексті розвитку загальної та мистецької педагогіки, Н.Гуральник наголошує на важливості вивчення «методичних систем сталих педагогів-піаністів» у створенні «інноваційних технологій творчого опанування фортепіано студентською молоддю – продовжувачами духовної спадщини своїх наставників, здатними забезпечувати певну спадкоємність музично-педагогічних принципів лідерів відповідних фортепіанних шкіл» [75, 13].

Для осмислення особливостей виконавської культури музикантів України ми, перш за все, звертаємось до розгляду музично-педагогічних ідей визначних постатей піаністів-педагогів провідних музичних закладів України: Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського, Одеської державної музичної академії імені Антоніни Нежданової, Львівської національної музичної академії імені Миколи Лисенка, Харківського державного університету мистецтв імені І.П.Котляревського

На основі вивчення української музикознавчої літератури [75; 76: 79; 87; 99; 116], можемо констатувати, що українська фортепіанна школа, сформована М. В. Лисенком та його послідовниками впродовж ХХ століття була освічена іменами видатних музикантів і педагогів – Г. Беклемішева, Ф.Блуменфельда, В. Горовиць, Р. Горовиць, П. Луценка, А. Луфера, К.Михайлова, Г. Нейгауза, В. Пухальського, Є. Слівака, В.Топіліна, Б.Яворського, А. Янкелевича та їх учнів, представників молодшого покоління видатних українських піаністів, продовжувачів прогресивних музично-педагогічних ідей: О. Александрова, Б. Архімовича, Н. Веркіної, Н.Вітте, В. Воробйова, В. Козлова, Т. Кравченко, В. Крайнева, А.Кривошеїної, М. Кузьміна, І. Павлової, Н. Протопопової, Є. Ржанова, А.Роціної, І. Рябова, В. Сечкіна, В. Сирятського, О. Снегірьова, М.Степаненка, Я. Фастовського, В. Шульгіної, Л. Шур та багатьох інших ХХ-ХХІ століття, періоду злету української національної фортепіанної школи, визнання її досягнень в перемогах українських піаністів на міжнародних конкурсах, піднесення національної фортепіанної школи до рівня всесвітньо відомої.

Українська піаністична школа уславлена іменами піаністів із світовим визнанням – Володимира Горовиця, Еміля Гілельса, Володимира Крайнева, Святослава Ріхтера. В той же час Україна стала частиною біографії багатьох видатних педагогів: Г. Беклемішева (1881-1935), Ф. Блуменфельда (1863-

1931), Р. Геніки (1859-р.см.невід.), Т. Кравченко (1916-2002), А. Луфера (1905-1948), К. Михайлова (1882-1961), Г. Нейгауза (1888-1964), В.Пухальського (1848-1933), І. Слатіна (1845-1931), Є. Сливака (1899-1969), інших.

Як зазначає Н. Гуральник, «видатні українські педагоги-піаністи завжди концентрували свою увагу на розвитку особистості, удосконаленні професійної майстерності молодих музикантів. Музично-педагогічні принципи представників української фортепіанної школи характеризуються декількома загальними положеннями. Відмінності їх творчих підходів полягають у виборі окремих методичних прийомів, індивідуальних засобів навчання та виховання молоді, які характерні особистісним якостям кожного окремого майстра» [75, 154]. Це дає підстави обґрунтування важливості ретроспективного аналізу розвитку методичних напрямків викладання фортепіано видатними українськими педагогами-піаністами у контексті формування виконавської культури.

З історичних джерел та висновків дослідників [75;79;87;116] відомо, що становлення фортепіанної методики на Україні пройшло тривалий еволюційний шлях від приватного навчання гри на фортепіано – до більш високого статусу професійного рівня у зв'язку з організацією Київського інституту шляхетних дівчат (1838 р), у якому з 1876 по 1902 рр. викладав гру на фортепіано М.Лисенко, та відкриттям у 1868 р. першого спеціалізованого навчального закладу – музичної школи Імператорського Російського музичного товариства, що згодом переросла в музичне училище ім. Р.Глієра. З цим закладом пов'язана педагогічна діяльність видатного піаніста-педагога *В.В.Пухальського* (1848 - 1933), який користувався широким визнанням не лише в Україні, але й за її межами. Методиці В.Пухальського, як зазначають сучасники і дослідники педагогічної спадщини майстра, було притаманне: невідривний зв'язок техніки з музикою, виховання свободи рухів. В основі розвитку техніки піаніста, на переконання В. Пухальського, лежить робота

над звучністю, будь-який технічний прийом є лише засобом до розв'язання художньо-музичного завдання. Наголошуючи на необхідності розвитку спеціальних музичних здібностей, педагог підкреслював первинність розвитку музичного мислення, музичного слуху, образних уявлень, за якими мають слідувати рухові дії, наполягаючи на свідомому слуховому контролі за виконанням. Педагог прагнув розвивати в учнів здатність до музичної виразності у відтворенні музичних образів, спираючись на інтонаційну природу музики, заглиблюючись у її динаміку, гнучкість, драматургічну стрункість та виправданість задуму виконання твору. Дослідниця Н.Гуральник відзначає, що В. Пухальському були притаманні передові погляди глибоко освіченого, ерудованого музичного діяча, здатного зберегти найцінніші традиції піаністичної школи, продовжувати і трансформувати педагогічні погляди своїх вчителів, створити власну методико-технологічну систему, гідну продовження в учнях [75, 185].

Віддзеркалюючи прогресивні ідеї кінця XIX - першої третини XX століття, В.Пухальський виховав цілу плеяду видатних музикантів-піаністів: А.Альшванг, Г.Артоболевська, І.Беркович, Ю.Іссерліс, К.Михайлов, Й.Миклашевський, Ф.Волинська, Б.Міліч, М.Тутковський М.Гольденберг, О.Брон, Г.Коган та інші. Його учні Б.Яворський, Л.Николаев, О.Брайловський, В.Горовиць та ін. досягли європейського визнання .

Визначною постаттю Київської фортепіанної школи був блискучий піаніст, педагог *Г.М.Беклемішев* (1881 - 1935). Професор Київської консерваторії та Музично-драматичного інституту імені М.Лисенка – Г.Беклемішев у своїх педагогічних настановах застерігав учнів проти бездумного репродуктивно-технічного виконання музики. Свої методичні позиції виховання піаніста Г.Беклемішев опублікував у праці «Психофізичні основи сучасної фортепіанної техніки» (1939 р.). Педагог орієнтував своїх учнів на точне осягнення основної думки музичного твору, художнього значення музичної мови та виражальних засобів відтворення художнього

образу. Саме цим завданням підпорядковувались розвиток технічних умінь та навичок піаніста. Головним у музично-педагогічній діяльності Г.Беклемішев вважав винайдення художньої мети, вихованням уміння осягати, усвідомлювати художню цінність музичного твору, а розвитку смаку підпорядковувався і складний процес професійного становлення піаніста: від оволодіння навчальним матеріалом, планомірно і поступово просуваючись до формування музично-естетичного досвіду, розкриття потенційних можливостей учнів [75; 76]. Надаючи важливого значення удосконаленню технічної майстерності для розкриття музичного образу та специфічного звукового його відтворення, педагог домагався від учнів красивої звучності, повного звука, колористичної і тембрової різноманітності. З класу Г.Беклемішева вийшли блискучі піаністи: Євген Слівак, Матвій Гозенпуд, Абрам Луфер, Григорій Курковський та інші. За висновками Н. Гуральник, «в методико-технологічній системі Г.Беклемішева простежується зародження науково-теоретичних засад технології опанування фортепіано: чітке встановлення мети і винайдення короткого шляху до виконання, продуктивне використання часу для домашнього опрацювання музичних творів, розгляд розвитку технічних можливостей студентів як «інструктивно-доцільної» системи» [75, 176].

Визначним педагогом-піаністом Київської фортепіанної школи був *К.М.Михайлов* (1882 -1961 рр.), який від свого педагога В.Пухальського, успадкував вільність піаністичного апарату, фізіологічну природність піаністичних рухів, винахідливість у створенні різних методів розвитку технічної майстерності (експромти у вправах в процесі опанування технічно-складних музичних творів); творчі підходи до розвитку технічної вправності (уміння виокремлювати із складних, незручних для виконання технічних звукових послідовностей фортепіанної фактури невеликі фрагменти та на їх основі будувати вправи для її налагодження); потребу у точному прочитанні авторського тексту, усвідомленні його художньо-сміслової ідеї; яскраве

логічне фразування, яке мало зберігатись навіть в будь-якому фортепіанному творі конструктивно-технічного спрямування та збагачуватись емоційним включенням, з уникненням формального, бездумного програвання; використання в репертуарі піаністів кращих фортепіанних творів сучасних композиторів [75,186]. Його педагогічні позиції зосереджувалися на: скрупульозному ставленні до авторського тексту з подальшим аналізом всіх позначок в нотному тексті та виробленням власного тлумачення та ставлення студента до виконуваних музичних творів; включенні в професійне становлення студентів необхідних навичок швидкого читання нотного тексту, розуміючи, що цей процес спирається на природні задатки кожного, все ж таки вимагав від студентів копійки праці (з мобілізації внутрішнього слуху, визначення характерних ритмічних фігурацій, набуття досвіду знайомства з літературою різних жанрів, форм, стилів) для формування відповідних вмінь; спонуканні студентів до самоосвіти (зародження прототипів безперервного навчання); внесенні у фортепіанне навчання досягнень психолого-педагогічної науки щодо врахування віку піаністів, використання специфічного музичного матеріалу для дітей (вперше разом з Б.Мілічем, Є.Сливаком зробив педагогічне редагування серії фортепіанних творів для дітей та юнацтва); урахуванні індивідуальних особливостей кожного студента у доборі навчального музичного матеріалу (репертуару), з дотриманням дидактичних (відповідно до теорії загальної педагогіки) принципів поступового ускладнення та запобігання вперед, які проявлялись у свідомому запропонуванні студентам заважких творів, але таких, які в процесі опанування ними стануть у пригоді в їх подальшому технічному або художньому удосконаленні та сприятимуть подоланню учнем перешкод на шляху до вищого рівня творчого опанування фортепіано. Серед продовжувачів його педагогічних поглядів та методичної системи були Я.Бодік, Р.Горовиць, Р.Кругла, В.-Б.Левік, Є.Френкіна, Л.Шур та інші [75].

Визначна роль у становленні української фортепіанної школи належить *А.М.Луферу* (1905 – 1948 рр.), який основні принципи своєї методики виклав у працях «Методика вкладання гри на фортепіано» та «Принципи підбору педагогічного репертуару». Педагогічні зусилля А.Луфера у класі фортепіано, за свідченням його учнів, спрямовувалися, передусім на виховування особистості, розвиток інтелектуальних здібностей, поширення загальних та музичних знань. А. Луфер підтримував прояв індивідуальності молодих піаністів, спрямовував їх виконавську оригінальність на професійно доцільну, художньо виправдану інтерпретацію. Ідеї щодо використання широкого і різноманітного репертуару реалізовувалися у виконанні його учнями нових музичних творів високого художнього змісту. А. Луфер навчав своїх учнів володіти кантиленим звуком, логічно вибудовувати архітектонічну цілісність музичного твору, розкривати глибину змістовного навантаження виконуваної музики (особливо це стосувалось масштабних творів), спрямовував увагу на використання художньо доцільних звукових барв у створенні виразних та яскравих художніх образів. Педагогу були притаманні лаконізм висловлювань, їх перевіреність практикою. Серед учнів А.Луфера - ціла плеяда видатних піаністів, педагогів, музичних діячів: Ю.Будницька, М.Бялик, М.Гейлич, Р.Гіндін, Т.Гольдфарб, С.Грибановська, М.Дремлюга, С.Дайч, М.Ентіна, М.Карафінка, М.Кузьмін, А.Лисенко, Б.Максимович, Б.Міліч, Е.Мутман, Є.Сливак, В.Тасін, Б.Тузман, та інші.

Визначним педагогом Київської консерваторії був *Євген Михайлович Сливак* (1899-1969 рр.), який, наслідуючи кращі традиції української фортепіанної школи, виховав велику кількість учнів. Є.Сливак продовжив традиції славетної школи Ф.Бузоні, М.Рубінштейна, В.Сафонова, до яких відносились самовіддане служіння музичному мистецтву, заохочення учнів до композиторської діяльності, глибоке вивчення історії та теорії музичного мистецтва, дбайливе ставлення до нотного матеріалу. Є.Сливак успадкував прогресивні погляди, просвітительські ідеї, що мали вирішальний вплив на

виконавця. Є.Сливак разом з Б.Мілічем та К.Михайловим у 1953-1954 рр. здійснив випуск нотних збірок з фортепіанного репертуару для дітей. Педагогічні позиції Є.Сливака ґрунтувалися на великому виконавському досвіді музиканта. У своїй педагогічній роботі Є.Сливак намагався розвивати індивідуально-неповторні особливості своїх учнів, демонструючи знання з психолого-педагогічної теорії та спираючись на них. У дослідженні Н.Гуральник [75] обґрунтовано такі напрямки методичної системи Є.Сливака:

а) повага до особистості учня - розкриття їх неповторних якостей, довіра та спонукання до постановки ними мети та самостійного винайдення правильного рішення, заохочення ініціативності учнів у намаганні охопити та створити цілісну концепцію виконання кожного твору, особливо на початковому етапі його розучування, ґрунтування трактовки музичних творів на задумі учнів з подальшим переконанням їх на шляху наближення до еталонного (в розумінні педагога, але без нав'язування власної думки) звучання, завжди художньо переконливого;

б) методико-технологічні позиції - присвячувати урок декільком творам, що уможливлювалось завдяки умінню досвідченого педагога бути локанічним у висловлюваннях, звертати увагу на конкретні, найважливіші недоліки, ставити проблемні запитання, давати влучні поради. Такий підхід не виключав докладних пояснень, спільного з учнем винайдення вірного рішення проблем, уміння ставити в центр педагогічної уваги художню виразність твору;

в) активність слухової діяльності - повз слухового контролю не проходила жодна складова: зміст, характеристики образної сфери (надавав яскраві порівняння, аналогії), якість інтонування (спрямована на логіку розгортання музичної думки з яскравою кульмінацією, точністю проінтонованих окремих фраз тощо), ретельна робота над кожним звуком в різних діапазонах, вся фактура була уважно проаналізована, точно вивірена щодо авторського задуму. Слуховий контроль з боку педагога був

напруженим, і відповідний контроль вимагався від студентів; точність була притаманна в усіх прийомах звуковидобування, але без перебільшень та грубої артикуляції заради зайвого перебільшення. Це стосувалось і природності агогічних відхилень;

г) виховання артистичних здібностей піаніста - бути щирим перед слухачами, без зайвих намагань ефектного самопоказу, але завжди спонукав до творчості, діючи за принципом наочності педагог багато демонстрував на роялі свої інтерпретаторські позиції, прищеплюючи учням «культуру» звучання, розкривав можливості цього інструменту, його повнозвучного, в той же час тонкого, барвистого, м'якого, насиченого колориту, демонстрував шляхетність звучання у власному виконанні;

д) всі художні досягнення Є.Сливак базував на технічній досконалості, яку в повній мірі він міг продемонструвати своїм учням, - вамагав розвивати піаністичний апарат, пропагував ощадливі рухи, цілеспрямовані дії, які вели до природної свободи, що не потребувала постійної, нав'язливої її демонстрації спеціальними рухами, слідуючи за принципом поступовості Є.Сливак не поспішав ускладнювати музичний матеріал для оволодіння на фортепіано, стимулював бажання студентів виконувати улюблені музичні твори, багато програвав їх для ознайомлення і винайдення саме того, який є ближче до образно-емоційної культури піаністів, але завжди залишав право за собою розширювати репертуар, давати нову музичну літературу [75, 202].

Серед учнів Є.Сливака багато лауреатів конкурсів, визначних педагогів, музичних діячів: Р.Бакст, Г.Вахновська, О.Вітовський, Н.Деренівська, І.Дудченко, В.Єрмаков, Л.Каверіна, В.Коваленко, М.Карафінка, О.Орлова, В.Радзивон, А.Роціна, В.Сагайдачний, В.Селівохін, С.Скорнякова, А.Скоробагатова, Р.Тамаркіна, О.Холодна, Н.Холодна, І.Царевич, К.Шамаєва, В.Шульгіна, Д.Юделевич та багато інших.

Методика викладання Є.Сливака спрямована на формування умінь творчої інтерпретації музичних творів, а отже безпосередньо стосується до розвитку виконавської культури студентів.

Визначним педагогом Київської консерваторії *Арнольд Анатолійович Янкелевич* (1897-1982 рр.). У педагогічній роботі А.Янкелевич особливого значення надавав самостійній творчій діяльності учнів. Розкриття індивідуальної неповторності кожної особистості учнів-піаністів стало для А.Янкелевича кредо педагогічної системи. У роботі з учнями педагог надавав великого значення навчанню мистецтва «співу» на роялі, артикуляційній точності, філігранності звуку, наближення звучання до голосу людини. Особлива увага до конкретності нюансування, намагання розвитку умінь довершеного звуковидобування, особливо на *pianissimo* (pp) (звук не розглядався як самоціль, але в кожному, навіть малому епізоді, він мав бути багатобарвним), велика увага до технічного удосконалення, що уможливлювалось завдяки застосуванню активності пальців та економності рухів, гнучкості звукової лінії (виключаючи ударні рухи, зайві поштовхи тощо), індивідуальному винайденню кожним піаністом власних рухів щодо відчуття клавіатури (саме спосіб натиску фортепіанних клавіш був важливим у методичному полі зору педагога; відчуття поліфонічності будь-якої фактури, спрямування учнів на її виконавське осмислення в своєрідній уявній фортепіанній інструментовці – визначали методи навчання А.Янкелевича. Педагог вимогливо ставився до педалізації (авторської та виконавської), сполучаючи вміння педалізувати з розвитком виконавського слуху. Вивільнення творчої свободи учнів А.Янкелевич вважав одним з головних завдань педагога, він вчив заглиблюватись у художні особливості твору, концентруватись на кінцевій меті – художній вплив на слухача, вважаючи, що «вільна хода» творчої особистості піаніста – це його власний шлях. Інтелектуально-творча активність студента була предметом пильної педагогічної уваги цього досвідченого майстра. Він піддавав критиці єдино

можливе трактування, вміло підпорядковував розвиток особистості учнів їхнім найкращим якостям, вимагаючи віддавати максимум зусиль улюбленій справі і навчанню. Продовжувачами фортепіанної школи А.Янкелевича стали його учні: А.Блонкіна, Л.Вайнтрауб, Л.Височінська, Н.Вітте, Н.Герасімова-Персидська, С.Науменко, Л.Рабінович, Л.Радін, В.Титович, Л.Уманська та їх вихованці.

Великий вплив на педагогів Київської консерваторії мала діяльність визначного педагога-піаніста ХХ століття *Генріха Густавовича Нейгауза* (1888 – 1964), якого вважають «творцем радянської піаністичної школи». Педагогічні ідеї Г.Нейгауза мали виключний вплив на музичне мистецтво фортепіанного виконавства, його рекомендації розповсюджувались серед піаністів, ставали нормою, багато в чому залишаються еталоном, прикладом для подальшого наслідування в сучасних умовах. З 1919 по 1923 рр. Г.Г.Нейгауз працював професором Київської консерваторії. Під його впливом набували майстерності відомі музиканти: А.Альшванг, Е.Гілельс, Т.Гольдфарб, В.Горностаєва, М.Грінберг, М.Гумецька, Т.Гутман, Ю.Гутман, М.Крушельницька, А.Лисенко, А.Логовинський, Є.Малінін, О.Мельник, Є.Могілевський, С.Нейгауз, Н.Перельман, В.Разумовська, С.Ріхтер, І.Сіялова, О.Слободяник, М.Соколов, В.Топілін, О.Холодна.

Г.Нейгауз був блискучим артистом і водночас, «педагогом за призначенням». Його педагогіка не була замкненою на власних учнях, безпосередніх продовжувачах його школи. Г.Нейгауз давав безліч відкритих уроків, виступів з лекціями, бесід в багатьох містах, консультацій. У нього прагнули навчатись, або хоча б послухати відкриті уроки.

Власну педагогічну мету Г.Нейгауз визначив коротко – «я вчитель музики». Педагогіка Г.Нейгауза, в його власному узагальненні [150], полягає у прищепленні любові до самостійного створення власної методичної системи, винайденні таких умов, за яких можна якнайскоріше стати непотрібним своїм учням. Його природний та виконавський артистизм

сприяв захопленню педагогічною дією, яку він організовував, учні спостерігали особливе, «нейгаузівське» вміння заражати власним артистизмом.

На основі опрацювання педагогічних досліджень педагогіки Г.Нейгауза та його власних педагогічних праць [75; 150; 185], виділяємо такі позиції його методики навчання гри на фортепіано: спрямованість навчання на духовний розвиток особистості засобами підвищення загальнокультурного рівня, спонукання до глибоких універсальних знань не лише з музичного, а й з інших видів мистецтва, що збагачують творчу уяву, для «включення розуму і серця в невмирущу спадщину»; сприяння розкриттю обдарованості учнів, розвиток їх артистичної та піаністичної свободи для ствердження відчуття власної самоцінності та відповідальності за свою діяльність перед слухачами; розширення кругозору з музичної літератури, виконуваної на фортепіано; творчий підхід до формування фортепіанної техніки на основі використання крищих традицій в історії розвитку різних шкіл (пальцева гра школи Т.Лешетицького-Г.Єсипової; прийоми «вагової» гри, максимального legato, методи Л.Годовського та Ф.Бузони; фортепіанна педагогіка Л.Деппе, методи Ф.Блуменфельда); спонукання до усвідомлення правильного вибору прийомів опанування фортепіанних творів та піаністичних виконавських прийомів, відповідно до конкретної художньої задачі; аналіз музичних явищ на основі інтуїтивного та інтелектуального підходів; творчий підхід до педагогічного процесу із залученням акторських методів, яскравого артистизму; демократизація спілкування із студентами; постійне самовдосконалення.

Значний інтерес для нашого дослідження становив ретроспективний аналіз досвіду роботи викладачів фортепіано Одеської державної музичної академії імені А.В.Нежданової на основі вивчення мистецтвознавчих, культурологічних, науково-педагогічних праць (Н. Гуральник, Е.Дагілайської, Г.Когана, А. Сухомлинова), а також мемуарної літератури

(А.Альшванг, Л.Гінсбург, Ю.Некрасов,) та безпосереднього ознайомлення з педагогічною діяльністю сучасних педагогів-піаністів.

Видатним педагогом Одеської консерваторії по класу фортепіано по праву вважається *Марія Митрофанівна Старкова* (1888 – 1970 рр.), яка виховала більше шестидесяти учнів - відомих піаністів-виконавців. Серед них: М.Брейтман, Р.Гершель, Л.Гінзбург, Я.Зак, А.Кардашов, Е.Коваленко, Г.Лейзерович, А.Май, О.Маслак, Н.Михайлова, Е.Нейман, Ю.Некрасов, Р.Ойгензихт, Г.Орентліхерман, Б.Рейнґбальд, О.Ступакова, І.Сухомлинов, Р.Трохман, А.Штейнвіль та багато інших. Педагогіка видатної піаністки М.Старкової, як зазначають сучасні дослідники [75; 148], ґрунтувалася на мотивації до майстерного оволодіння музичним інструментом, що спонукає аксіологічне ставлення до професіоналізму (в т.ч. педагогічного); щирому й уважному ставленні до особистості учнів; розвитку неповторної індивідуальності, музичних здібностей кожного піаніста; тактовному у ставленні до авторського задуму музичного твору; впевненості та щирості у художньо-виконавських та технологічних рішеннях; вишуканості виконавської естетики із збереженням художньої цінності музичного твору; розвитку мислення виконавців через концептуальність аналізу, синтезу, системності у опануванні творів; свідомості художньо-творчої інтерпретації; спонуканні до ствердження власного стилю творчої діяльності, що має відтворювати виконавсько-педагогічну ідею та волю піаніста [75, 212].

Яскравою сторінкою в історії одеської школи піанізму стала педагогічна діяльність *Берти Михайлівни Рейнґбальд* (1897 – 1944 рр.), яка приділяла особливої уваги розкриттю індивідуальності учня. Завдяки таким поглядам педагога, її учні відчували свободу особистісного самовираження. Учень Б.Рейнґбальд Еміль Гілельс належав до плеяди видатних піаністів ХХ століття. Вихованці Б.Рейнґбальд – М.Грінберг, Б.Маранц, Т.Гольдфарб, Б.Гольдфарб, Л.Сосіна та багато інших стали гордістю одеської фортепіанної школи. Спецальної уваги Б.Рейнґбальд

Широко відоме в Україні та за її межами ім'я професора Одеської консерваторії *Марії Інатіївни Рибницької*, яка виховала понад 60 блискучих музикантів, серед яких І.Сухомлинов, Н.Кириченко, Л.Залевська, Н.Довгаленко, І.Балашова, К.Данькевич та ін. Педагогічну діяльність М.Рибницької відзначали риси цілеспрямованості, інтуїції, вишуканість художнього смаку. У роботі з учнями педагог надавала великого значення відбору репертуару із превалюванням класичних творів (Й.С.Баха, Л.Бетховена, Р.Шумана, П.Чайковського, а особливо Ф.Шопена). Її педагогічна система спрямовувалась, передусім, на виховання виконавської культури піаніста, що включала емоційний відгук, ясність слухових уявлень, виразність інтонування та ін. Педагога М.Рибницьку вирізняла висока вимогливість до авторського тексту, що розглядалася як художність виконання. Розвиваючи творчий потенціал своїх учнів, М.Рибницька широко використовувала у роботі метод «наведення». В основі цього методу було використання аналогій, асоціацій, запитань та відповідей, що стимулювали учнів до активної пізнавальної діяльності та самостійної роботи.

Значна роль у становленні української піаністичної школи належить педагогам Львівської консерваторії, серед яких видатною постаттю був *Василь Олександрович Барвінський* (1888 – 1963 рр.) - доктор музикознавства, видатний композитор, піаніст, педагог, діяльність якого активно досліджується і донині. З ім'ям В.Барвінського – піаніста і педагога пов'язане професійне становлення західноукраїнської фортепіанної школи та визначення її світового рівня.. Фортепіанні твори Барвінського стали основою концертного та педагогічного українського репертуару багатьох піаністів. Музично-критичні статті В.Барвінського формували розуміння фортепіанного виконавства як серйозного мистецтва. На педагогічних принципах В.Барвінського розкривали свій музично-педагогічний потенціал багато піаністів-педагогів, його учнів Г. Клим, Д. Гординська-Каранович, Н.Кашкадамова, М. Колесса, І. Крих, М. Крих-Угляр, О. Криштальський,

О.Процишин, Р. Савицький, М. Крушельницька та інші. Свої завдання педагог спрямовував на художній розвиток учнів, зміщуючи акцент з технічних завдань на художнє їх виконання. Дослідники відзначають, що, навіть в конструктивних етюдах К.Черні В.Барвінський вбачав джерело художніх знахідок, які мали бути перенесені в концертні етюди Ф.Шопена, Ф.Ліста, поліфонічних звучань на шляху до удосконалення поліфонічного слуху, його застосування в багатоголосній поліфонічній фактурі Й.Баха. В.Барвінський пропонував учням засвоєння музичного матеріалу, спираючись на визначення стилістичних особливостей відповідного творчого спрямування. Значним засобом розкриття змісту твору педагог вважав опору на інтонаційну природу його звучання, логіку розгортання драматургії твору в певному метро-ритмі. Педагог турбувався про якість звуку, ведення мелодичної лінії, привертаючи слухову увагу піаністів до кожної її появи, будь-то наспівна романтична головна тема з гармонічним супроводом чи мелодика басів. В усіх музичних жанрах і формах він дотримувався, так званої, «мелодичної» ідеї [75,190].

Методику навчання гри на фортепіано В.Барвінського перейняв його учень *Роман Савицький* (1907-1960). Продовжуючи ідеї вчителя, Р.Савицький більшої уваги приділяв розвитку музичного мислення, точному відтворенні музичних фраз, удосконаленні технічної майстерності, творчій активності учнів. Такі педагогічні позиції викладено у праці Романа Савицького «Основні засади фортепіанної педагогіки» (Львів, 1994).

Продовжувачем педагогічних ідей В.Барвінського та Р.Савицького став *Олег Романович Криштальський* (1930 - 2010 рр) - народний артист України (1990), професор (1977). Згідно сучасних педагогічних досліджень [100], методичні погляди О.Криштальського визначаються ясністю цікавої детально-сміслової роботи над музичним текстом; інтонаційним, аплікатурним аналізом кожної фрази у всіх пластах фортепіанної фактури та намаганням, по можливості, досконалого її виконання; підпорядкованістю

деталей загальному художньому задуму; постійним моніторингом слухової активності; знаходженням відповідного тембрового збагаченого звукового відтворення уявлених «фарб»; обов'язковим виконанням безпосередньо на уроці поставлених завдань, спонуканням критичного сприйняття виконавських манер різних фортепіанних шкіл; відтворенням бажаного характеру музичного образу на роялі засобом власного виконання; широким використанням українського репертуару.

Самобутність Харківської фортепіанної школи уособлюється у постаті видатного українського піаніста і педагога *Павла Кіндратійовича Луценка* (1873 -1934 рр.), його ім'я було широко відомим на Україні, в Росії та Європі. П.Луценко увійшов в історію музичної педагогіки як лідер харківської фортепіанної школи. Він вдало поєднував концертну, педагогічну та науково-методичну діяльність, плідно працюючи над теоретичними та методичними проблемами оволодіння фортепіано, виховав плеяду піаністів, які сприяли розвитку фортепіанної школи в Україні та за кордоном. Серед численних учнів П.Луценка – відомі піаністи, педагоги, композитори, музичні діячі: В.Довженко, О.Жук, Р.Золотовицька, Н.Ландесман, В.Петров, Л.Сагалов, М.Тіц, В.Топілін, Л.Фейгіна, Р.Фоменко, Л.Хорошухіна, С.Шевченко, Ю.Щербаненко, Бертрам, Якобі, Партнер, Вольф, Родон та інші.

Педагогічні позиції П.Луценка були тісно пов'язаними із кращими традиціями російської та європейської музичної культури. У своїй викладацькій діяльності П.Луценко наслідував принципи Ф. Бузоні (серйозного ставлення до авторської ідеї твору; пошуку нових шляхів в оволодінні піаністичною технікою; органічного зв'язку технічних прийомів з проблемами художньо-виконавської майстерності; розумного технічного роздріблення складної фактури з аплікатурним перегрупуванням для полегшення виконання, що сприяло і більш швидкому подоланню труднощів; спрямування зусиль на створення індивідуально-неповторного стилю у виконанні, засудження поверхового копіювання манер видатних піаністів,

модних прийомів звуковидобування тощо. П.Луценку були притаманні енергія, інтелект, воля, мужність. Він давав свободу розвитку творчої особистості, допомагав студентам своєю глибокою ерудицією, володінням сучасними йому методиками викладання, принциповістю в обґрунтуванні власної творчої позиції, почуттям гумору. П.Луценко виховував новий тип піаніста-виконавця, піаніста-просвітителя, свідомо скеровуючи зусилля молоді на опанування ряду важливих методів: розкриття авторського задуму; відтворення певного стилю музичного твору; винайдення наукового пояснення всім прийомам виконання на фортепіано, раціонального вирішення складних завдань; дотримання повної і непорушної єдності технічної майстерності з розкриттям художнього задуму твору; використання фрагментів (з відповідними труднощами) визначних фортепіанних творів для відпрацювання певних технічних складних епізодів на шляху виховання високого художнього смаку, музичності виконання, які вважав більш доцільними для відпрацювання необхідних навичок; спонукання до самостійного мислення; розвиток ініціативи студентів в пошуках художнього трактування творів, народженні власної інтерпретації, але за умов непохитного слідування стилістиці музичного твору та авторського характерного музично-образного задуму; дотримання особистісно-орієнтованого підходу, який виявляв індивідуальні можливості кожного окремого учня (у винайденні аплікатури, підборі репертуару, винайденні прийомів подолання технічних утруднень тощо); збереження вольової та інтелектуальної активності студентів, упевненості в собі за рахунок попереднього аналізу фактури, усвідомлення складнощів, розуміння причини невдач, що уможлиблює набуття міцних виконавських навичок і отримання задоволення від роботи; створення на уроці атмосфери зацікавленості, педагогічно доцільної здивованості учнів надзвичайною пам'яттю їх педагога, його ерудицією, досконалим виконанням творів в ансамблі з учнями; демонстрації окремих епізодів та частин фортепіанних

творів напам'ять з будь-якого твору, будь-яких епох, унаочнення теоретичних позицій довершеним виконанням розучуваних творів, намаганням наблизити виконання учнів до більш досконалого; формування особистості учня шляхом використання індивідуально підбраного репертуару з включенням різноманітних за стилем творів [75,198].

Педагогічна діяльність П.Луценка стала значним внеском у розвиток теорії загальної та музичної педагогіки. Відомо з наукової та методичної літератури, що навчальний процес педагог П.Луценко будував, спираючись на такі *дидактичні принципи*: науковий підхід до вирішення складних технічних та художніх завдань в процесі навчання гри на фортепіано; *свідомість навчання*, застосування критичного, тонкого художньо-фахового аналізу виконуваних творів; *особистісно-зорієнтований підхід* до навчання кожного індивіда, урахування потенційних можливостей, музичних здібностей молодих піаністів та педагогічна увага до них; *наочність навчання*, постійне виконання фортепіанних творів, що сприяло збереженню піаністичних надбань самого педагога-піаніста, здатності виконувати складні фортепіанні твори в ансамблі із студентами; *діалогової взаємодії*, умінь спілкуватись, що зводилось не лише до високо професійних стосунків авторитетного лідера фортепіанної школи зі своїми послідовниками, а й доброзичливого, толерантного ставлення сталого музиканта до молодших колег, як доброго друга; *вольової підтримки*, спонукання до впевненості в своїх силах, що сприяло вмінню отримувати задоволення від нелегкої праці піаніста.

Вивчення та ретроспективний аналіз діяльності видатних педагогів-піаністів, майстрів піаністичних шкіл Києва, Одеси, Львова, Харкова, що забезпечили розквіт українського фортепіанного виконавства на світовому рівні, слугували виявленню принципів положень розвитку виконавської культури в Україні, а саме: *індивідуального підходу у фортепіанному навчанні студентів; культурологічної спрямованості навчального процесу;*

усвідомлення закономірностей виконавського процесу; емоційної насиченості виконавської інтерпретації; творчого самовираження у виконавському процесі.

Таким чином, на основі вивчення ґрунтовних наукових досліджень з питань розвитку української фортепіанної школи (Ж. Аністратенко, Н.Гуральник, Н. Кашкадамова, В.Шульгіна та ін.), а також педагогічного досвіду майстрів піаністичних шкіл Києва, Одеси, Львова, Харкова та інших міст, з'ясовано, що визначальною рисою українського фортепіанного виконавства, що ствердилося як вид музичної культури на межі ХІХ-ХХ ст., є опора на європейські та національні музичні традиції: загальнокультурний контекст сприйняття та відтворення художніх образів (Г. Беклемішев, В.Пухальський,); цілісність музичної драматургії (А. Луфер, К. Михайлов); емоційність та інтонаційна виразність звуковисловлювання (О.Криштальський, Р.Савицький); мелодизація фактури (В. Барвінський); концертно-виконавська, просвітницька практика; розробка науково-методичних підходів до розвитку музичного мислення та оволодіння виконавською технікою (П. Луценко). Було з'ясовано, що українська школа фортепіанного виконавства будувалася на принципах культурологічної спрямованості навчання, індивідуального підходу, співвіднесення художнього змісту музичного твору з музично-виражальними засобами його виконавського відтворення, емоційної насиченості виконавської інтерпретації, творчого самовираження у виконавському процесі (В.Барвінський, Г. Беклемішев, П. Луценко, А. Луфер, К. Михайлов, В.Пухальський, Б. Рейнґвальд, Р. Савицький, Є. Сливак, М. Старкова, А.Янкелевич та інші).

Традиції китайського фортепіанного виконавства значно відрізняються від українських, про що свідчать результати досліджень Сюй Бо, Чао Вень, Ши Цзюнь-бо, Ян Хун Нянь та ін., а також вивчення виконавського досвіду блискучих китайських піаністів (ЛангЛанг, Фу Цун, Лі Юньді, Шень

Веньюй, Шюй Фейпін, Ван Юйцзя, Чжан Хаочен та ін.), які здобували перемоги на престижних фортепіанних конкурсах у різних країнах світу. Світову музичну громадськість дивує не тільки несподівано найвищий рівень піанізму китайських виконавців на рубежі нового століття (адже вони перемагали недавніх лідерів національних виконавських шкіл, що мають блискучі історичні традиції), а ще й короткий історичний період становлення і розвитку фортепіанного виконавства в КНР (близько 100 років).

Злет фортепіанного виконавського мистецтва в КНР значною мірою пояснюється активізацією інтересу китайського суспільства до фортепіанної музики (за даними дослідників, за останні два десятиліття 80% дітей Китаю стали навчатися гри на фортепіано, що отримало назву «фортепіанний бум») та швидким розповсюдженням у навчальних закладах мистецького спрямування (консерваторії, факультети художніх інститутів, фортепіанні класи педагогічних університетів, інститутів, технікумів) кращих здобутків світової фортепіанної педагогіки (методики Ф.Байєра, К.Черні, Ш. Ганона, М.Клементі та ін.).

Особливості становлення і розвитку китайської фортепіанної виконавської культури кардинально відрізняються від української. Хоча китайська музична культура має тисячолітні традиції, фортепіано використовується у музичній культурі Китаю відносно недавно. Лише близько 100-літнього періоду свого існування, китайська фортепіанна музика ствердилася у культурі Китаю як самостійне мистецтво, що яскраво виявляється у композиторській творчості, виконавстві, педагогіці. Сьогодні китайські піаністи перевершують па міжнародних конкурсах недавніх лідерів національних виконавських шкіл, що мають блискучі історичні традиції. Музичну громадськість дивує не тільки несподівано найвищий рівень піанізму китайської молоді на рубежі нового століття, але ще й відсутність серйозної фортепіанної історії. Адже знайомство країни з фортепіано

відбулося лише століття назад, а становлення системи освіти почалося тільки в Китайській Народній Республіці, тобто з 1949 року.

Китай - країна, в якій завжди приділялася значна роль музиці. Але тисячоліттями це була традиційна культура, замкнута від вплив інших народів.

Багато дослідників, які пишуть про Китай на різних мовах, визнають величезну роль філософії Конфуція (551-479 рр. до н. е.) для характеристики китайського музичного мистецтва і національної свідомості загалом. У галузі музики це вчення говорить про обов'язковість занять музикою для розвитку в людині Людини, так як вона є одним з виразів гармонійно влаштованого світу. У конфуціанських трактатах розроблялася космологічна концепція природи музики, підкреслювалися морально-виховні моменти (досягнення соціальної гармонії). У буддійському витогляді, поширеному на Далекому Сході, наголошувалося на містичних засадах музики, її розглядали як засіб духовного самовдосконалення. Загалом китайці вважали, що, музика відображає гармонію природи, є основою законів Всесвіту. Слово «юе» в китайській мові означає музику та інші форми естетичної діяльності, загалом - означає прекрасне.

Музична культура Китаю, як і інших держав Азії і Далекого Сходу, складалася в жорстко ізоляціоністських традиціях. Прагнення несподівано бурхливу зміну культурних пріоритетів, зокрема розвиток фортепіанного виконавства, змушує нас простежити факти і проаналізувати саме процес європеїзації культури.

Музична культура завжди була значною частиною життя китайського народу. Так, у китайській фортепіанній музиці, передусім відображено національне начало музичних традицій. Рушійною силою у створенні культурних і художніх цінностей був могутній і яскравий талант китайського народу, який впродовж своєї історії створив величезну кількість трудових, ліричних і обрядових пісень, своєрідні інструментальні та танцювальні

награвання. У процесі тривалого розвитку поступово сформувалося п'ять основних видів традиційної музики: пісні, танцювальна музика, музика пісенних оповідей, музика місцевих опер та інструментальна музика, що згодом знайшли своє втілення у фортепіанних творах.

Мелодичний малюнок китайської музики завжди надзвичайно виразний, опуклий і своєрідно барвистий, неповний і одночасно ритмічний. Характерно, що нотний запис фіксує далеко не всі вигини мелодії, а лише її основний стрижень, виконавець же довільно нанизує на неї різноманітні прикраси, причому імпровізація його має часом дуже широку амплітуду, залежну в першу чергу від майстерності виконавця. Інтенаційні можливості китайських мелодій значною мірою поповнюються дуже опуклим і підкресленим ритмом, а звідси і виняткова роль ударних інструментів.

Інструментальна культура є органічною частиною національної самосвідомості китайського музиканта. Імітація китайськими композиторами у фортепіанній фактурі деяких прийомів гри на національних інструментах збагачує фактурні, барвисті і виразні можливості інструменту. Так, у великому пласті китайських фортепіанних творів існує безліч прикладів, що свідчать про постійне звернення композиторів до багатой національної інструментальної традиції. Виконавський діапазон використання у китайській фортепіанній музиці прийомів гри на народних інструментах надзвичайно широкий і включає тань - щипок, тяо (підняття струни), гоу (принцип, як і в тяо), мо (повільний, плавний щипок), яо (швидке тремоло на одній струні), сао (швидкий перебір трьох-чотирьох струн), фе (те ж, що і сао, але зліва направо) і багато інших прийомів.

Сьогодні важливою рисою фортепіанної виконавської культури Китаю є яскраво виражений європейський характер. Звичайно, саму визначальну роль у європеїзації Китаю зіграла політична реформа «Бяньфавейшіп» (1894 г.), що поклала кінець багатотисячолітньої ізоляції Китаю від усього зовнішнього світу, не тільки європейського. Китайські політичні діячі і

комерсанти почали налагоджувати зв'язки з іншими країнами. І фортепіано проникає в Китай на початку минулого сторіччя, але не силами торговців, а завдяки діяльності християнських місіонерів і відправи християнської служби. В численних церквах. Їх будови і оздоблення, а також красиве християнське спів дуже подобалися китайцям. Не дивно, що в відкриваються спеціальних іноземних школах європейського типу навчали церковного співу під акомпанемент фортепіано (Сюетан Юеґе). У деяких з них навчали навіть спеціально грі на фортепіано - це, нарешті, і поклало початок китайської фортепіанної культури. Такі іноземні школи були відкриті спочатку в Шанхаї, а потім в Пекіні, Гуанчжоу, Хапчжоу, Аоміні та інших містах. З Японії і Європи в Китай привозили фісгармонії і сучасне фортепіано, які стали поширюватися як інструменти для супроводу європейському християнському співу і в церкві, і в побуті.

Першими педагогами для китайців, природно, були іноземці, місіонери і монахи, що навчали лише акомпанементу для співу. Відомі спогади піаністки Лі Сяньміп, згодом дружини Олександра Миколайовича Черепніна (відомого російського піаніста, сина композитора Миколи Миколайовича Черепніна), яка брала уроки в американського місіонера, щоб грати музику для виконання священних віршів. Тобто перші вчителі фортепіано в Китаї були професіоналами, але саме вони знайомили з інструментом. Фактично фортепіано було введенням у музичну грамоту.

У травні 1921 р була відкрита перша в Харбіні музична школа. Головою Комітету музикантів у цій школі був скрипаль В. Д. Трахтенберг, випускник Санкт-Петербурзької консерваторії 1912 по класу Л. Ауера. У 1927 р. була відкрита перша Державна консерваторія в м. Шанхай. Шанхай було благодатним містом для цього, оскільки там зосереджувалися значні сили іноземної інтелігенції і професійних музикантів. Китайськими педагогами були Вау Жуйшан і Лі Єпке, що здобули освіту в Америці. Сю Юмей запросив професором і деканом Бориса Захарова, учня знаменитої

петербурзької піаністки Л. Єсиповой (деякий час навчався також в Берліні у Л. Годовського). Це був видатний педагог і концертуючий піаніст. Під його курівництвом сформувалася ціла плеяда китайських піаністів, що в подальшому склали основу національного фортепіанного освіти і концертного життя Китаю. Це Лі Шапміп і Дін Шап, У Леї, Чжан Цзюньвей, Лі Хуйфан, Хуаї Тінг, Ма Сісуні, Лі Цюйчжен. Згодом вони стали викладати в музичних навчальних закладах різних міст Цзіньліпа, Ханчжоу, Уцана.

Всю історію становлення і розвитку в Китаї культури фортепіанного виконавства в ХХ столітті відрізняє швидкий темп освоєння європейських, світових досягнень у цій галузі. Центром розвитку піанізму стали Шанхайська і Пекінська консерваторії. З 1953 р вони безпосередньо підпорядковувалися Міністерству культури КНР. Шанхайську очолювала факультет професор Лі Чуйжеї, яка здобула освіту в Англії. Багато професорів також вчилися в Європі: У Леї - у Франції, Лі Цзялу і Ся Гуцун - в США. Вони, звісно, виховували студентів па творах європейського репертуару; крім того, багато в чому Шанхайська консерваторія спиралася на досвід Б. Захарова, на використовувані ним посібники. Сильні педагоги вже в перше десятиліття виховали багато піаністів, які незабаром заявили про себе не тільки в Китаї, але за межами країни. Серед них - Чжоу Гуапжсн, Ін Чензун, Лі Ціфан, Фу Цун.

Поширеною практикою стає і приватна музична освіта. Багато молоді виявляє інтерес до освоєння фортепіано, беручи уроки у знаменитих педагогів. Всі історики наводять факт першого сольного фортепіанного концерту в КНР - сімнадцятирічного піаніста Цзін Ши, який займався приватним чином у професора Лі Чуйжен (а також у Чжан Біху і Юй Бяньмін). Навесні 1950 року в Шанхаї він дав концерт з такою програмою, яка свідчила про високий рівень піанізму: Токата і fuga Баха-Таузіг d-moll, соната op.57 Бетховена, «Симфонічні етюд» Шумана, вальс, полонез і колискова Шопена, Угорська рапсодія Ліста, «Танець вогню» дс Фальї. Цей

концерт отримав широкий резонанс у китайської публіки і присутніх зарубіжних піаністів. Згодом Цзін Ши брав участь у фортепіанному конкурсі першого в СРСР (VI-го) Міжнародного фестивалю молоді і студентів.

Так само, як і Шанхайська консерваторія, Пекінська Центральна державна консерваторія об'єднала кілька навчальних закладів (музичні факультети Пекінського художнього інституту і університету, інституту Лу Сіня, Північно-китайського університету, Сянганської консерваторії). Тут вчилася група талановитих піаністів, що склали згодом славу країні. З них найгучніше ім'я - Лю Шикунь.

Китайська система європейської освіти була в цей період трьох ступенів: початкове навчання (4 роки), училище (6 років), консерваторія (4 роки); включаючи дворічну аспірантуру, навчання тривало 16 років. І це дозволило домагатися високих результатів у навчанні талановитих піаністів. У перші десятиліття КНР завдяки випускникам двох головних консерваторій стало можливим забезпечити педагогами велике число нових навчальних закладів, де були створені фортепіанні факультети та кафедри. У 50-і рр. було відкрито Шеньянську, Тяньзинську, Уханьську, Сіаньську, Ланьчжоуську, Гуанчжоуську, Січуанську консерваторії. Крім того, фортепіанна спеціалізація була введена в інших, немусичних вузах - Нанкінському, Цзіліпському, Шандунському художніх інститутах. Педагогічні інститути відкривали кафедри спеціального та загального фортепіано в Пекіні, Харбіні, Нанкіні і в багатьох провінціях: Аньхуе, Сичуань, Цзіліне, Фуцзянь, Шандунь.

Небувалий для європейських країн у такий короткий період підйом фортепіанного виконавства вже в перше десятиліття КНР характеризують важливі *національні особливості*.

Першою характерною особливістю визначаємо масовий характер поширення інтересу до навчання на інструменті - професійне, загальне, приватне, навчання для дорослих створювали живильне середовище для

швидкого освоєння досягнень європейської фортепіанної культури. Конфуціанські заповіді, що культивують спокійний плин традиції, починали долатися, хоча архаїзм мислення китайців залишався у значної частини населення.

Другою характерною національною рисою слід вказати широке співробітництво з іноземними фахівцями, залучення професіоналів у музичну освіту, серед яких мала величезний авторитет українська піаністка Тетяна Петрівна Кравченко. Вона виховала відомих учнів, таких як Лю Ши Кун, Ін Ченцзун, Лі Мінчян, Гу Шен Ін.

Особливо важливою характеристикою блискучого підйому піанізму в КНР потрібно назвати третьою обставину - переконливі презентації за межами країни, в авторитетних конкурсах і фестивалях. Спочатку китайські піаністи виїжджають на міжнародні фестивалі молоді та студентів, на концертні гастролі в країнах Східної Європи, потім все впевненіше виступають на міжнародних конкурсах, займають високі місця.

Найяскравішими сенсаціями були перемога на V міжнародному конкурсі ім. Шопена Фу Цуна (1955р.), На I міжнародному конкурсі ім. П. І. Чайковського Лю Шикун (1958 р) і на II конкурсі Чайковського Ін Чепцзуна (1962р.). Фу Цун до отримання третього місця у Варшаві, успішно брав участь в 1953 р. на Міжнародному фестивалі молоді та студентів у Бухаресті (теж третє місце). Він продемонстрував несподіваний для європейської публіки глибокий стиль виконання музики Ф.Шопена.

На Першому міжнародному конкурсі імені П.І. Чайковського в 1958 році отримав перемогу американський піаніст Вен Клайберн. Друге місце розділив з радянським піаністом Л. Власенком китаєць Лю Шікунь (1939 року народження). Цього чудового піаніста і дивовижної людини називають «легендою за життя» не тільки за його виконавство, але за педагогічну та просвітницьку діяльність величезного розмаху. У 50-60-ті рр. здійснюється його блискуча піаністична кар'єра.

Піаніст Ін Ченцзун, вихованець українського професора Тетяни Кравченко, отримав перше місце на фортепіанному конкурсі VII фестивалю молоді та студентів у Відні (1959 г.). Китайський піаніст Ін Ченцзун бере участь у Другому конкурсі ім. Чайковського і отримує друге місце (перше - Володимир Ашкеназі). Це теж була великою мірою несподівана перемога. Ін Ченцзун полонив слухачів та журі щирою виразністю виконання і віртуозною майстерністю. Але особливо привернув увагу публіки піаніст виконанням п'єс китайського композитора Ду Міноіня (фортепіанних перекладень з балету «Юй Мей Дружін»).

У Китаї теж активізувалося концертне життя, практика конкурсів і фестивалів. Була створена Центральна філармонія, солістами якої стали видатні випускники консерваторій - Ін Ченцзун, Чжоу Гуанжен, Лю Шікунь, Лі Мінчян, Фу Цуї, У Або, Ши Дачжен. Шанхайський оркестр був перейменований в оркестр Шанхайської філармонії. З 1963 р проводилися раз на два роки «музичні тижні», «музичні весни» в різних містах і провінціях, де виконувалися фортепіанні твори.

З 1951 по 1964 р на дев'ятнадцяти міжнародних змаганнях у різних країнах виступали більше 30 китайських піаністів, які в тринадцяти конкурсах отримали 23 нагороди. Це були фортепіанні конкурси II, III, V-VIII Всесвітніх фестивалів молоді та студентів, міжнародні конкурси ім. Шопена, Чайковського, Ліста, Шумана, Енеско, Сметани, Королеви Єлизавети в Брюсселі. Нагороди китайських піаністів були високими: перші місця вибороли Гу Шеньін (1957 р, VI Фестиваль молоді), Лі Мінчян (1958, I конкурс ім. Енеску), друге, крім згаданих Лю Шікуня і Ін Ченцзун, Лі Чіфан (VIII Фестиваль молоді). Отримали треті місця, спеціальні призи - Гу Шенін Лі Мінцян, Бао Хойціао, Гуо Чихун, Лі Жуйсін, Ні Хунцзін, Хунтеї, Лі Ци стали згодом відомими артистами та педагогами Китаю.

Отже, в 50-60 роках в Китаї спостерігався масовий інтерес до фортепіанного навчання, широке залучення іноземних фахівців (педагогів і

виконавців), вихід в міжнародне концертно-конкурсне середовище. Також, важливі риси, характерні в майбутньому в більш ефективних і масштабних формах - це фортепіанна творчість, створення національного репертуару і навчання: теоретичне обґрунтування принципів навчання, формування виконавської культури.

Рівень сучасного фортепіанного виконавства в Китаї, значення цієї галузі культури дивують і масштабами, і темпами розвитку. Інтерес до фортепіанного виконавства поширюється настільки, що це важко достовірно виміряти і нелегко пояснити. Спеціальність фортепіано була введена в педагогічних університетах та інститутах, а також технікумах. У 90-х рр. ХХ століття фахову вищу музичну освіту дають вісім консерваторій та факультети семи художніх інститутів. Фортепіанні класи відкриті в сорока двох педагогічних університетах, інститутах і технікумах. Основною стратегією в професійному музичному освіті в цей період стає підвищення якості навчання. у країні виникає інтерес до світових освітніх методик (посібники Томпсона, Бейера, етюди К.Черні).

На початок 90-х років ХХ ст. в Китаї складається національна система навчання зі своїми особливими формами і різновидами занять. Традиційною формою є індивідуальна робота професора з одним студентом, але практикуються також заняття з декількома учнями одночасно. Це цілком пояснюється. виходячи з тих завдань, які ставив Чжу Гуи-і - формування духовної культури, знання історії фортепіанної творчості. Різновидом таких занять є форма своєрідного відкритого уроку, коли кілька студентів і викладачів можуть знайомитися з діяльністю педагога. Практикуються широко також заняття декількох педагогів з одним учнем - ця форма стає особливо результативною на етапі підготовки студентів до авторитетних міжнародних конкурсів.

Китайські піаністи все впевненіше виступають на фортепіанних змаганнях в різних країнах. У 1983 р Шюй Фейпін отримав золоту медаль па

конкурсі ім. Артура Рубінштейна в Ізраїлі; перші місця зайняли Цзян Тянь (1982, Всеамериканський конкурс в СИЛА) і Ду Нін-у (1985, Сідней), який двома роками раніше отримав п'яте місце в Токіо. Шюй Чжон двічі отримав перші премії - в 1988 р в Іспанії і в 1992 в Сідней; два рази ставав лауреатом першої премії Кон Сяндон (у 1988 в конкурсі ім. Бахауера і в 1992 в Токіо). Після довгої перерви участі китайських піаністів у конкурсі ім. П. І. Чайковського в VIII-м (1986 г.) Кон Сяндон вийшов у фінал. На конкурсі ім. М. Лонг і Ж. Тібо в 1981 р другу премію завоювала Лі Цзян, третє місце - Паї Шюй на конкурсі ім. Л. Сігалом в Чилі. Тричі досить успішно виступав на міжнародних конкурсах Вей Данвен (М. Лог і Ж. Тібо в 1983, в США ім. Р. Казадезюс в 1985, в Монреалі в 1988). У 1981 році вперше китайський піаніст взяв участь у VI конкурсі ім. В. Клайберна (Чжу Даміп, шосте місце). У 1995 році відбулася одна подія: на II Міжнародному юнацькому конкурсі ім. Чайковського, який проходив у Сендае (Японія), перше місце отримав тринадцятирічний китайський хлопчик Ланг Ланг - сьогодні його ім'я відоме всьому світу. В 2009 р. журнал Time визнав Ланг Ланга в списку ста найбільш впливових людей року (Див. Додаток Г). У 2000-му році фортепіанний світ дивує ще одна сенсація: виступ вісімнадцятирічного китайського піаніста Лі Юньді на конкурсі ім. Шопена у Варшаві, який отримав першу премію.

Китайські піаністи щоразу беруть участь у фортепіанному конкурсі ім. В.Горовиця в Україні, завойовуючи перші премії (Вон Вай (2007 р.); Болай Цао (2011 р.); Чень Ваньчуань; Чень Сюехун (2013 р.); Лао Жуй Сі (2016 р.).

Авторитет китайських піаністів у світі в першому десятилітті XXI ст. стає гучним і переконливим. Шень Веньюй, Ван Юйцзя, Чжан Хаочен, Нюню, Сюй Ци Чень Хайвей – блискучі представники китайської фортепіанної школи XXI століття. Світова громадськість визнає найвищий рівень піанізму, бездоганну технічну майстерність, музичність і експресивність виконання.

На основі ретроспективного аналізу процесу становлення і розвитку фортепіанного виконавства в Китаї визначаємо такі характерні риси означеного феномена: яскраво виражений європейський характер, швидкий темп освоєння світових досягнень цієї галузі, широке співробітництво з іноземними фахівцями, переконливі презентації за межами країни на авторитетних конкурсах і фестивалях. Характерним для китайського фортепіанного виконавства є технічна досконалість і віртуозність гри (установка на формування технічного апарату є пріоритетною навіть у навчанні дітей раннього віку); підсилена увага до класичного фортепіанного репертуару (часто в естрадно-джазовій версії); невпинний пошук шляхів адаптації та асиміляції у світовий культурний простір.

Узагальнення теоретичного матеріалу показало, що виконавська культура в Україні та КНР сформувалася як унікальний феномен, що відображає національні традиції осягнення і творчої інтерпретації художніх образів музики на основі емоційних реакцій музичного сприйняття, художнього досвіду виконавця, набутих музично-виконавських знань та вмінь. Такі риси мають бути притаманними виконавській діяльності вчителя-музиканта, адже він постійно демонструє учням у власному виконанні зразки художніх образів музики різних стильових напрямків, жанрів, форм тощо. Однак, при цьому вчитель має активізувати музичне сприймання дітей, забезпечити усвідомлення ними художньо-образного змісту музичного твору, викликати відповідну емоційну реакцію, зосередити увагу на важливих елементах музичної драматургії, засобах музичної виразності та ін. Особливості виконавської культури педагога-музиканта висвітлюємо у наступному параграфі.

1.3. Культурологічна спрямованість фортепіанної підготовки студентів педагогічних університетів

Інструментально-виконавська, зокрема фортепіанна підготовка студентів педагогічних університетів є одним із провідних напрямків фахового становлення майбутніх педагогів-музикантів, адже досконале володіння інструментом забезпечує широкі можливості відтворення змісту музичного твору, є необхідною умовою залучення учнів до світу музичного мистецтва.

Значення фортепіанної підготовки в діяльності учителя музики постійно підкреслюється у науковій літературі [6; 39; 40; 50; 64; 69; 71; 78; 89; 139; 149; 184]. Г. Ципін наголошує: «Музиканту, який працює в школі, потрібен цілий комплекс практичних умінь та навичок, який включає читання з аркуша, акомпанемент та багато іншого. Це стає можливим лише тоді, коли маєш міцний, капітальний фундамент загальної піаністичної майстерності» [221, 7].

Фортепіанна підготовка студентів має їх орієнтувати на майбутню діяльність педагога-музиканта, що передбачає показ учням музичних творів (чи їх фрагментів) у власному виконанні, концертмейстерську діяльність, різного виду акомпанементи (ансамблі, солісти та ін.). Та перш за все, педагог-музикант має усвідомити роль музичного мистецтва в естетичному вихованні культури особистості (засобами власної виконавської діяльності впливати на ціннісне ставлення учнів до музичного мистецтва), вміти систематизувати теоретичний матеріал з основ історії музики, розуміти та використовувати у музично-виконавській і педагогічній діяльності особливості інтерпретації музичних творів, поглиблюючи власний культурологічний, музично-аналітичний і виконавський досвід.

Відомі українські та китайські педагоги-музиканти (Н.Гуральник, О.Рудницька, Г.Падалка, О.Щолокова, Ши Цзюнь-бо, Чжан Цен, Цяо Лі та інші) наголошують, що фортепіанне виконавство є особливою сферою діяльності вчителя-музиканта, що передбачає засвоєння широкого спектру художніх, естетичних, культурологічних знань та володіння комплексом

спеціальних музично-інтерпретаційних, технічно-виконавських умінь та навичок. Та педагог-музикант, передусім є суб'єктом і носієм культури, його діяльність спрямована на формування духовного світу учнів, залучення їх музичної культури, дивовижного світу художніх образів музики. Тож, виконавська підготовка майбутнього вчителя не обмежується оволодінням виконавською майстерністю, а передбачає розуміння студентами загальної мети і завдань музичного навчання, яке базується на знаннях і досвіді у галузі музичної педагогіки, зацікавленості музично-педагогічним процесом.

Сучасні наукові дослідження охоплюють широкий спектр проблем фортепіанної підготовки студентів педагогічних університетів : формування виконавської компетентності, майстерності і культури (Н.Згурська, Ши Цзюнь-бо, М.Михаськова, Г.Саїк), музичного мислення (Н.Мозгальова, О.Щербініна), технічного забезпечення, формування виконавських умінь та навичок (Н.Тимошенко, А.Каузова, С.Гусак) та ін. Висвітлюються питання використання фортепіано у педагогічній практиці вчителя-музиканта (О. Апраксіна, Л. Арчажнікова, Л. Дмитрюкова, Р. Верхолаз, Р. Тельчарова, З. Квасниця), розвиток музичного сприйняття та формування естетичного смаку школярів на основі фортепіанного репертуару (Д.Кабалевський, О.Рудницька, Г.Падалка, В.Шульгіна). Існують також дослідження, присвячені стильовому компоненту виконавства студента-музиканта, майбутнього вчителя музики (В. Буцяк, О. Щолокова); емоційно-естетичному переживанню музики в аспекті виконавської діяльності (Г. Саїк); формуванню звуко-моторних уявлень у грі на фортепіано (М. Матковська), художньо-образної пам'яті (Інь Юань); оволодінню поліфонічним стилем у процесі виконання (М. Сибірякова) та іншим проблемам піанізму, які підкреслюють значення фортепіанної підготовки у виконавській діяльності майбутнього учителя музики.

Потреби в оновлення системи музично-педагогічної освіти як в Україні, так і в КНР визначають нові вимоги до виконавської підготовки

педагогів-музикантів, що передбачають не лише сформованість вмінь відтворювати музичний матеріал та демонструвати учням музичні образи, а, перш за все презентувати музику як явище культури, усвідомивши багатогранність її витоків, національних спрямувань, особливостей функціонування у суспільному житті. Такий підхід потребує модернізації інструментально-виконавської, зокрема фортепіанної підготовки майбутніх педагогів-музикантів на основі *культурологічного підходу*.

Саме культурологічний підхід орієнтує на формування особистісної і професійної культури майбутнього педагога-музиканта, передбачаючи усвідомлення ним культури як унікального багатогранного явища суспільного життя та людини як носія і творця культури.

У нашому дослідженні ми визначаємо метою фортепіанної підготовки студентів формування виконавської культури, яку ми розглядаємо як художньо-естетичну категорію у рамках загальної музичної культури, що дозволяє виявити не лише загальні риси музичного мистецтва, а й усвідомлення музики як явища суспільного життя, розуміння основних її закономірностей, стилів, жанрів тощо.

У попередньому параграфі було визначено, що музично-виконавська є унікальним феноменом, що відображає національні традиції осягнення і творчої інтерпретації художніх образів музики на основі емоційних реакцій музичного сприйняття, художнього досвіду виконавця, набутих музично-виконавських знань та вмінь. Такі риси мають бути притаманними виконавській діяльності вчителя-музиканта, адже він постійно демонструє учням у власному виконанні зразки художніх образів музики різних національних культур, стильових напрямків, жанрів, форм тощо. Однак, при цьому вчитель має активізувати музичне сприймання дітей, забезпечити усвідомлення ними художньо-образного змісту музичного твору, викликати відповідну емоційну реакцію, зосередити увагу на важливих елементах музичної драматургії, засобах музичної виразності та ін. Тобто, виконавська

культура вчителя-музиканта має характерні ознаки, пов'язані саме з педагогічною роботою.

Аналіз наукової літератури показав, що проблема формування виконавської культури майбутнього вчителя-музиканта постійно хвилює українських і китайських науковців і педагогів-практиків. Цій проблемі присвячені дослідження Н. Згурської, Н. Михалюк, Ши Цзюнь-бо, Інь Юань та інших [90; 139; 226].

Існують різні визначення виконавської культури вчителя. Так, Н.Згурська зазначає, що виконавська культура вчителя музики «передбачає здатність розкривати, відтворювати в процесі інтерпретаторської діяльності зміст музичного твору та доносити його до учнів у художньо досконалій формі» [90, 6-7]. На думку дослідниці, музично-виконавська культура вчителя характеризує рівень особистісного професійного розвитку, прагнення до самовдосконалення.

А.Михалюк трактує виконавську культуру майбутнього вчителя музики як «інтегровану професійно-особистісну якість, яка характеризує високий рівень оволодіння мистецькими знаннями, музично-виконавськими вміннями, педагогічними компетенціями, що виражаються у здатності до художньо обґрунтованої та педагогічно доцільної інтерпретації змісту музичного твору та забезпечує в умовах виконавсько-педагогічної діяльності особистісне професійно-творче зростання» [139, 6]. Автор розглядає формування досліджуваного феномена на ґрунті українського фортепіанного мистецтва.

На основі аналізу різних підходів науковців до вирішення проблем виконавської культури вчителів музики, окреслюємо такі сутнісні характеристики досліджуваного феномена:

- виконавська культура є показником музично-педагогічної практики вчителя, що виявляється у різних формах професійної діяльності;

- виконавська культура є частиною загальної культури і виконує функцію специфічного проектування загальної культури у сферу музично-педагогічної діяльності;
- виконавська культура це системне утворення, що охоплює комплекс взаємозалежних структурних компонентів: мотиваційно-спрямованого, когнітивно-аналітичного, творчо-діяльнісного;
- виконавська культура визначає рівень фахової підготовленості майбутнього педагога-музиканта;

Рівень сформованості виконавської культури майбутнього педагога-музиканта залежить від: спрямованості й стійкості соціально значущих мотивів діяльності (потреби, інтереси, цінності, погляди); психофізичних властивостей особистості (здібності, спроможності), які забезпечують необхідний рівень і ефективність музично-педагогічної діяльності; ступеня розвитку психічних процесів (мислення, пам'ять, почуття, емоції, воля); повноти й глибини засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, виконавських умінь, навичок, а також набутого музично-виконавського досвіду.

На основі теоретичного аналізу визначено що виконавська культура майбутнього педагога-музиканта є одним із головних показників досконалості виконавської підготовки студентів вищих навчальних закладів і передбачає не лише досягнення високого рівня техніки виконання та знання музичних творів, а й музично-естетичний, професійно-творчий і духовний розвиток особистості.

На основі узагальнення теоретичного матеріалу, а саме педагогічних досліджень українських (Л.Гусейнова, Н.Згурська, А.Михалюк) та китайських (Ван Цзяньшу, Ген Цзінхен) науковців, присвячених проблемі формування виконавської культури студентів, ми визначаємо **виконавську культуру майбутнього вчителя-музиканта** як інтегровану професійно-особистісну властивість, що характеризує здатність до педагогічно

доцільної інтерпретації музичних творів на основі глибокого осмислення музики як явища суспільного життя, усвідомлення її закономірностей, стилів та жанрів, оволодіння музично-виконавськими засобами відтворення художньо-образного змісту.

Таким чином, культурологічну спрямованість ми розглядаємо головним вектором фортепіанної підготовки майбутніх педагогів-музикантів і основою осмислення досліджуваного явища визначаємо **культурологічний підхід**.

Як свідчить аналіз літературних джерел [124; 81; 86; 92; 102; 113], культурологічний підхід передбачає розгляд феномена культури в якості стрижневого у розумінні й поясненні сутності педагогічних явищ і процесів, становлення особистості педагога. Саме культурологічний підхід спрямовує на усвідомлення особистості педагога як суб'єкта і транслятора культури. «З позицій культурологічного підходу педагогічна освіта являє собою соціокультурний інститут, покликаний реалізувати гуманітарну, культуротрансляційну, культуротворчу функції, а також антропогенну практику культури як фактору загально- й професійно-культурного розвитку особистості вчителя», - зазначає В.Андрущенко [12, 34].

Для нашого дослідження є важливим, що культурологічний підхід дозволяє розглядати педагогічні явища та педагогічну діяльність як сукупність культурних компонентів з урахуванням локальної культурної ситуації.

У науково-педагогічних джерелах окреслено, що культурологічний підхід розглядає феномен культури стрижнем розуміння людини, її свідомості і життєдіяльності, культуротворчості. Це перш за все гуманістична позиція, що визнає людину суб'єктом культури. Тож, фортепіанну виконавську підготовку майбутнього педагога-музиканта, ми розглядаємо з позицій культурологічного підходу, що орієнтує, зокрема, на формування культури вчителя, як особистості.

Культурологічний підхід орієнтує на визначення виконавської діяльності вчителя-музиканта у контексті особистісної і педагогічної культури. Результатом виконавської (фортепіанної) підготовки студентів у педагогічних університетах має бути якісний рівень сформованості виконавської культури, яку ми розглядаємо у контексті загальної, особистісної, музичної і педагогічної культури.

У науково-педагогічній літературі культурологічний підхід тлумачиться як:

- сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз кожної сфери соціального або психологічного життя крізь призму системоутворювальних культурологічних понять (культура, культурні зразки, норми і цінності, спосіб життя, культурна діяльність, інтереси тощо)

- загальнонауковий метод дослідження ;

- методологічна основа і метод проектування особистісно орієнтованої освіти, методологічний принцип теорії і практики педагогічної освіти, функціональна характеристика культурологічного аналізу;

- сукупність методологічних прийомів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального й психічного життя;

- принципова гуманістична позиція, згідно з якою людина визнається суб'єктом культури, її головною дієвою особою.

Культурологічний підхід дозволяє зосередити увагу на людині як суб'єкті культури, здатній включати в себе всі смисли культури і одночасно виробляти нові. Ми поділяємо думку науковців [12; 81; 86] про те, що культурологічний підхід притаманний гуманістичній педагогіці, оскільки гуманістична парадигма зорієнтована на самоцінність людини як унікального явища, джерела продуктивної творчої діяльності.

Водночас науковці (В.Андрущенко, І.Зязюн, О.Падалка) наголошують на тому, що культурологічний підхід визначає ставлення до тих, хто навчається, як до суб'єктів культури, власного життя та освіти, здатних до культурного й особистісного саморозвитку і творчої самореалізації, ставлення до освіти – як культурного процесу, в якому відбувається діалогічна взаємодія між його учасниками, обмін цінностями і смислами, співробітництво в досягненні цілей особистісного саморозвитку. Такі позиції пронизують ідеї модернізації фортепіанної підготовки студентів України та Китаю [183; 188; 190; 194; 195].

Культурологічний підхід до фортепіанної підготовки майбутнього педагога-музиканта розглядаємо як методологічну позицію, що орієнтує на особистісний і фаховий розвиток студента.

Культурологічний підхід змінює уявлення про основоположні цінності музично-педагогічної освіти як винятково інформаційно-знанневих і пізнавальних, знімає вузьку наукову орієнтованість змісту та принципів побудови навчального плану, розширює культурні основи фортепіанного навчання, визначає критерії продуктивності і творчості в діяльності педагога і студента. Цей підхід дозволяє розглядати фортепіанну підготовку майбутніх педагогів-музикантів крізь призму системоутворюючих понять, серед яких виокремимо такі:

- суб'єкт-об'єкт-суб'єктні (цінність, якість, культурна норма, культурний інтерес та ін.);

- суб'єкт-суб'єктні (культурна діяльність, культурне самовизначення, культурний розвиток (саморозвиток), глибинне спілкування, сумісність, насиченість подіями);

- об'єкт-суб'єктні (соціокультурна (культурна) ситуація, соціокультурний (культурний) контекст освіти, культурні моделі, мультикультурна (культурна) середовище освітніх систем).

Слід зазначити, що культурологічний підхід уможливорює окреслення трьох основних взаємообумовлених проблемно-сміслових аспектів фортепіанної підготовки студентів у контексті особистісної культури:

- особистісного росту (самовизначення, саморозвитку, самореалізації в музично-педагогічній діяльності) за допомогою розвитку структур музично-виконавської діяльності, зрушень в особистісному, культурному творчому досвіді, динаміці опанування музичної культури, спілкування та комунікації в процесі навчання;

- зростання рівня особистісної культури (тобто якості й ступеня вираженості ціннісного змісту навчання) ;

- розвитку і зростання фахового становлення як суб'єкта культури.

Зазначимо, що у науковій літературі позначено, що культурологічний підхід як загальнонауковий метод дослідження в якості провідного положення включає розуміння, аналіз об'єкта як культурного явища або процесу [12]. Тож, як методологічна основа нашого дослідження культурологічний підхід передбачає використання феномена культури в якості стрижневого в розумінні і поясненні педагогічних явищ і процесів, зокрема фортепіанної підготовки студентів України та Китаю.

З іншого боку, культурологічний підхід, будучи методологічною основою і методом проектування особистісно орієнтованої освіти, дозволяє трактувати освіту, зокрема музично-педагогічну як процес оволодіння культурою, спрямований на розвиток, цілісне перетворення особистості людини, зміст освіти як узагальнену культуру, передбачену для оволодіння, творчість і діалог як способи саморозвитку і самореалізації особистості [12].

Таким чином, аналіз літератури показав, що культурологічний підхід у дослідженнях проблем педагогічної освіти являє собою сукупність теоретико-методологічних положень й організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення умов для оволодіння майбутнім вчителем змістом педагогічної культури і розвитку вчителя як її суб'єкта.

Важливим є те, що з позицій культурологічного підходу фортепіанна підготовка майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю покликана реалізувати гуманітарну, культуротрансляційну, культуротворчу функції, а також антропогенну практику культури як фактора загально- й професійно-культурного розвитку особистості вчителя.

Становлення майбутнього вчителя як суб'єкта музично-педагогічної культури є процесом поетапного оволодіння змістом педагогічної культури в ході його професійної підготовки.

У контексті формування педагогічної культури найбільш значимими етапами цього процесу є:

- етап опанування норм і вимог, установок і способів педагогічної діяльності;
- етап вироблення провідних елементів педагогічної культури;
- етап присвоєння цінностей педагогічної культури, внутрішнє прийняття на особистісно-смысловому рівні;
- етап трансляції професійно-педагогічної культури у різних актах розгортання й опредмечування суб'єктності.

Тож, стратегія розвитку особистості майбутнього вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної культури характеризується культурною та суб'єктною спрямованістю освітнього процесу; вибудовується на основі логіки розгортання суб'єктності особистості студента при оволодінні змістом педагогічної культури; спрямована на розвиток і зміцнення суб'єктної сутності «Я» студента, розкриття його творчого потенціалу; передбачає діалогізацію і сенсопошукову спрямованість освітнього процесу. Такі позиції екстраполюються на процес фортепіанної підготовки студентів, а формування виконавської культури майбутнього педагога-музиканта поєднується з формуванням особистісної та педагогічної культури майбутнього вчителя.

Зазначимо, що культурологічний підхід як методологічна позиція, на думку багатьох вчених-педагогів (В. Аніщенко, В. Андрущенко, І. Зязюн, О. Падалка та ін.), розкриває єдність аксіологічного, діяльнісного та індивідуально-творчого аспектів культури і розглядає людину її суб'єктом, головною діючою особою. Тож, як методологічна основа фортепіанної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, яка спрямовується на формування їх виконавської культури, культурологічний підхід поєднує *аксіологічний підхід* (визначає цінності культури та особистості), *акмеологічний підхід* (орієнтує на самовдосконалення та саморозвиток особистості), *компетентнісний підхід* (орієнтує на набуття культурологічних, фахових знань і вмінь та ефективність їх реалізації у практичній музично-педагогічній діяльності).

Означені підходи визначаємо методологічною основою дослідження окресленої проблеми формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю у процесі фортепіанної підготовки. Культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний підходи забезпечують цілісність дослідження процесу формування виконавської культури майбутнього педагога-музиканта. При цьому, виконавська культура майбутнього педагога-музиканта, як результат фортепіанної підготовки студентів, розглядається як складне інтегроване явище, що поєднує мотивацію до діяльності, пізнавальну активність, творчу реалізацію власного потенціалу студента у музичному виконавстві.

Таким чином, на основі узагальнення теоретичного матеріалу, результатів наукових досліджень, присвячених проблемі формування виконавської культури студентів, ми визначаємо **виконавську культуру майбутнього вчителя-музиканта** як *інтегровану професійно-особистісну властивість, що характеризує здатність до педагогічно доцільної інтерпретації музичних творів на основі глибокого осмислення музики як явища суспільного життя, усвідомлення її закономірностей, стилів та*

жанрів, оволодіння музично-виконавськими засобами відтворення художньо-образного змісту. Фортепіанна підготовка студентів має спрямовуватися на формування виконавської культури як здатності майбутнього педагога-музиканта до творчого, педагогічно доцільного втілення художньо-образного змісту музичного твору шляхом ефективного використання комплексу інструментально-виконавських знань, умінь та навичок, та головне, має орієнтувати на усвідомлення музичної культури як явища суспільного життя та людини як носія і творця культури.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

На основі аналізу наукової літератури з'ясовано, що виконавська культура є різновидом музичної культури і розглядається у контексті музично-виконавської практики як культурного феномена.

На основі усвідомлення культури як *унікального явища суспільного життя, що акумулює матеріальні і духовні цінності, що створені і створюються людством в процесі суспільно-історичної практики і характеризує історично визначений рівень суспільства і людини, виражений і типах і формах життєдіяльності*, розглянуто виконавську культуру через призму **мистецтва**.

Узагальнено, що мистецтво є частиною культури і займає специфічне положення серед інших сфер культури. Мистецтво цілісно відображає дійсність, зберігає цілісність особистості, культури та життєвого досвіду людства.

На основі аналізу наукової літератури визначено такі характерні риси мистецтва: створення художніх образів, що характеризуються чуттєвою конкретністю та узагальненістю, завдяки чому мистецтво виражає та творчо

перетворює життя відповідно до людських сенсів та цінностей; інтуїтивно-емоційний спосіб осягнення дійсності, що доповнює раціонально-логічний; цілісність осягнення дійсності на відміну від інших видів діяльності, де людина реалізує якусь одну свою сторону; наявність вимислу та умовності; мистецтво не призначене для точного копіювання життя: через мистецтво людина поринає у світ художніх образів, але при цьому вона завжди усвідомлює цю ілюзорність та умовність; мистецтво завжди несе на собі відбиток митця на відміну від безособового характеру мови науки.

У площині мистецтва розглянуто *музичну культуру* як багаторівневу систему, що включає різні види та жанри музичного мистецтва, композиторську та виконавську творчість, різні види музикування, концертні та музично-освітні заклади, музичні товариства тощо.

Розвиток музичної культури визначив роль *музичного виконавства* як специфічного виду мистецтва та окремої підсистеми музичної культури, що займає важливе місце у суспільному житті та значення впливу на духовний світ людини.

Визначено, що виконавська діяльність музиканта завжди спрямована створення музичного образу на основі на розуміння світобачення автора та розкриття задуму композитора, а інтерпретація твору безпосередньо пов'язана із внутрішнім світом виконавця, його світоглядом, думками, почуттями. Кожний музичний твір можна інтерпретувати, підходячи до нього з різних позицій. Усі авторські вказівки мають переломлюватися в індивідуальній свідомості виконавця та повинні відображати думки, почуття, інтелектуальний рівень самого музиканта.

Виконавська культура музиканта є виявленням його особистісної культури, яка виступає системотворним чинником у процесі засвоєння, формування та реалізації професійних знань, умінь, навичок, здібностей у процесі становлення ефективної фахової діяльності.

У розділі подано авторську інтерпретацію поняття «виконавська

культура» як інтегрованої властивості особистості, яка характеризує високий рівень оволодіння виконавською діяльністю в результаті досягнення ідейно-образного змісту музичного твору, віднайдення способів досконалого втілення композиторського задуму і самореалізації власного творчого потенціалу.

З позицій педагогічної діяльності вчителя музики подано визначення **виконавської культури майбутнього педагога-музиканта** як інтегрованої професійно-особистісної властивості, що характеризує здатність до педагогічно доцільної інтерпретації музичних творів на основі глибокого осмислення музики як явища суспільного життя, усвідомлення її закономірностей, стилів та жанрів, оволодіння музично-виконавськими засобами відтворення художньо-образного змісту.

Розвиток виконавської культури базується на взаємозв'язку традицій та інновацій, на досягненнях і взаємовпливах різних національних культур. Визначення особливостей виконавських культур України та Китаю уможливило розробку концепції дослідження формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю у процесі фортепіанної підготовки, що ґрунтувалася на використанні міжкультурного діалогу та взаємовпливів культур Сходу і Заходу.

У розділі визначено наукові підходи до формування досліджуваного феномена:

- *культурологічний* (орієнтує на усвідомлення культури як явища суспільного життя та людини, як носія і творця культури);
- *аксіологічний* (визначає цінності культури та особистості);
- *акмеологічний* (орієнтує на самовдосконалення та саморозвиток особистості);
- *компетентнісний* (орієнтує на набуття культурологічних, фахових знань і вмінь та ефективність їх реалізації у практичній діяльності),

що стало підґрунтям цілісного аналізу окресленої проблеми та склало методологію дослідження.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях:

Лі Данься. Формування виконавської культури китайських студентів як педагогічна проблема / Лі Данься // Мистецька освіта в Україні : проблеми теорії і практики : зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної конференції-семінару 27-28 лютого 2014 року. – Київ : вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С.143 – 144.

Лі Данься. Теоретичні основи формування виконавської культури майбутнього вчителя музики/ Лі Данься // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. – 2013.–№ 1.–С.29-32.

Лі Данься. Особливості формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанного навчання / Лі Данься// Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2014. – Вип.718 – С.123-128.



РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Структурні компоненти виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів

Для характеристики виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів як цілісного явища та професійно необхідної якості вчителя музики, важливого значення набуває визначення *структури* означеного феномена.

Зазначимо, що поняття «структура» (з лат. *structura* – будова, порядок, зв'язок) – означає сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність [43, 438].

Структурний аналіз виконавської культури майбутнього педагога-музиканта передбачає з'ясування обумовленості компонентів даного явища у процесі діяльності. Тож, розглянемо означений феномен у ракурсі музичної діяльності.

Зазначимо, що у мистецтвознавчій, музично-психологічній, педагогічній, музичній методичній літературі (О. Алексєєв, О. Андрейко, Л.Арчажникова; О. Бурська; О. Гольденвейзер, І. Гофман, Н. Згурська, К. Мартинсен, А. Михалюк, В. Петрушин, Б. Теплов, Ген Цзінхен; Чжан Цен, Цао Лі, Ши Цзюнь-бо), нарисах про музику блискучих музикантів-виконавців і педагогів (Г. Коган, Г. Нейгауз, С.Савшинський), надається особливої уваги формуванню виконавської культури [6; 9; 10; 14; 39; 40; 60; 61; 65; 90; 104; 105; 139; 150].

Дослідники зазначають, що у музичній діяльності виявляються складні переплетення життєвого і музичного досвіду завдяки зв'язку музичної мови з реальним світом, явищами, що мають місце в дійсності. Виконавська культура музиканта є виявленням його особистісної культури, яка виступає системотворним чинником у процесі засвоєння, формування та реалізації професійних знань, умінь, навичок, здібностей у процесі становлення ефективної фахової діяльності.

Як було з'ясовано у попередньому розділі, виконавська культура педагога-музиканта має свої особливості, пов'язані з тим, що вчитель постійно демонструє учням у власному виконанні зразки художніх образів музики різних стильових напрямків, жанрів, форм тощо і при цьому він, перш за все, має активізувати музичне сприймання дітей, забезпечити усвідомлення ними художньо-образного змісту музичного твору, викликати відповідну емоційну реакцію, зосередити увагу на важливих елементах музичної драматургії, засобах музичної виразності та ін. Так, виконавська культура майбутніх педагогів-музикантів є одним із головних показників досконалості виконавської підготовки студентів вищих навчальних закладів і передбачає не лише досягнення високого рівня техніки виконання та знання музичних творів, а й музично-естетичний, професійно-творчий і духовний розвиток особистості. Визначено, що виконавська культура майбутнього вчителя-музиканта є інтегрована професійно-особистісна властивість, що характеризує здатність до педагогічно доцільної інтерпретації музичних творів на основі глибокого осмислення музики як явища суспільного життя, усвідомлення її закономірностей, стилів та жанрів, оволодіння музично-виконавськими засобами відтворення художньо-образного змісту. Тож, виконавська культура майбутнього педагога-музиканта – це не лише оволодіння виконавською майстерністю, а передбачає розуміння студентами загальної мети і завдань музичного навчання, яке базується на знаннях і досвіді у галузі музичної педагогіки, зацікавленості музично-педагогічним

процесом; мотивації до музично-педагогічної та творчої діяльності, адже виконавська діяльність вчителя передбачає показ учням музичних творів (чи їх фрагментів) у власному виконанні, концертмейстерську діяльність, різного виду акомпанементи (ансамблі, солісти та ін.). Так, перш за все, педагог-музикант має бути носієм культури.

Аналіз сутності дефініції «виконавська культура майбутнього педагога-музиканта» показав, що означений феномен є складовою загальної, педагогічної та музичної культури особистості, відображає сукупність якостей музичної діяльності та свідомості, що розкривають міру освоєння музичної культури суспільства та здатність до педагогічної діяльності, а також спрямованість на самовдосконалення та духовний саморозвиток.

Оскільки виконавська культура майбутнього педагога-музиканта є складними інтегрованим явищем, що поєднує мотивацію до діяльності, пізнавальну активність, творчу реалізацію власного потенціалу у музичному виконавстві, у *структурі* виконавської культури майбутнього педагога-музиканта виокремлюємо такі *компоненти*:

- *мотиваційно-ціннісний;*
- *когнітивно-аналітичний;*
- *творчо-діяльнісний.*

Мотиваційно-ціннісний компонент виражає сформованість мотивів та прагнень особистості до культурного саморозвитку, вироблення ціннісних орієнтацій у галузі музичної культури, виконавської діяльності та майбутньої педагогічної роботи.

Зазначимо, що проблеми мотивації навчальної діяльності детально розглядаються науковцями у психологічній літературі (Л.Виготський, О.Винославська, С.Тарасов, Ю.Трофімов, С.Рубінштейн, Х.Хекхаузен та ін.) [55; 171; 173; 179; 180; 197; 213]. Як підкреслюють науковці, у процесі розвитку особистості мотиваційна сфера змінюється. За рахунок

виникненням нових потреб одні мотиви починають домінувати, а інші одержують другорядне значення.

Основу мотиваційної сфери становлять *потреби*, що визначаються у науковій літературі як динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність [172].

На думку С.Тарасова [197], особливої уваги заслуговує *музична потреба*, яка виступає в ролі стимулятора емоційно-ціннісної сфери індивіда, тим самим показуючи на зв'язок формування музичних потреб та ціннісних орієнтацій.

Розглядаючи взаємовідношення інтересу та потреби, ми виходимо з того, що формування інтересу не завжди починається з усвідомлення потреб. Інтерес може з'явитися стихійно та несвідомо внаслідок емоційних проявів, а вже потім усвідомлюється його значення, яке може визначатись багатьма причинами: потребами та здібностями. Саме наявність потреби у музичному виконавстві є важливим показником існування інтересу до музичної та музично-педагогічної діяльності.

У психології інтерес розглядається як активна спрямованість людини на той чи інший предмет дійсності, що зв'язаний, звичайно, з позитивними емоціями. Дослідники, які розглядають проблеми розвитку інтересу (Ю.Трофімов, С.Рубінштейн та ін.) відзначають його великий вплив на ряд психологічних якостей особистості: сприйняття, увагу, пам'ять, мислення, волю [173; 179; 180].

Так, С.Рубінштейн стверджує, що інтерес – це мотив, який діє через силу своєї усвідомленої значимості та емоційної привабливості [179].

Потреба та інтерес у структурі виконавської культури віддзеркалюють найбільш суттєве в емоційному світі особистості, тобто виступають як мотив. Інтерес, як потребу особистості займатися діяльністю яка приносить задоволення, розглядає О.Винославська. Психолог також визначає інтерес як потужний спонукач активності особистості, у результаті чого діяльність

стає привабливою та продуктивною [171]. Тож, розвиток мотивації до фортепіанного навчання студентів, усвідомлення необхідності пізнання культурологічних основ музики як явища суспільного життя, формування необхідних виконавських умінь є невід'ємним компонентом формування їх виконавської культури та фахового становлення загалом.

Наступним важливим компонентом виконавської культури є *когнітивно-аналітичний*. Когнітивно-аналітичний компонент охоплює сукупність знань (культурологічних, психолого-педагогічних, спеціальних у галузі музичного виконавства), необхідних майбутньому педагогу-музиканту для оволодіння виконавською культурою та ефективного здійснення музично-педагогічної діяльності, та наявність умінь аналізувати явища музичної культури та визначати шляхи музично-естетичного виховання.

Зазначимо, що поняття «когнітивність» походить від латинського *cognitio* – «пізнання, вивчення, усвідомлення». Це термін, який означає здатність до розумового сприйняття і переробки зовнішньої інформації, також позначає сам «акт» пізнання або саме знання.

Когнітивна психологія досліджує внутрішні розумові процеси, являє собою складну систему, що включає в себе знання, розумові дії, пізнавальні процеси, розумові здібності, а також емоційні прояви у виконавській діяльності. Багаторазове сприйняття музики поступово орієнтує студента на виявлення важливих для нього думок, почуттів, настроїв, відтворених у виконавських діях.

За висловленням О.Рудницької когнітивний досвід у навчанні є основним, охоплює систему знань і допомагає суб'єкту знайти раціональні підходи до вибору способів практичної діяльності [183, 19].

Саме когнітивна діяльність формує фонд знань студента, що є важливим чинником формування виконавської культури.

Як відомо, музика, зокрема фортепіанна, розвиває розумові здібності людини, формує творче мислення, сприяє загальному інтелектуальному

розвитку. Отримуючи різноманітні знання про музичний твір, який має пізнавальне значення, та визначаючи характеристику емоційного, художньо-образного змісту, студенти збагачують слуховий запас новими інтонаціями, емоційні враження характеризують настрої та почуття, які передаються у його відтворенні.

Когнітивно-аналітичний компонент виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів характеризує наявність раціонального в усвідомленні та переживанні музично-художнього образу; здатність студентів до відтворення художньо-образного змісту творів, розуміння закономірностей відтворення художніх образів музики, наявність певного об'єму знань, прагнення втілення музичного образу у власному виконанні.

Цінності, потреби, мотиви особистості, а також її знання та інформованість є рушійною силою для конкретних актів її діяльності. У науковій літературі поняття «діяльність» визначається як усвідомлена й цілеспрямована активність людини, зумовлена потребами і спрямована на пізнання та перетворення світу.

Як зазначають психологи (Л.Виготський, О.Винославська, О.Леонтьєв, С.Рубинштейн та інші), особистісні якості часом стимулюють, часом обмежують діяльність, але в кінцевому результаті зумовлюють здійснення певних вчинків. З іншого боку, за результатами діяльності можна зробити висновок про певні особистісні якості людини, бо останні проявляються в діяльності. Отже, діяльність - це внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, яка регулюється усвідомленою метою.

Виконавська діяльність – це завжди процес творчий, що характеризується здатністю до використання набутого досвіду спілкування з мистецтвом у практичній діяльності, створення нових образів на основі набутих знань та вмінь. Тому важливим компонентом виконавської культури

майбутнього педагога-музиканта визначаємо *творчо-діяльнісний*, що передбачає надбання знань, навичок, умінь та досягнення результатів.

Творчо-діяльнісний компонент виражає здатність до яскравого художньо-образного виконання музичних творів на основі музично-виконавського досвіду, сформованість музично-виконавських умінь та навичок, здатність до презентації музичних творів учнівській аудиторії.

Отже, структура виконавської культури майбутнього педагога-музиканта охоплює три взаємопов'язані компоненти, а саме: : *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-аналітичний, творчо-діяльнісний*.

Схарактеризовану структуру виконавської культури майбутнього педагога-музиканта для наочності представимо схематично (Рис.2.1).

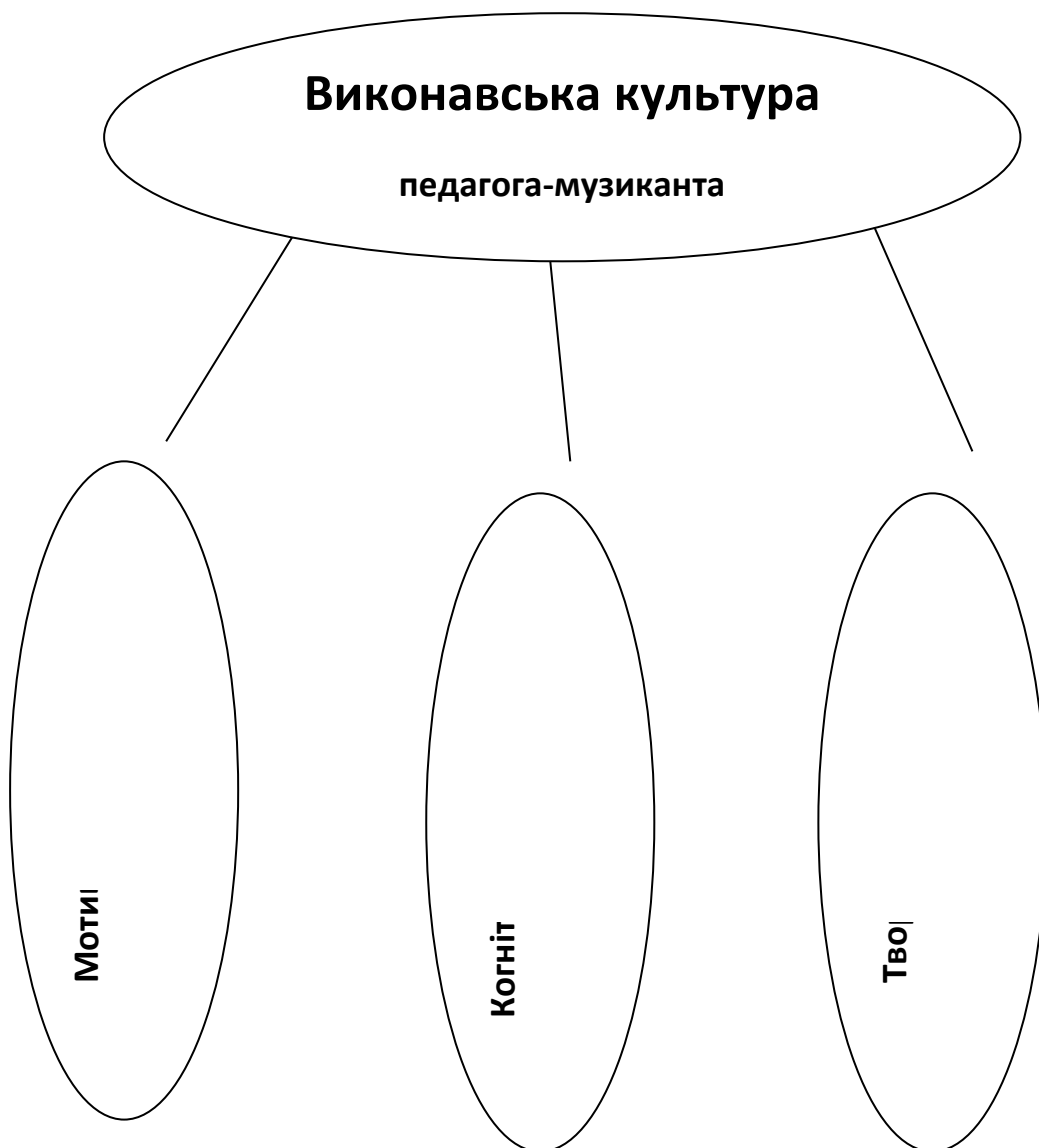


Рис. 2.1. Структурні компоненти виконавської культури майбутнього педагога-музиканта

Означені структурні компоненти виконавської культури майбутнього педагога-музиканта дали змогу визначити **критерії** сформованості досліджуваного феномена.

Зазначимо, що слово «критерій» походить від латинського *critērium*, яке зводиться до грецького *κρίτηριον* — *здатність розрізнення; засіб судження, мірило* [66].

Науковці (С.Гончаренко, О.Олексюк, О.Рудницька, О.Коджаспіров та ін.) визнають, що «критерій» передбачає визначення вимог випробування певного стану або оцінки людини, предмета чи явища, тож розглядають його як ознаку, взяту за основу класифікації [66; 156;183].

У більшості науково-педагогічних досліджень визнається, що питання розробки критеріїв та їх якісних характеристик, що відображають сутність предмета, що вивчається, є стрижневим при вивченні педагогічних проблем.

Українські вчені-педагоги С. Гончаренко, О. Олексюк, О. Рудницька та ін. зазначають, що складність розробки критеріїв педагогічних досліджень зумовлена необхідністю аргументації визначення певного стану об'єкта: рівня здібностей, знань, розумового розвитку, професійної придатності, естетичної вихованості тощо [66; 156;183].

Як показав аналіз наукових джерел, у педагогічних дослідженнях найбільш поширеним є підхід до визначення **критерію** як об'єктивної ознаки, на основі якої відбувається порівняльна оцінка педагогічного явища, його визначення або класифікація [66; 183].

Так, критерії сформованості виконавської культури майбутнього педагога-музиканта визначаємо згідно розробленої структури досліджуваного феномена, а саме: мотиваційно-ціннісний компонент

передбачає особистісну цілеспрямованість студента на культурний розвиток; когнітивно-аналітичний компонент визначається згідно культурологічної ерудованості; творчо-діяльнісний компонент означає сформованість інтерпретаційно-виконавських умінь та навичок студента.

Співвідношення структурних компонентів виконавської культури майбутнього педагога-музиканта та критеріїв її сформованості представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Структурні компоненти та критерії виконавської культури
майбутнього педагога-музиканта**

№	Структурний компонент	Критерій
1.	Мотиваційно-ціннісний	Міра особистісної цілеспрямованості на культурний розвиток
2.	Когнітивно-аналітичний	Ступінь культурологічної ерудованості
3.	Творчо-діяльнісний	Міра сформованості інтерпретаційно-виконавських умінь, навичок

Так, виступаючи в ролі «мірила», «норми», «об'єктивної ознаки» тощо, критерій слугує певним ідеальним зразком, еталоном, виражає найвищий, найдосконаліший рівень явища, що вивчається. Порівнюючи з ним реальні явища, можна встановити ступінь їх відповідності, наближення до норми, ідеалу. Але для цього критерій повинен бути достатньо розгорнутим, містити певні компоненти, одиниці виміру.

Науковцями (О.Олексюк, О.Рудницька та ін.) [156;183] обґрунтовано, що найбільш ефективний шлях побудови критеріального апарату - від загальних до часткових критеріїв, які визначаються у відповідності до змісту компонентної структури досліджуваного явища. А отже, критерій потребує

визначення окремих його показників. Такий підхід у розробці критеріального апарату дослідження обрано у дисертаціях останніх років: О.Бурської [40], О.Згурської [90], Н.Мозгальнової [141], Л.Паньків [164], О.Щербініної [229], та інших.

Оскільки критерієм сформованості мотиваційно-ціннісного компонента визначено *міру особистісної цілеспрямованості* студента до формування виконавської культури, *показниками* даного його виступають:

- інтерес до музично-виконавської та педагогічної діяльності;
- зацікавленість у розширенні культурологічних знань, удосконаленні фахових умінь та навичок;
- ціннісне ставлення до музично-педагогічної діяльності.

Критерієм когнітивно-аналітичного компонента позначено *ступінь культурологічної та музично-педагогічної обізнаності*. Цей критерій характеризують такі *показники*:

- загальнокультурна ерудованість;
- знання у галузі музичної культури, фортепіанного виконавства;
- усвідомлення значення музичного виховання та духовного розвитку особистості.

Критерієм творчо-діяльнісного компонента визначено *міру сформованості інтерпретаційних умінь щодо виразного відтворення художньо-образного змісту музичних творів у власному виконанні*. *Показниками* даного критерію виступають:

- здатність до виконавської інтерпретації музичних творів різних національних культур та стильових напрямків;
- вміння використовувати набуті знання та виконавські навички у музично-педагогічній діяльності;
- здатність до творчого самовираження у виконанні музичних творів.

Таким чином, розроблену систему критеріїв та показників виконавської культури майбутнього педагога-музиканта у відповідності до структурних

компонентів досліджуваного феномена для наочності представимо у Таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Структурні компоненти, критерії та показники виконавської культури майбутнього педагога-музиканта

Структурний компонент	Критерій	Показники
Мотиваційно-ціннісний	<i>міра особистісної цілеспрямованості студента до формування виконавської культури.</i>	-інтерес до музично-виконавської та педагогічної діяльності; -зацікавленість у розширенні культурологічних знань, удосконаленні фахових умінь та навичок; -ціннісне ставлення до музично-педагогічної діяльності
Когнітивно-аналітичний	<i>ступінь культурологічної та музично-педагогічної обізнаності.</i>	- загальнокультурна ерудованість; - знання у галузі музичної культури, фортепіанного виконавства; - усвідомлення значення музичного виховання та духовного розвитку особистості.
Творчо-діяльнісний	<i>міра сформованості інтерпретаційних умінь щодо виразного відтворення художньо-</i>	- здатність до виконавської інтерпретації музичних творів різних національних культур та стильових напрямків; - уміння використовувати набуті знання та виконавські навички у музично-

	<i>образного змісту музичних творів у власному виконанні.</i>	педагогічній діяльності; здатність до творчого самовираження у виконанні музичних творів.
--	---	--

Таким чином, визначення сутності виконавської культури майбутнього педагога-музиканта дозволило охарактеризувати досліджуваний феномен з позицій структурного аналізу.

Виявлення структурних компонентів виконавської культури майбутнього педагога-музиканта, а саме: *мотиваційно-ціннісного, когнітивно-аналітичного, творчо-діяльнісного*, стало основою розробки критеріального апарату дослідження.

Критеріальний апарат дослідження спрямовується на визначення (діагностування) стану сформованості структурних компонентів виконавської культури студентів педагогічних університетів у процесі фортепіанної підготовки. Такі критерії сформованості виконавської культури узагальнюють:

- *міра особистісної цілеспрямованості* студента до формування виконавської культури;
- *ступінь культурологічної та музично-педагогічної обізнаності студента;*
- *міра сформованості інтерпретаційних умінь студента щодо виразного відтворення художньо-образного змісту музичних творів у власному виконанні.*

Таким чином, розроблена структура виконавської культури (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-аналітичний, творчо-діяльнісний компоненти) та представлений критеріальний апарат дослідження (критерії та показники сформованості структурних компонентів виконавської

культури) дають змогу визначення методичних напрямків формування та діагностики досліджуваного феномена.

2.2. Принципи та педагогічні умови та методи формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанного навчання

Для розробки методичного забезпечення процесу формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю необхідно визначити педагогічні принципи, що є вихідними положеннями педагогічного пошуку означеного напрямку.

У науковій літературі наголошується, що педагогічні принципи (від лат. *princĭpĭum* – основа, начало) належать до фундаментальних категорій педагогіки, означають основні вимоги, вихідні положення, а отже – визначають першооснову навчання і виховання та спрямування навчально-виховного процесу загалом [66, 270].

Педагогічні принципи, за визначенням С. Гончаренка, є «системою вимог», що охоплює всі сторони навчально-виховного процесу й відображає результати узагальнення досвіду навчально-виховної практики [66, 270]. Саме педагогічні принципи забезпечують обґрунтування завдань та змісту педагогічної роботи, специфіку організації та перебігу педагогічного процесу, методичні напрямки їх забезпечення.

У педагогіці загально визнано, що принципи мають як широке узагальнююче значення, так і конкретне виявлення шляху певної педагогічної роботи.

Витоками становлення педагогічних принципів як певних освітніх настанов є багатовікова практика навчання і виховання, історичний досвід і знахідки відомих педагогів, в яких виділялися і поступово узагальнювалися окремі положення.

У сучасній мистецькій педагогіці [160; 161; 163; 164; 183] визнано, що тільки індивідуальність власних міркувань, суджень, вражень і переживань стає запорукою глибинного розуміння музики, формування розвинутих критеріїв «естетично цінного». «Відсутність індивідуальних підходів, – застерігає Г.Падалка, – призводить до бездумного споживання, уніфікованого творення мистецьких зразків за певними штампами, антихудожніми кліше» [161,152].

Тож, робота над удосконаленням виконавської підготовки студентів, що включає формування виконавської культури, передбачає розвиток індивідуального сприйняття музичного твору як предмета музичної культури, суб'єктивності емоційного переживання образів, співвіднесення із власним внутрішнім світом.

У процесі осмислення педагогічних засад формування виконавської культури студентів у процесі фортепіанної підготовки, було окреслено такі вихідні положення (принципи):

- *культурологічної спрямованості навчання;*
- *індивідуалізації;*
- *діалогічної взаємодії;*
- *інтеграції художніх знань у процесі осмислення музики як феномена культури;*
- *інтелектуально-творчого підходу у вирішенні художніх і технічних завдань у музично-виконавському процесі;*
- *творчого самовираження у процесі виконання музичних творів.*

Розглянемо їх детальніше.

Принцип культурологічної спрямованості визначено як провідний, що орієнтував на усвідомлення значущості культури у навколишньому житті, формування культури особистості, її духовного світу в процесі пізнання мистецтва, його культурологічних підвалин.

Даний принцип передбачає орієнтацію фортепіанного навчання студентів на формування системи цінностей особистості, врахування об'єктивного зв'язку людини з культурою, як системою цінностей. Людина містить у собі частину культури. Вона не тільки розвивається на основі засвоєної нею культури, а й поповнює її новими елементами культури. У зв'язку з цим засвоєння культури є не лише засобом формування виконавських умінь, а й становлення студента як творчої особистості.

Означений принцип визначено на основі культурологічного підходу. Культурологічний підхід розглядає феномен культури стрижнем розуміння мистецької, зокрема музично-виконавської діяльності. Це перш за все гуманістична позиція, що визнає людину суб'єктом культури, її головною діючою особою. Культурологічний підхід визначаємо конче важливим при розробці методики формування виконавської культури студентів, оскільки передбачає формування системи цінностей особистості на основі засвоєння загальнолюдської і національної культури, усвідомлення і відтворення своїх культурних потреб, інтересів і здібностей у виконавській інтерпретації музичних творів.

Принцип індивідуалізації передбачає визнання неповторності кожної особистості, збереження її індивідуальних емоційно-оцінних реакцій та застосування неповторних засобів мистецької творчості. Принцип орієнтує на визнання унікальності кожного студента, врахування менталітету, інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу. Даний принцип передбачає створення у навчанні відповідних умов для природного процесу саморозвитку і творчого потенціалу кожного студента, активізації творчої діяльності особистості.

Принцип індивідуалізації ґрунтується на акмеологічному підході, що орієнтує на саморозвиток особистості.

Принцип діалогічної взаємодії визначає партнерські (діалогічні) стосунки викладача і студента у навчальному процесі, а також внутрішній діалог виконавця з образами музики, орієнтує на усвідомлення та осмислення діалогічності розвитку культур.

Даний принцип є конче важливим у нашому дослідженні, оскільки визначає діалог провідною ідеєю формування виконавської культури. Принцип визначає у процесі взаємодії викладача й студента рівні суб'єктів педагогічного спілкування й передбачає діалог образів культур. Діалог у такій ситуації стає провідним принципом навчання, і завдання викладача надати співбесіднику (студенту) можливість бути включеним у культуру через діалогічне спілкування. Згідно із твердженням М.М. Бахтіна, істина не народжується й не знаходиться в думках окремої людини, а виникає між людьми, у сумісному спілкуванні, сумісному відкритті істини, у процесі діалогу [20; 21].

У контексті діалогічного принципу взаємодія викладача і студента є інтерактивною, духовною, продуктивною, а значить діалогічною, оскільки людина стає зрілою особистістю, тільки вбираючи в себе все людське, ототожнюючи себе з іншими людьми.

Принцип діалогу набуває всепроникаючого характеру. По-перше, діалог розглядається не тільки як прийом засвоєння монологічного знання й уміння, але й частково визначає саму суть і значення понять, що передаються та формуються у процесі взаємодії. По-друге, діалог дістає «реальне освітнє дієве значення» як діалог культур, що «спілкуються між собою» – в контексті сучасної культури. По-третє, діалог стає постійно діючим аспектом в свідомості студента (і викладача), виступаючи тим самим основою не лише формування виконавської культури, а й реального розвитку творчого (гуманітарного) мислення. У такому випадку розглядаємо діалог культур як

засіб встановлення взаєморозуміння та толерантності у процесі міжкультурного виховання. М. Бахтін, розвиваючи свою концепцію культурного діалогу, висловлює впевненість у тому, що «тільки у спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається «людина в людині» як для інших, так і для самого себе» [21].

Аксіологічний підхід, що визначає цінності особистості, розглядаємо як основу принципу діалогічної взаємодії.

Принцип інтеграції художніх знань у процесі осмислення музики як феномена культури орієнтує на осмислення цілісності художньо-мистецьких явищ. Передбачає формування художнього світогляду, цілісної художньої картини світу у процесі фортепіанного навчання. Означене положення передбачає у процесі вивчення музичних творів широке ознайомлення з художньо-естетичними ідеалами автора, розуміння культурних традицій та національної основи музики, характерними особливостями художнього напрямку, до якого належав автор та культурно-історичним рівнем розвитку суспільства певної епохи.

Принцип передбачає цілісне поєднання знань з теорії та історії музики, музикознавства, культурології, історії та інших наук.

В основі даного положення – компетентнісний підхід.

Принцип інтелектуально-творчого підходу у музично-виконавському процесі передбачає взаємодію раціонального і емоційного у вирішенні художніх і технічних завдань, понятійне осмислення і естетичне переживання мистецтва.

Принцип ґрунтується на положеннях культурологічного, акмеологічного, компетентнісного підходів.

Принцип творчого самовираження у процесі виконання музичних творів орієнтує на вияв творчої ініціативи, втілення власних думок і переживань у виконавському процесі.

Принцип орієнтує на пріоритетність самостійності студентів у пізнанні та самовираженні своїх особистісних якостей у виконавській діяльності, формування власного ставлення до художнього змісту розучуваних музичних творів. Принцип передбачає активізацію особистісного творчого потенціалу студента у музично-творчій діяльності.

Принцип творчого самовираження ґрунтується на культурологічному, аксіологічному, компетентнісному і акмеологічному підходіх.

Визначені принципи формування виконавської культури студентів у процесі фортепіанної підготовки представимо схемою 2.2.

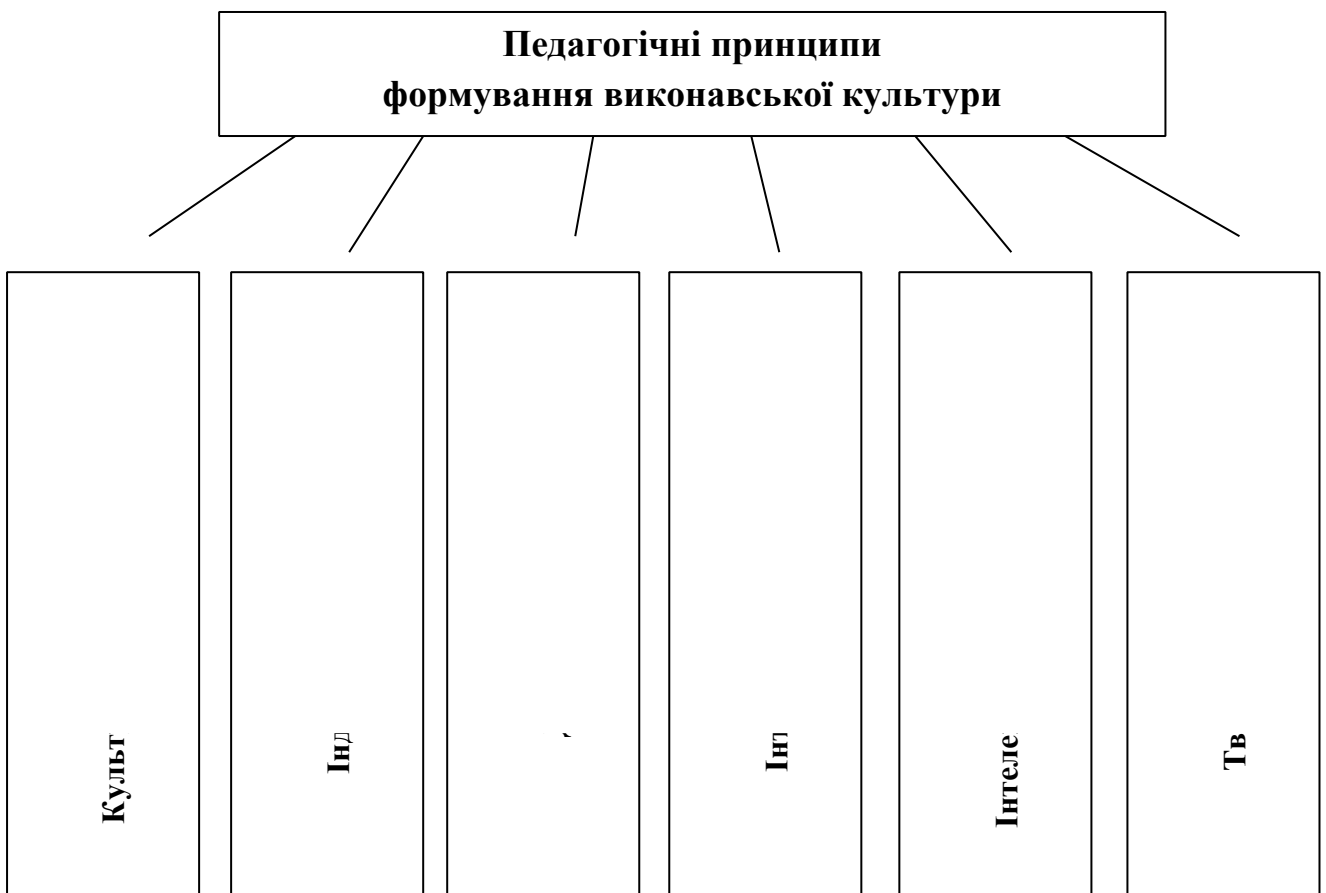


Рис. 2.2. Педагогічні принципи формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів

Означені принципи (культурологічної спрямованості навчання; індивідуалізації навчання; діалогічної взаємодії; інтеграції художніх знань; інтелектуально-творчого підходу у навчальному процесі; творчого самовираження у процесі виконання музичних творів) визначаємо основними вихідними положеннями розробки методичного забезпечення формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю у процесі фортепіанного навчання.

Означені принципи орієнтують на створення **педагогічних умов** ефективного формування виконавської культури студентів у процесі фортепіанного навчання. Саме умови, як стверджують науковці (О.Ростовський, О.Рудницька, Г.Падалка та інші), сприяють досягненню результативності педагогічної дії. Саме умови сприяють досягненню результативності педагогічної дії, забезпечують активність розвитку особистості та її окремих якостей, зокрема – виконавської культури.

Про важливість розробки педагогічних умов наголошується у наукових працях з проблем музичної педагогіки як китайськими, так і українськими авторами: Лі Фан, Цзінь Нань, Ши Цзюнь-Бо, О.Бурська, Л.Гусейнова, О.Горбенко, А.Зайцева, А.Козир, А.Михалюк, О.Олексюк, В.Орлов, О.Отич, А.Ткачук, Г.Падалка, Л.Паньків, О.Ростовський, В.Смікал, О.Щербініна та ін. [40; 78; 89; 90; 122; 123; 139; 155; 158; 160; 161; 164; 177; 181; 188].

Для визначення оптимальних умов, що забезпечують формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанного навчання, насамперед необхідно з'ясувати сутність та зміст поняття «умова». Тож, звертаємось до довідкової літератури.

У тлумачному словнику української мови умовою називають необхідну обставину, яка уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких

відбувається або здійснюється що-небудь; правило, що встановлюється в якій-небудь сфері життя чи діяльності [201].

У Новому тлумачному словнику за редакцією В.Яременка та О.Сліпушко [151] «умова» визначається як: 1) «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь»; 2) «обставини, особливості реальної діяльності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь»; 3) «правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь»; 4) «сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь» [151, 617].

Тлумачний словник-мінімум за редакцією Л.Ващенко та О.Єфімова дає таке пояснення умови: 1) «необхідна, обов'язкова обставина, передумова, що визначає, зумовлює існування, здійснення чого-небудь»; 2) «обстановка, в якій щось проходить; обставини, при яких щось здійснюється»; 3) «домовленість, порозуміння двох або більше осіб про щось»; 4) «вимоги, зобов'язання, пропозиції, висунуті стосовно договірних сторін» [201, 492].

Філософський енциклопедичний словник трактує умову як: 1) середовище, в якому перебувають і без чого не можуть існувати; 2) обставини, за яких відбувається що-небудь; 3) «те, від чого залежить інше (обумовлене), що робить можливим наявність речі, стану, процесу» [210, 469].

У китайській науковій літературі «умова» трактується як «сукупність тих незалежних від причин явищ, які перетворюють сконцентровану в причині можливість породження наслідків у дійсність» [249, 15].

Аналіз наукової літератури дає змогу констатувати, що умова, як філософська категорія, віддзеркалює універсальні зв'язки речей із тими чинниками, завдяки яким вона виникає й існує. За наявності відповідних умов властивості речі переходять з можливості в дійсність. Особливістю умови є те, що вона не виникає сама по собі, без діяльності людини не може

перетворитися на нову дійсність, продукувати її, вона лише створює можливість нової речі як зумовленої. У філософській літературі пояснюється, що умови не визначають сутності речі, вони пливають на спосіб її існування. Активним, діяльним чинником впливу умов на спосіб існування певної речі є людина як суб'єкт діяльності [210]. Умова – це категорія відношень предмета з навколишнім світом, без якого він не може існувати.

Як категорія психології умова розглядається як особлива обставина, що впливає на розвиток особистості. Розкриваючи залежність розвитку особистості від наявних умов, психологи підкреслюють, що «зовнішні впливи дають той чи інший психічний ефект, лише переломлюючись через психічний стан суб'єкта, через думки і почуття, які в нього склалися» [172]. Тим самим у психології визнається залежність розвитку особистості від створених умов, а разом з тим підкреслюється, що людина – не пасивний об'єкт впливу середовища, а активна діяльна істота, тому зовнішні впливи визначають її розвиток не прямо, а переломлюючись через її особистість, життєвий досвід, індивідуальні психічні особливості, діяльність.

Як категорія педагогіки, «умова» розглядається як обставина, що зумовлює ефективність педагогічного процесу (Ю.Бабанський, В.Бутенко, Ю.Конаржевський, Н.Кузьміна, О.Олексюк, О.Отіч, Г.Падалка, О.Ростовський, Г.Шевченко та ін.). Китайські дослідники визначають педагогічні умови однією із важливих сторін виховного, освітнього (навчального) процесу (Ян Дегуан).

У визначенні педагогічних умов навчання мистецтва, Г.Падалка наголошує, що «умови – це цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [161, 160]. До першочергових умов автор відносить:

- створення позитивної атмосфери навчання;
- досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі;

- забезпечення пріоритету практичної діяльності [161, 160- 176].

Слід зазначити, що аналіз педагогічних досліджень останніх років дозволяє констатувати різноманітність наукових підходів до розробки педагогічних умов, що визначається сутнісними характеристиками та особливостями феномена, який вивчається.

Китайський дослідник Ши Цзюнь-бо доводить, що формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики у процесі фортепіанної підготовки відбувається завдяки реалізації таких педагогічних умов:

- забезпечення суб'єктивного ставлення студентів до об'єктивної мистецької інформації;
- залучення майбутніх учителів до аналізу та узагальнення художніх уявлень;
- спонукання студентів до визначення виражальних засобів у музичній інтерпретації та аргументації їх вибору;
- спонукання майбутніх учителів до діалогічності у спілкуванні з мистецтвом;
- забезпечення усвідомлення студентами стильової класифікації навчального матеріалу, розуміння жанрових ознак музичних творів;
- спонукання майбутніх учителів до вербалізації змістових характеристик музичного твору на основі узагальнення знань та досвіду спілкування з мистецтвом;
- впровадження у практику фортепіанного навчання студентів паралельного та ескізного вивчення музичних творів, розширення виконавського досвіду майбутніх учителів музики;
- реалізація у процесі фортепіанного навчання студентів зв'язків із диригентсько-хоровою та вокальною підготовкою;
- стимулювання студентів до варіативного опрацювання музичних творів;
- розвиток умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів;

- узгодження музично-виконавського репертуару студентів з шкільною програмою;
- організація лекційно-виконавської діяльності студентів серед школярів [226, 8-9].

Деталізованість визначених педагогічних умов автор підпорядковує розробленим методичним напрямкам формування мистецької компетентності: активізації оцінного мислення майбутніх учителів музики у мистецько-пізнавальній діяльності, збагачення досвіду застосування мистецьких закономірностей у виконавській практиці студентів, педагогічного проектування набутих у процесі фортепіанного навчання знань і вмінь [226].

Більш узагальнено визначає педагогічні умови формування музично-виконавської культури майбутніх учителів музики українська дослідниця Н.Згурська, а саме:

- створення художньо-творчого середовища на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та розвивального навчання;
- використання діалогічного та проблемно-діалогічного спілкування в процесі формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики;
- використання індивідуально-диференційованого та варіативного підходів у процесі формування художньо-інтерпретаційних вмінь майбутнього вчителя музики;
- забезпечення пріоритету художньо-практичної діяльності;
- поетапність процесу формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики [90, 15].

На основі ґрунтовного аналізу феномена самореалізації майбутніх учителів музики, автор А.Зайцева визначає такі педагогічні умови його формування у процесі виконавської діяльності студентів:

- організацію навчально-виховного процесу на основі інтегрованого поєднання спрямованості студента на самореалізацію та свідомої саморегуляції його вольової сфери;
- забезпечення творчої взаємодії викладача зі студентами у процесі художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів з урахуванням праксеологічних факторів;
- спонукання до самоорганізації творчих виконавських дій студентів та формування досвіду музично-педагогічного самоуправління;
- оволодіння інтегративними методами стимулювання творчого мислення у процесі застосування варіативних імпровізаційних завдань, що актуалізують фаховий досвід майбутнього вчителя музики; спрямування рефлексивних дій студентів на гедоністично-творчий результат в організації концертно-виконавської просвітницької роботи зі школярами [89, 8-10].

Для нашого дослідження стали корисними наукові розробки, в яких представлено педагогічні умови навчання китайських студентів в системі музично-педагогічної освіти України (Лінь Хай, Цзінь Нань) та педагогічні умови розвитку виконавської культури студентів педагогічних університетів (А.Ткачук, О.Щербініна).

Китайська дослідниця Лінь Хай визначає педагогічні умови, що інтенсифікують процес диригентсько-хорової підготовки китайських студентів у педагогічних університетах України, а саме:

- забезпечення постійної уваги з боку викладача до формування професійної позиції майбутнього фахівця;
- залучення китайських студентів до збагачення і розширення теоретичних знань з мистецтва диригування та хорового співу;
- активізація творчого самовираження студентів у процесі практичної роботи з шкільними хорами [122, 17].

Корисною для нашого дослідження стала методика формування музично-стильових уявлень студентів у процесі музично-педагогічної підготовки, розроблена у дисертаційній роботі О. Щербініною [229]. Автор переконана, що педагогічними умовами для оптимальних темпів і якості формування музично-стильових уявлень студентів-піаністів є комплексний вплив на наочно-дієвий (слуховий), наочно-образний та словесно-логічний компоненти процесу мислення під час фахових занять; формування слухових уявлень, звукових образів і розвиток необхідних фахових здібностей майбутніх учителів музики [229, 17].

Певною мірою слугуючись представленими науковими підходами до розробки педагогічних умов, у нашому дослідженні ми виходили з того, що *педагогічна умова – є цілеспрямовано створеною обставиною музичного навчання, що сприяє результативності формування виконавської культури студентів у процесі фортепіанного навчання.*

У нашому дослідженні, розглядаючи виконавську культуру майбутнього педагога-музиканта як здатність до творчого, педагогічно доцільного втілення художньо-образного змісту музичного твору шляхом ефективного використання комплексу інструментально-виконавських знань, умінь та навичок, було виділено структурні компоненти означеного феномена, а саме: мотиваційно-цінісний; когнітивно-аналітичний; творчо-діяльнісний. З урахуванням змістовних характеристик означених компонентів виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів у нашому дослідженні розроблено спеціальні **педагогічні умови**, що забезпечують можливість досягнення результату педагогічної роботи означеного напрямку. Такими педагогічними умовами визначаємо:

- *створення творчої атмосфери занять;*
- *забезпечення культурологічного спрямування та інтеграції художніх знань;*

- *стимулювання до пізнання сутності національних культур та усвідомлення культурних альтернатив;*
- *підтримка творчої ініціативи та самостійної діяльності в опрацюванні музичних творів;*
- *активізація концертно-виконавської діяльності студентів..*

Створення творчої атмосфери занять – одна із головних умов мистецького навчання загалом і має реалізовуватися у процесі фортепіанної підготовки студентів зокрема. Дотримання цієї умови орієнтує на інтенсифікацію культурологічних, естетичних, творчо-діяльнісних чинників, що сприяють вияву власної системи цінностей студента, ініціюють його духовну суверенність, виявляють індивідуальні якості й відповідно до них відбувається творче опанування музичного матеріалу через призму власного неповторного відчуття. Ця умова реалізується на ґрунті особистісно-зорієнтованого підходу й передбачає розвиток особистості студента, спрямованість навчального процесу на самопізнання, самореалізацію, що забезпечує дію внутрішніх механізмів формування особистісних якостей, зокрема виконавської культури. Створення творчої атмосфери занять особливо необхідним є для формування мотиваційно-ціннісного компоненту виконавської культури студента-піаніста.

Забезпечення культурологічного спрямування та інтеграції художніх знань передбачає використання культурологічного підходу, вивчення фортепіанних творів у контексті розуміння культури епохи, національності, особистості автора; застосування художніх знань для заглиблення у сутність художньо-образного змісту твору.

Стимулювання студентів до пізнання сутності національної музичної культури та усвідомлення культурних альтернатив орієнтує на активізацію пізнавальної та пошукової діяльності майбутніх учителів у вивченні музичної культури в процесі фортепіанного навчання. Оскільки пізнання є «вищою

формою відображення об'єктивного світу у свідомості людини» [171, 261], саме через пізнання формуються особистісні якості людини, зокрема культура. «Пізнавальний (когнітивний) досвід у навчанні, – як стверджує О.П.Рудницька, – є основним, охоплює систему знань і забезпечує формування у свідомості суб'єкта навчально-виховного процесу загальної картини світу, цілісного світосприйняття, допомагає йому знайти раціональні підходи до вибору способів практичної діяльності [183, 19].

Пізнання сутності національної музичної культури, характерних їй художніх образів є необхідним для створення їх виконавської інтерпретації та відтворення у реальному звучанні. Ця умова спрямовується на поглиблення музичних та художніх знань студентів, забезпечує усвідомлення взаємозв'язку емоційного та раціонального у виконавській інтерпретації музичних творів, що у їх сукупності має сприяти надійності і свідомості їх відтворення у процесі виконавства.

Підтримка творчої ініціативи та самостійної діяльності в опрацюванні музичних творів орієнтує на впровадження творчо-діяльнісного підходу у навчальний процес. Ця умова передбачає формування виконавської техніки піаніста на основі усвідомлення закономірностей художньо-інтерпретаційного процесу, набуття студентом виконавського досвіду, вмінь розпізнавання художньо-сміслових елементів музичних творів, визначення їх узагальнених та контекстних значень, визначення драматургії розвитку змістовних процесів, а також вибір художньо-доцільних засобів виконавської виразності. Забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-виконавської діяльності є домінантною умовою у процесі формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів.

Лише набуття особистісного художньо-практичного досвіду, усвідомлення власних переживань у процесі виконання музичних творів, рефлексивний аналіз виконавської інтерпретації – сприяють формуванню особистісних якостей суб'єкта культури в умовах виконавської діяльності та у

комплексі усіх структурних компонентів виконавської культури. Тому важливою педагогічною умовою формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів окреслюємо *активізацію концертно-виконавської діяльності студентів*.

Концертно-виконавська діяльність майбутніх педагогів-музикантів передбачає публічне виконання музичних творів під час проведення тематичних концертів, мистецьких заходів, виступів перед учнівською аудиторією та ін. Концертні виступи потребують особливої підготовки і мобілізації духовних і фізичних сил, уміння саморегулювання психічного стану. Успішні концерні виступи є показником досконалості фахової підготовки студентів. Особливо важливим є вміння студента донести опрацьований музичний матеріал до учнівської аудиторії, адже лише виразність відтворення змісту художніх образів музичних творів забезпечить адекватність їх сприйняття учнями. Тому важливою умовою виконавської культури студентів є наявність концертно-виконавського досвіду.

Означені педагогічні умови для наочності представимо схематично (Рис. 2.3).



Рис 2.3. Педагогічні умови формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанної підготовки

Таким чином, окреслені педагогічні принципи та педагогічні умови розглядаємо основою методичного забезпечення процесу формування виконавської культури студентів у процесі фортепіанного навчання.

Для більшої конкретизації шляхів методичного забезпечення процесу формування виконавської культури студентів представимо **методи** педагогічної роботи, які реалізуються завдяки визначеним педагогічним умовам.

Педагогічна умова *створення творчої атмосфери занять* у процесі фортепіанної підготовки студентів передбачає забезпечення адаптації китайських студентів до культурного середовища України із визнанням та повагою до їх духовної суверенності.

За цієї умови формування мотиваційно-ціннісного компоненту виконавської культури забезпечується використанням **методів**:

- психологічної підтримки;
- створення ситуацій успіху;
- обговорення художньої інтерпретації музичних образів;
- емоційного співпереживання;
- спостереження музичних образів.

Такі методи педагогічної роботи встановлюються згідно індивідуального художнього розвитку кожного студента, його психологічних

особливостей і передбачають використання особистісно зорієнтованих стимулюючих впливів через встановлення щирості у взаємовідносинах педагога і студента, позитивного забарвлення емоційної сторони навчального процесу.

Згідно умови *забезпечення культурологічного спрямування та інтеграції художніх знань* передбачено використання **методів**:

- *інформативних* (повідомлення, презентації);
- *аналітичних* (пояснення, обговорення, дискусії);
- *інтегративних* (синхронний та діахронний аналіз, проведення художніх паралелей);
- *інтерактивних* (діалог, «круглий стіл», «мозковий штурм»).

Забезпечення умови *стимулювання студентів до пізнання сутності національної музичної культури та усвідомлення культурних альтернатив* орієнтує на активізацію пізнавальної та пошукової діяльності майбутніх учителів у вивченні музичної культури в процесі фортепіанного навчання і передбачає використання таких **методів**:

- художнього узагальнення;
- створення культурного контексту;-
- синхронічного та діахронічного аналізу художніх образів музики;
- синестезії;
- власної виконавської інтерпретації музичних творів.

Метод художнього узагальнення передбачає орієнтацію на художнє мислення студента, встановлення системи художніх знань, активізацію досвіду спілкування з художніми образами мистецтва. Використання цього методу зумовлюється тим, що студенти, навчаючись в університеті, вже мають певні можливості оперувати музично-історичними, теоретичними знаннями, художніми поняттями, формами аналізу музичного матеріалу (проведення художніх паралелей, зіставлення художніх образів тощо), рівнем розвитку художньо-образного мислення і виконавськими вміннями та

навичками. Художні узагальнення забезпечують перенесення знань, виконавських навичок та умінь відтворення художніх образів, виконавського досвіду студента у конкретному інтерпретаційному процесі, що сприяє усвідомленості відтворення художніх образів, а відтак – сприяє формуванню когнітивно-аналітичного компоненту виконавської культури .

Метод створення культурного контексту художнього образу широко використовується в практиці художнього навчання (Б.Яворський, Л.Рапатська) і передбачає вивчення художнього образу шляхом «виходу» за межі музики. За В.Медушевським, образні мови культури є єдиною мовою. За висловом Р.Шумана, «естетика одного мистецтва є естетика іншого, лише матеріал різний». Цей метод не лише виявляє спільність мов різновидів мистецтва, а й дає змогу поєднати об'єктивні знання з досвідом особистості, інформацію – з переживанням цієї інформації. Таким чином, відбувається «переозначування» змісту художнього явища з об'єктивного в особистісно значущий. Метод дає змогу виявити діалогічність всередині культури і між культурами, поліваріантність інтерпретацій культурного контексту різними мистецтвами, а отже – забезпечує особистісний смисл вивчення та відтворення студентом-піаністом художніх образів музики.

Метод синхронічного аналізу художніх образів музики передбачає зіставлення з іншими видами мистецтв у контексті «стилю епохи» (За О.Олексюк). При синхронічному аналізі важливу роль відіграє художній стиль як сукупність головних ідейно-художніх особливостей мистецтва певної епохи. Стиль музичного твору відображує як загальні закономірності мистецтва, так і оригінальні риси творця. О.Олексюк зазначає, що «застосовуючи синхронічний аналіз, слід спиратися на знання, здобуті в курсах історії музики та культури, а також особистий досвід спілкування з різними мистецтвами» [154, с.123]. В такому сенсі синхронічний аналіз є близьким до художнього узагальнення, однак, забезпечує фіксацію в пам'яті студента-піаніста закономірностей естетики мистецтва певної доби,

врахування типових рис, окреслення та відтворення у виконанні окремих типових деталей.

Діахронічний аналіз музичного твору більш складний, адже він не пов'язаний з конкретним художнім стилем. Це зіставлення художніх образів музики з образами інших видів мистецтв на основі «міжкультурних асоціацій». До таких зіставлень можна віднести музичні образи О.Скрябіна (Прелюдії) – з портретами І.Врубеля; образи прелюдій К.Дебюссі – з поезією К.Бальмонта; «Мелодія» М.Скорика співвідноситься з поетичними рядками І.Франка, Л.Костенко та ін.

О.Олексюк наголошує, що «оволодіваючи навичками діахронічного аналізу, треба знати, що чим ширшими є між художні асоціації, тим цікавішим та змістовнішим буде виконання музичного твору» [154, с.123]. Виходячи з цього, можемо припустити, що створення асоціативних образів активізує творче мислення у процесі створення виконавських інтерпретацій музичних творів.

Виникнення асоціативних відчуттів спорідненості художньої мови різних видів мистецтва забезпечується методом *проведенням художніх паралелей*: інтонаційність музичного образу зіставляється з пластикою хореографії; ладові коливання, тембральність музики співвідноситься з динамікою конструктивних елементів живопису, нюансами світла та кольору. Такі порівняння, аналогії, художні паралелі акцентують увагу студентів на сутність змісту художнього образу, допомагають набути досвід естетичного сприймання, оцінювання, осмислення музичних творів.

Формування виконавської культури студентів у процесі фортепіанної підготовки передбачає чуттєве осягнення художніх образів музики, що актуалізується *методами синестезії*.

Синестезія (з грецької – одночасність відчуттів) є особливим феноменом комплексності відчуттів людини. Останнім часом різні аспекти цього процесу стають предметом наукових досліджень педагогів та

мистецтвознавців (Л.Масол, О.Оніщенко, О.Рудницька). Синестезія виникає у суб'єкта внаслідок взаємовпливу звукових, візуальних, зорових та інших образів мистецтва, стає результатом взаємопроникнення виражальних елементів різних видів художньої творчості (відомі відчуття кольору звуків М.Римського-Корсакова, О.Скрябіна) . Саме синестезійність, як наголошує О.Рудницька актуалізує досвід художніх асоціацій особистості [183]. Синестезійність є важливим аспектом розвитку художньо-образної пам'яті, оскільки актуалізує досвід особистісно-чуттєвих мистецьких вражень, зумовлює неповторність конкретно-чуттєвого індивідуального сприйняття художніх образів, забезпечує емоційну насиченість відтворення музичного образу. Вона стимулює осягнення багатоплановості музичного образу, виявлення невисловленого його художнього змісту, відкриває шлях до синкретичної повноти його відчуттів у єдності свідомого і позасвідомого. Співвідчуття, які виникають внаслідок переведення музичної мови художнього образу на інші художньо-виражальні засоби мистецтв, дають можливість осягнути сутність образу шляхом чуттєвого зіставлення різних характеристик («колючий звук», «політність звучання», «важкий акорд», «прохолодна гармонія», «кульгаючий ритм», «візерунки мелодії», «гострота інтонування», «теплий звук» та інші). Виникнення таких чуттєвих асоціацій забезпечує індивідуально-неповторне осягнення музичного образу, збуджує суб'єктивні ефекти інтеграції зорових, звукових, тактильно-дотикових відчуттів сприйняття та відтворення музичних образів.

Педагогічна умова, що передбачає *підтримку творчої ініціативи та самостійної діяльності в опрацюванні музичних творів* визначає використання **методів:**

- рольової гри;
- творчих завдань;
- художньо-образної імпровізації.

Дана умова орієнтує на забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-виконавської діяльності студента піаніста і забезпечується самостійно-пошуковими методами творчого спрямування виконавської підготовки. До такої групи належить *метод художньо-образної імпровізації*, коли студенту пропонується створити власний художній образ в музиці. Імпровізація (від латинської *improvises* – несподіваний) – історично найдавніший тип музикування, при якому процес створення музики відбувається під час її виконання.

Відомо, що великого значення приділяли імпровізації як різновиду творчості, видатні педагоги-музиканти Е.Ж.Далькроз, З.Кодай, К.Орф та інші. Вони вважали, що імпровізації слід надавати уваги вже на початковому етапі навчання музики.

Студенти, маючи певний художній та виконавський досвід, у процесі імпровізованого створення художніх образів у реальному звучанні, активізують всі ланки виконавської культури.

Умова *активізації концертно-виконавської діяльності студентів* передбачає використання **методів** творчих мистецьких проєктів, концертного діалогу, саморегуляції сценічної поведінки.

Визначені педагогічні умови та методи формування виконавської культури представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Педагогічні умови та методи формування виконавської культури студентів-піаністів

№	Педагогічні умови	Методи
1.	Створення творчої атмосфери занять	психологічної підтримки; - створення ситуацій успіху;

		<ul style="list-style-type: none"> - обговорення художньої інтерпретації музичних образів; - емоційного співпереживання; - спостереження музичних образів
2.	Забезпечення культурологічного спрямування та інтеграції художніх знань	<ul style="list-style-type: none"> - <i>інформативні</i> (повідомлення, презентації); - <i>аналітичні</i> (пояснення, обговорення, дискусії); - <i>інтегративні</i> (синхронний та діахронний аналіз, проведення художніх паралелей); - <i>інтерактивні</i> (діалог, «круглий стіл», «мозковий штурм»)
3.	Стимулювання до пізнання сутності національних культур та усвідомлення культурних альтернатив	<ul style="list-style-type: none"> - художнього узагальнення; - створення культурного контексту;- синхронічного та діахронічного аналізу художніх образів музики; - синестезії; - власної виконавської інтерпретації музичних творів
4.	Стимулювання творчої ініціативи та самостійності	<ul style="list-style-type: none"> - рольової гри; - творчих завдань; -художньо-образної імпровізації
5.	Активізація концертно-виконавської діяльності	<ul style="list-style-type: none"> -творчих мистецьких проєктів; -концертного діалогу; - саморегуляції сценічної поведінки

Вважаємо, що застосування означених педагогічних умов та використання методів педагогічної роботи має здійснюватися поетапно у

відповідності до організаційно-орієнтаційного, інформаційно-пізнавального, діяльнісно-коригувального та творчо-самостійного етапів.

Організаційно-орієнтаційний етап спрямовується на формування мотиваційно-ціннісного компонента виконавської культури, передбачає розширення мотивації студентів до навчання, стимулювання інтересу до вивчення фортепіанного мистецтва різних національних шкіл, прагнення до набуття виконавських умінь та інтерпретації музичних творів різних культурних регіонів. Використовуються *методи*: бесіди, пояснення, демонстрації, створення ситуації вибору, ескізного вивчення музичних творів. На даному етапі мають використовуватися індивідуальні *форми* роботи (урок-діалог) із забезпеченням педагогічної *умови* створення творчої атмосфери занять.

Інформаційно-пізнавальний етап спрямовується на формування когнітивно-аналітичного компонента виконавської культури і передбачає розширення мистецьких знань студентів, усвідомлення закономірностей розвитку музичної культури у взаємодії і взаємовпливах національних культур, зокрема паралелі «Схід – Захід». Використовуються *форми* індивідуальних занять з фортепіано та групових (лекційні курси з теорії музики було доповнено окремими темами з проблеми діалогу культур «Схід – Захід»; з історії фортепіанного мистецтва – доповнено темами з питань становлення і розвитку української та китайської виконавської культури). Використовуються *методи*: презентації, дискусії, обговорення, синхронний та діахронний аналіз музичних творів, художніх паралелей, «круглий стіл». Актуалізуються педагогічні *умови*: забезпечення культурологічного спрямування та інтеграції художніх знань; стимулювання до пізнання сутності національних культур та усвідомлення культурних альтернатив.

Діяльнісно-коригувальний етап спрямовується на удосконалення виконавських вмінь студентів та формування здатності до виконавської інтерпретації (творчо-діяльнісний компонент виконавської культури).

Використовується педагогічна *умова* стимулювання до пізнання сутності національних культур та усвідомлення культурних альтернатив у процесі навчання гри на фортепіано. Запропоновані *методи*: підпорядкування виконавської техніки відтворенню змісту художнього образу; ескізного розучування музичних творів, створення виконавських інтерпретацій, синестезії, художнього узагальнення.

Самостійно-творчий етап є підсумковим, передбачає використання форм самостійної роботи студента в умовах педагогічної практики. Зорієнтований на формування здатності студента творчо екстраполювати фахові здобутки у практичну педагогічну роботу, демонструвати учням у власному виконанні музичні твори різних національних культур. Використовуються *педагогічні умови*: стимулювання творчої ініціативи та самостійності; активізація концертно-виконавської та просвітницької діяльності та *методи*: творчих завдань, рольової гри, уявної аудиторії, концертного виконання, рефлексивного осмислення.

Окреслені принципи, педагогічні умови, методи, форми та етапи педагогічної роботи стали основою моделювання процесу формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів.

2.3. Організаційно-методична модель формування виконавської культури студентів у процесі фортепіанної підготовки

Теоретичні основи дослідження та визначені головні аспекти методичного забезпечення формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів (методологічні підходи, принципи, педагогічні умови) уможливили розробку та обґрунтування організаційно-методичної моделі формування готовності студентів педагогічних університетів до виконавської інтерпретації у процесі вокальної підготовки.

Аналіз наукової літератури показав, що моделювання як метод широко застосовується у сучасних педагогічних дослідженнях КНР у галузі навчання музики (Вей Лімін, Ван Бін, Інь Юань, Лінь Хай, У Іфан, Ши Цзюнь-бо, Шугуан, Фу Сяо Цзи та ін.).

В Україні моделювання традиційно вважається складовою будь-якого наукового дослідження. Проблема моделювання педагогічних процесів висвітлювалася у працях С. Гончаренка, Л. Гусейнової, А. Зайцевої, Н.Згурської, Н. Мозгальнової; А. Козир, Г. Падалки, Л. Паньків, Т.Танько, О.Щербініної, О. Щолокової та інших [67; 78; 89; 90; 141; 161; 164; 196; 229; 230].

На думку вчених-педагогів, моделювання як одна із категорій пізнання, є пріоритетним науковим напрямком, елементами якого вважаються «системоутворююча сукупність положень та умов, чинників, обмежень та принципів, які складають теоретико-методологічну основу розв'язання проблем і спрямовані на конструктивне перетворення педагогічної діяльності» [67, 18]

Зазначимо, що поняття «модель» (від франц. *modele* - зразок) у науковій літературі має різне тлумачення:

- «зразок нового виробу», «предмет у зменшеному або у збільшеному вигляді» (Л.Ващенко, О.Єфімов);
- «система, яка уявляється або реалізується» (В.Штофф);

- «абстраговане вираження основної сутності об'єкта» (М.Вартовський);
- «умовний образ (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів) який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення» (С.Гончаренко);
- «система об'єктів або знаків, що відтворює деякі суттєві якості системи-оригінала» (А.Петровський, М.Ярошевський);
- «узагальнений уявний образ, що відображає структуру та функції конкретного типологічного відтворюваного способу здійснення педагогічного процесу» (Шугуан).

Та при різноманітті трактувань даного поняття, вчені сходяться на думці щодо доцільності моделювання освітнього процесу, оскільки саме моделювання дозволяє представити на високому рівні абстракції велику педагогічну систему у всіх її характеристиках.

Використання методу моделювання у педагогічній науці активно розпочалось з 50-х років ХХ ст., значною мірою завдячуючи працям П.Анохіна і Н.Берстайна, які створили моделі складних систем поведінки людини [191, 216].

В арсеналі сучасної педагогіки існує велика кількість розроблених і впроваджених освітніх моделей, за якими проектуються освітні технології, а саме:

- ✓ «активізуюча модель» (М.Скаткін, Г.Щукіна);
- ✓ «формуюча модель» (В.Беспалько, П.Гальперин);
- ✓ «розвиваюча модель» (В.Давидов, Д.Ельконін) та ін.

У численних наукових працях обґрунтовано загальні підходи до моделювання та доведено важливість використання методу моделювання у

педагогіці (С.Архангельський, В.Беспалько, М.Поташник, Н.Кузьміна, А.Хуторський, В.Ягупов та ін.).

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що педагогічна модель включає мету й результат, підходи і принципи, на яких повинен ґрунтуватися навчальний процес, етапи його організації і проведення, форми, методи, засоби, дидактичні умови, що сприяють досягненню поставленої мети та ін.

Однак, на думку багатьох вчених, складність, взаємопов'язаність багатофакторність і мінливість педагогічних об'єктів надто ускладнює моделювання педагогічних явищ. У зв'язку з цим результати взаємодії і розвитку всіх аспектів навчального процесу не можуть бути детально передбачуваними. Тож, вважаємо важливість моделювання педагогічного процесу саме в акцентуванні найважливіших його сутнісних характеристик.

Як зазначає Г.Падалка, у галузі мистецької освіти моделювання виступає сукупністю понять і схем. Модель зображує навчально-виховний процес не безпосередньо в складній єдності всіх його різноманітних проявів і властивостей, а узагальнено, з акцентом на виділених шляхом абстрагування сутнісних властивостях. Успішне моделювання, на переконання педагога, залежить від наявності педагогічної теорії, що забезпечує можливі спрощення і вказує на аналоги даної моделі. Абстрагування від конкретики дає змогу зосередити увагу на принципових моментах мистецького навчання [161, 7-11].

У галузі мистецької педагогіки накопичено значний досвід моделювання різних аспектів фахової підготовки майбутнього вчителя музики:

- удосконалення виконавської підготовки (Лю Цяньцян, Шугуан, У Іфан, Фу Сяо Цзи, Цзінь Нань, К.Завалко, Т.Жигінас, Г.Панченко та інші);

- формування професійно необхідних якостей майбутнього вчителя (Інь Юань, Ши Цзюнь-бо, А. Зайцева, О. Полатайко, А. Ткачук, О. Щербініна та інші);
- формування професійних умінь та навичок педагога-музиканта (Чен Дин, Чжан Яньфен, Цзіннь Нань, Є. Проворова та інші).

Корисним для нашого дослідження стала розробка методичної моделі підготовки вчителя музики до роботи в умовах полікультурного середовища, що представлена у дисертації У Іфан [204, 11]. Означена модель ґрунтується на сучасних наукових підходах: культурологічному (мультикультурному, етнокультурному), компетентнісному, деонтологічному та на принципах визнання демократичної сутності національної ідеї, орієнтації на національний сегмент культури, междисциплінарного синтезу, опори на педагогічний потенціал народно-мистецької творчості, принципу діалогу культур, педагогічного потенціалу музичного фольклору. Модель включає компоненти підготовки вчителя музики, критерії оцінювання, методичні складники та рівні підготовки студентів. До оптимальних педагогічних умов автор відносить: цілеспрямоване впровадження полікультурної та музично-фольклорної проблематики у навчальний процес, стимулювання зацікавленості студентів до етнохудожньої проблематики та спрямованість музичного навчання на художньо-педагогічну діяльність в умовах полікультурного середовища, активність ігрової діяльності на основі групових організаційних форм навчання з урахуванням художнього діалогу і поглибленого усвідомлення художньо-ціннісної сутності музичної народної творчості основного етносу та етноменшин, які реалізуються у процесі перебігу етапів педагогічної роботи: інформаційно-накопичувального, мотиваційно-стимулюючого, мобілізаційно-комунікативного [204].

Модель формування мистецької компетентності майбутнього вчителя музики, що розроблена китайським дослідником Ши Цзюнь-бо [226], ґрунтується на базових наукових принципах мистецької освіти, таких як

гуманізм і демократизм; єдність національного і загальнолюдського; природовідповідність і культуровідповідність; безперервність і наступність; єдність навчання і виховання, спрямованість на вирішення завдань освіти, розвитку, виховання; зв'язку теорії з практикою; свідомість і активність; доступність і наочність; систематичність і послідовність та творче спрямування навчання. У даній моделі представлено розроблені автором методичні напрями формування мистецької компетентності майбутнього вчителя музики у процесі фортепіанної підготовки, а саме: активізація оцінного мислення як основи мистецько-пізнавальної діяльності студентів, збагачення досвіду застосування мистецьких закономірностей у виконавській практиці; стимулювання до педагогічного проектування набутих у процесі фортепіанного навчання мистецьких знань і виконавських умінь. Представлено педагогічні умови їх реалізації.

Так, реалізація методичного напрямку активізації оцінного мислення в мистецько-пізнавальній діяльності майбутніх учителів музики базується на особистісно-індивідуалізованому підході та передбачає забезпечення суб'єктивного ставлення студентів до об'єктивної мистецької інформації; залучення майбутніх учителів до аналізу та узагальнення художніх уявлень; спонукання студентів до визначення виражальних засобів у музичній інтерпретації та аргументації їх вибору; спонукання майбутніх учителів до діалогічності у спілкуванні з мистецтвом. Методичний напрям збагачення досвіду застосування мистецьких закономірностей у виконавській практиці студентів передбачає впровадження інтегративних підходів до фортепіанного навчання. Його реалізація, на думку автора, забезпечується наявністю таких педагогічних умов: забезпечення усвідомлення студентами стильової класифікації навчального матеріалу, розуміння жанрових ознак музичних творів; спонукання майбутніх учителів до вербалізації змістових характеристик музичного твору на основі узагальнення знань та досвіду спілкування з мистецтвом; впровадження в практику фортепіанного навчання

студентів паралельного та ескізного вивчення музичних творів, розширення виконавського досвіду майбутніх учителів музики; реалізація у процесі фортепіанного навчання студентів зв'язків із диригентсько-хоровою і вокальною підготовкою. Методичний напрям педагогічної проєкції набутих у процесі фортепіанного навчання знань і умінь розглядається з позицій діяльнісного, синергетичного, особистісного та полісуб'єктного підходів. Його реалізація, як переконує автор, забезпечується наявністю таких педагогічних умов: стимулювання студентів до варіантного опрацювання музичних творів; розвиток умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів; узгодження музично-виконавського репертуару студентів з шкільною програмою; організація лекційно-виконавської роботи майбутніх учителів музики серед школярів [226].

На основі компетентнісного підходу також розроблена методична модель виконавської підготовки майбутнього вчителя музики дослідницею Лю Цяньцян. У визначенні основних методичних аспектів формування досвіду виконавської діяльності автор акцентує увагу на трьох напрямках педагогічної роботи – особистісне становлення, творче становлення та становлення художньо-виконавської майстерності.

Цікавою для нашого дослідження стала модель музичного навчання майбутніх учителів музики на основі традицій Китаю та України автора Вей Лімін [42]. Основу означеної моделі складають основні та допоміжні блоки-комплекси, особливість яких зумовлена психофізіологічними якостями виконавця та опосередкованим впливом особистості педагога як представника певної школи, художніх та музичних принципів. До основних методичних блоків розробленої моделі автор Вей Лімін відносить психолого-педагогічний (акцентує природні анатомічні задатки піаніста, фізіологічну схильність та психологічну саморегуляцію процесу розвитку виконавської техніки), перцептивно-аналітичний (забезпечує процес осмислення особливостей формування виконавської техніки на основі слухової

аналітичної діяльності) та художньо-технологічний (забезпечує накопичення фонду ігрових піаністичних прийомів, навичок, необхідних для створення художньої інтерпретації музичного твору, матеріалізації інтонаційно-перцептивних еталонів звучання). В якості допоміжних представлені педагогічний, творчо-діяльнісний, пошуково-методичний та регулятивний блоки, які у процесі навчання набувають індивідуалізованого характеру. При цьому основна мета розробленої авторської моделі Вей Лімін – динамізація й оптимізація процесу технічного розвитку студентів-піаністів з метою гармонізації художньо-образного і технічно досконалого у виконавському досвіді майбутнього вчителя музики.

У контексті нашого дослідження корисним стало урахування авторських підходів до розробки методичних моделей підготовки майбутніх учителів музики просвітницького спрямування таких як: змістовно-компонентна модель формування музично-стильових уявлень (О.Щербініна), організаційно-методична модель формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики (О.Мельник), компонентно-структурна модель підготовки майбутнього вчителя до концертно-освітньої діяльності (Т.Жигінас). Ці моделі зорієнтовані на оптимізацію фахової підготовки майбутнього вчителя на основі формування музичної та художньої ерудиції студентів, активного фонду знань та мистецького тезаурусу. Цілісність означених моделей забезпечується взаємозв'язком окремих компонентів та поетапністю проведення педагогічної роботи означеного напрямку.

Вивчення та аналіз сучасних досліджень з проблем підготовки майбутнього вчителя музики дозволяє констатувати, що оптимальність побудови методичної моделі ґрунтується на *розвитку структурних компонентів* досліджуваного явища у їх взаємозв'язку та взаємозалежності.

Структурними компонентами виконавської культури у нашому дослідженні визначено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-аналітичний,

творчо-діяльнісний. Їм підпорядковується визначення критеріїв та показників діагностики сформованості досліджуваного феномена. Так, критерієм мотиваційно-ціннісного компонента визначено *міру особистісної цілеспрямованості* до формування виконавської культури з показниками: інтерес до музично-виконавської та педагогічної діяльності; зацікавленість у розширенні культурологічних знань, удосконаленні фахових умінь та навичок; ціннісне ставлення до музично-педагогічної діяльності. Критерієм когнітивно-аналітичного компонента визначено *ступінь культурологічної та музично-педагогічної обізнаності*, що схарактеризовано такими показниками: загальнокультурна ерудованість; знання у галузі музичної культури, фортепіанного виконавства; усвідомлення значення музичного виховання та духовного розвитку особистості. Критерієм творчо-діяльнісного компонента визначено *міру сформованості інтерпретаційних умінь щодо виразного відтворення художньо-образного змісту музичних творів у власному виконанні*. Показники: здатність до виконавської інтерпретації музичних творів різних національних культур та стильових напрямків; уміння використовувати набуті знання та виконавські навички у музично-педагогічній діяльності; здатність до творчого самовираження у виконанні музичних творів.

Базовими підходами у моделюванні процесу формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів визначено *культурологічний* (орієнтує на усвідомлення культури як явища суспільного життя та людини, як носія і творця культури), *аксіологічний* (визначає цінності культури та особистості), *акмеологічний* (орієнтує на самовдосконалення та саморозвиток особистості), *компетентнісний* (орієнтує на набуття культурологічних, фахових знань і вмінь та ефективність їх реалізації у практичній діяльності). Саме вони визначають принципи розвитку структурних компонентів означеного процесу, *метою* якого є формування виконавської культури майбутніх учителів.

Проведення педагогічної роботи з формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанної підготовки має базуватися на **принципах**: культурологічної спрямованості навчання; індивідуалізації; діалогічної взаємодії; інтеграції художніх знань у процесі осмислення музики як феномена культури; інтелектуально-творчого підходу у вирішенні художніх і технічних завдань у музично-виконавському процесі; творчого самовираження у процесі виконання музичних творів.

Формування структурних компонентів виконавської культури має відбуватися у процесі використання таких **педагогічних умов** у процесі фортепіанної підготовки студентів: створення творчої атмосфери занять; забезпечення культурологічного спрямування та інтеграції художніх знань; стимулювання до пізнання сутності національних культур та усвідомлення культурних альтернатив; підтримка творчої ініціативи та самостійної діяльності в опрацюванні музичних творів; активізації концертно-виконавської діяльності.

За таких педагогічних умов передбачено використання *інформативних* (повідомлення, презентації), *аналітичних* (пояснення, обговорення, дискусії), *інтегративних* (синхронний та діахронний аналіз, проведення художніх паралелей), *інтерактивних* (діалог, «круглий стіл», «мозковий штурм»), *творчо-діяльнісних* (творчі завдання, концертно-виконавська практика) **методів** у послідовному проведенні педагогічної роботи з формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів згідно *організаційно-орієнтаційного, інформаційно-пізнавального, діяльнісно-коригувального та самостійно-творчого етапів*. Основними **формами** педагогічної роботи визначено: індивідуальні (урок-діалог) групові (спецкурс-практикум), творчо-самостійні.

Окреслені методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, етапи проведення педагогічної роботи, розроблені форми та методи склали основу методичного забезпечення формування виконавської культури студентів та

уможливили розробку організаційно-методичної моделі формування досліджуваного феномена (Рис. 2.4).

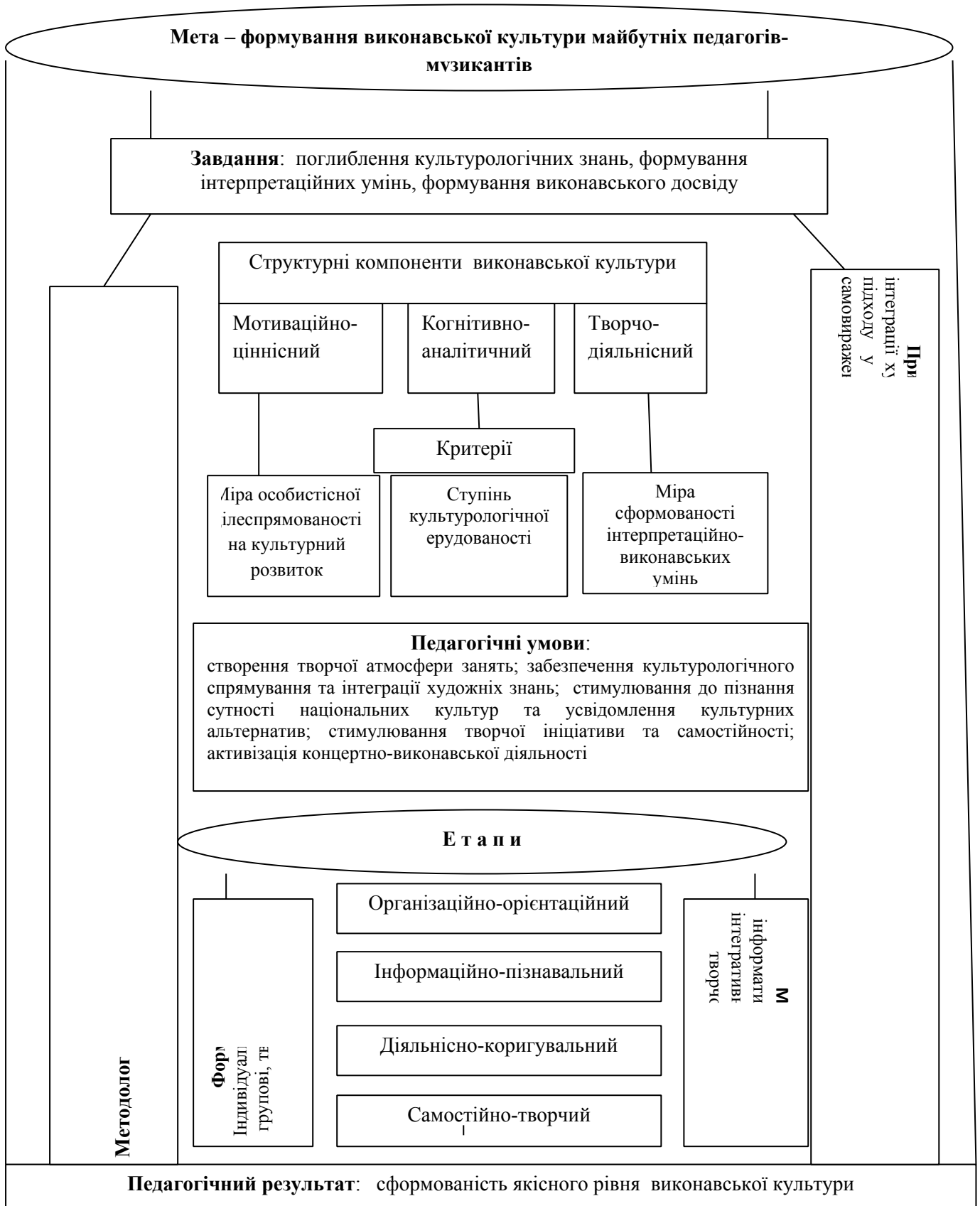


Рис. 2.4. Організаційно-методична модель формування виконавської культури майбутнього педагога-музиканта у процесі фортепіанної підготовки

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У розділі визначено методичні орієнтири формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю у процесі фортепіанної підготовки.

Основою розробки методичного забезпечення формування виконавської культури студентів визначено культурологічний підхід, на ґрунті якого окреслено концептуальну ідею «діалогу культур»

У сучасній філософії (Е. Левінас, М. Бахтін, В. Біблер) діалог культур тлумачиться як взаємопроникнення смислів різних культур, спілкування різних народів з різними ціннісними вимірами. Діалог культур поєднує усвідомлення культурної альтернативи, зачарування нею, виявлення її абсолютної відмінності від власної культури, нерозуміння, страх і водночас зацікавленість, які поступово переростають у терпиме, толерантне ставлення, пасивне примирення з фактом існування Іншого, з одночасним активним прагненням глибше пізнати його .

Культурологічний підхід передбачає розгляд феномена культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні сутності людини, її свідомості й життєдіяльності. У логіці даного підходу різні аспекти виконавської культури розглядаються у ракурсі сутності людини як суб'єкта культури (свідомість, самосвідомість, духовність, моральність, творчість та ін.) тлумачаться в «ієрархічному сполученні» як грані цілісної культурної особистості.

Відповідно до положень культурологічного підходу та концепції «діалогу культур» визначено принципи та педагогічні умови формування

виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю у процесі фортепіанної підготовки.

Педагогічними принципами формування виконавської культури студентів у процесі фортепіанної підготовки визначено:

- *культурологічної спрямованості навчання;*
- *індивідуалізації;*
- *діалогічної взаємодії;*
- *інтеграції художніх знань у процесі осмислення музики як феномена культури;*
- *інтелектуально-творчого підходу у вирішенні художніх і технічних завдань у музично-виконавському процесі;*
- *творчого самовираження у процесі виконання музичних творів.*

З урахуванням означених принципових положень розроблено спеціальні **педагогічні умови** формування виконавської культури студентів у процесі фортепіанної підготовки, а саме:

- *створення творчої атмосфери занять;*
- *забезпечення культурологічного спрямування та інтеграції художніх знань;*
- *стимулювання до пізнання сутності національних культур та усвідомлення культурних альтернатив;*
- *підтримка творчої ініціативи та самостійної діяльності в опрацюванні музичних творів;*
- *Активізації концертно-виконавської діяльності студентів .*

Згідно педагогічних умов, представлено комплекс **методів** педагогічної роботи з формування виконавської культури: *інформативних* (повідомлення, презентації), *аналітичних* (пояснення, обговорення, дискусії), *інтегративних* (синхронний та діахронний аналіз, проведення художніх паралелей), *інтерактивних* (діалог, «круглий стіл», «мозковий штурм»), *творчо-діяльнісних* (творчі завдання, концертно-виконавська практика) у

послідовному проведенні педагогічної роботи з формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів згідно *етапів: організаційно-орієнтаційного, інформаційно-пізнавального, діяльнісно-коригувального та самотійно-творчого.*

Основними **формами** педагогічної роботи визначено: індивідуальні (урок-діалог) групові (спецкурс-практикум), творчо-самотійні.

Представлені **критерії та показники** сформованості виконавської культури студентів, що розроблені на основі структури досліджуваного феномена, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-аналітичний, творчо-діяльнісний компоненти.

Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента визначено *міру особистісної цілеспрямованості* до формування виконавської культури з показниками: інтерес до музично-виконавської та педагогічної діяльності; зацікавленість у розширенні культурологічних знань, удосконаленні фахових умінь та навичок; ціннісне ставлення до музично-педагогічної діяльності.

Критерієм когнітивно-аналітичного компонента визначено *ступінь культурологічної та музично-педагогічної обізнаності*, що схарактеризовано такими показниками: загальнокультурна ерудованість; знання у галузі музичної культури, фортепіанного виконавства; усвідомлення значення музичного виховання та духовного розвитку особистості.

Критерієм творчо-діяльнісного компонента визначено *міру сформованості інтерпретаційних умінь щодо виразного відтворення художньо-образного змісту музичних творів у власному виконанні*. Показники: здатність до виконавської інтерпретації музичних творів різних національних культур та стильових напрямків; уміння використовувати набуті знання та виконавські навички у музично-педагогічній діяльності; здатність до творчого самовираження у виконанні музичних творів.

На основі окреслених принципів, педагогічних умов, етапів проведення педагогічної роботи, розроблених форм та методів формування

виконавської культури студентів, з урахуванням критеріального апарату її діагностування розроблено *організаційно-методичну модель* формування досліджуваного феномена.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях:

Лі Данься. Етапи розвитку виконавських здібностей піаніста / Лі Данься// Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 16 (21). Частина 1. – К.: НПУ, 2014. – С. 134-137.

Лі Данься. Особливості формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанного навчання / Лі Данься// Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2014. – Вип.718 – С.123-128.

Лі Данься. Методи педагогічної роботи зі студентами-піаністами/ Лі Данься// Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2014. – Вип.729 – С.75-79.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Сучасний стан сформованості виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів

Для діагностування сформованості виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів та простеження за динамікою розвитку досліджуваного явища у процесі фортепіанного навчання студентів було розроблено програму дослідної роботи, що включала *констатувальний, формувальний і контрольний* етапи експерименту.

Програма дослідно-експериментальної роботи передбачала вирішення наступних завдань:

- виявити особливості прояву компонентів виконавської культури студентів у процесі фортепіанної підготовки на основі розроблених критеріїв та показників досліджуваного феномена;
- визначити рівні сформованості виконавської культури студентів педагогічних університетів;
- дослідити можливості індивідуального розвитку майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки та вплив художньо-естетичного середовища на розвиток виконавської культури студентів
- визначити бар'єри розвитку виконавської культури студентів та можливості їх подолання у процесі фортепіанного навчання;

- прослідити зміни, що відбулися у розвитку досліджуваного феномена завдяки впровадженню спеціально розроблених методів та прийомів розвитку виконавської культури у процесі фортепіанного навчання студентів педагогічних університетів;

- відстежити динаміку рівнів розвитку виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів на основі кількісних і якісних показників.

На основі вищезазначених критеріїв та показників було проведено **констатувальний експеримент** з метою виявлення вихідного стану та рівнів сформованості виконавської культури майбутніх учителів музики. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі музично-педагогічного факультету Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини; Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Інституту Уаньсі м. Лу Ан (Китай). Усього експериментальним дослідженням було охоплено 198 майбутніх учителів музики, з них 88 китайських студентів, з них 36, що здобувають музично-педагогічну освіту на Україні, та 110 українських студентів педагогічних університетів.

Програма констатувального експерименту була спрямована на:

- виявлення комплексу показників виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів згідно розроблених критеріїв та показників, з'ясування особливостей їх прояву у процесі фортепіанного навчання студентів;
- виявлення рівнів сформованості виконавської культури студентів-піаністів за розробленими критеріями та показниками;
- визначення можливих труднощів студентів у виконавській підготовці та окреслення схеми подальшої педагогічної роботи даного напрямку.

На виявлення показників сформованості мотивації до вивчення музичної культури та широти художньої ерудиції студентів-піаністів було спрямовано *перший етап* констатувального експерименту.

На даному етапі педагогічного діагностування використовувалися *методи* усного та письмового *опитування, анкетування, тестування* студентів, *спостереження* за їх навчальною діяльністю, дані якого за необхідністю уточнювалися у процесі індивідуальних *бесід* з майбутніми вчителями.

З метою визначення ступеня сформованості мотивації музично-навчальної діяльності китайських студентів було проведено широке опитування майбутніх учителів, перш за все, на предмет мотивації вибору професії вчителя музики.

Так було виявлено, що провідним мотивами вибору професії у китайських студентів було зафіксовано:

- інтерес до музики (58% респондентів);
- бажання працювати у педагогічній сфері (38%);
- бажання здобути вищу освіту (34%);
- бажання стати кваліфікованим спеціалістом (32%);
- наміри отримати європейську освіту (29%).

Мотивами навчання на музично-педагогічному факультеті українських студентів було виявлено:

- отримати вищу освіту (75%);
- інтерес до вивчення музики (52%);
- бажання працювати у педагогічній сфері (35%);
- наполягання батьків (12%).

З метою уточнення мотивів музично-навчальної діяльності китайських та українських студентів-піаністів було проведено письмове опитування, основу якого склали такі запитання:

«Що для Вас є найбільш цікавим у навчанні?»;

«Чим обумовлено Ваше рішення здобувати освіту в Україні?»;

«Які навчальні предмети викликають найбільший інтерес?»

Як виявилось, китайські студенти розподілилися за мотивами навчальної діяльності:

- 44% опитаних відмітили бажання глибоко вивчати європейську культуру;
- 42% респондентів мали наміри оволодіти майстерністю гри на фортепіано;
- 26% китайських студентів відзначили інтерес до нового соціального середовища.

Зазначимо, що значна кількість опитаних відмітили бажання здобути фортепіанну підготовку (42%), диригентську (22%) , опанувати інші музичні інструменти – струнні, духові та ін. (20%).

З'ясовано, більшість китайських студентів мали наміри здобувати освіту в Україні завдяки сучасним тенденціям соціальної політики Китаю, спрямованої на підтримку китайської молоді в отриманні європейської освіти; частина студентів відмітила бажання вивчати українську культуру (54%); інтерес до музично-виконавського мистецтва України (45%). Серед навчальних предметів, які викликають найбільший інтерес майбутніх учителів музики було названо: гра на музичному інструменті (62% респондентів); хор та постановка голосу (46%); музично-теоретичні дисципліни (22%).

Серед українських студентів переважна частина респондентів надає перевагу виконавським дисциплінам (гра на інструменті, вокал).

Тож, у переважній більшості студенти цікавляться практичним спрямування навчального процесу музично-педагогічного факультету. Гру на музичному інструменті вбачають головним навчальним предметом, що має особистісне значення.

Для уточнення отриманих результатів було проведено наступні опитування: за методикою «незакінчених речень» (Додаток А) та опитувальним листом на визначення ставлення до музично-навчальної діяльності за методикою В.Петрушина (Додаток Б).

Використання методики «незакінчених речень», розробленої американським психологом Д.Саксом у 50-х роках ХХ століття, є досить поширеним у сучасних педагогічних дослідженнях України та Китаю (Ши Цзюнь-Бо, Цзинь Нань, Л.Бурлачук, В.Бочелюк, Л.Кочур, Л.Паньків, В.Салій та ін.). Дана методика належить до групи проєктивних досліджень особистості. Вона ґрунтується на припущенні, що цілі відображають мотиви і визначає їх за асоціаціями словесного тексту.

Модифікований варіант означеної методики згідно цілей нашого дослідження (Додаток А) становив 8 незакінчених речень, які були сформульовані таким чином, щоб стимулювати студентів на відповіді, що допомагають встановити наміри набувати та вдосконалювати музично-виконавські вміння, бажання вивчати та відтворювати у власному виконанні широке коло музичних образів, прагнення до професійного самовдосконалення та саморозвитку («Навчання в університеті для мене ...», «Для мене навчання гри на фортепіано є ...», «Під час навчання в університеті я прагну ...», «У вивченні музичних творів я намагаюсь ...», «Розучування музичного твору я починаю з ...», «У вивченні музичних творів найбільш цікавим для мене ...», «Виконання музичного твору для мене ...», «У майбутньому я себе вбачаю ...»).

Як показала обробка отриманих результатів, студенти у більшості позитивно ставляться до навчання гри на фортепіано, пов'язують його із

своїм професійним становленням вчителя-музиканта. Проте, відповіді виявилися, переважно, інтуїтивного, емоційного характеру. Лише 10% опитаних відзначили наміри вивчення культурологічного змісту музики, що безпосередньо стосується виконавської культури.

Аналіз проведеного тестування на виявлення інтересу до музично-навчальної діяльності за модифікованою методикою В.Петрушина показав, що студенти розподілилися на три групи за відповідями на питання. Згідно ключа тесту, набрані бали від 1 до 7 характеризували низький рівень прояву інтересу; 8- 14 балів – середній рівень; 15-20 балів – високий рівень інтересу до музично-навчальної діяльності.

Узагальнення отриманих результатів усного та письмового опитування, а також проведеного тестування дало змогу розподілити респондентів на три рівні сформованості мотивації музично-навчальної діяльності студентів: низький, середній та високий.

Низькому рівню відповідали респонденти, мотиви навчальної діяльності яких не були пов'язані з професійним становленням вчителя музики, мали переважно ситуативний характер (бажання батьків, прагнення жити в іншій країні та ін.). Студенти мало цікавилися музичним виконавством і не проявляли бажання удосконалювати музично-виконавські уміння. Вивчення музичних творів пов'язували з необхідністю виконання навчальної програми та отримання диплому про закінчення університету. Таких респондентів виявилось 18%.

Середній рівень характеризувався наявністю позитивних мотивів навчання на музично-педагогічному факультеті, що пов'язувалися з інтересом до музичного мистецтва, намірами удосконалювати вміння та навички гри на музичному інструменті. Проте, ці студенти у майбутньому не вбачали свою самореалізацію у педагогічній діяльності. Таких респондентів зафіксовано 49%

Високий рівень сформованості мотивації до музично-навчальної діяльності продемонструвати студенти, котрі своїм покликанням вважали музично-педагогічну діяльність, свідомо визначали установку на професійне самовдосконалення, підкреслювали наміри набуття виконавської майстерності під час навчання на музично-педагогічному факультеті, бажання опанувати великий спектр музичних творів, розширити свій виконавський репертуар. Таких студентів виявилось 33%.

З метою визначення ступеня художньої ерудиції майбутніх учителів музики, використовувалися, переважно, методи письмового та усного опитування, тестування, а також безпосереднього та опосередкованого (використання даних, отриманих з повідомлення викладачів) спостереження за навчальною діяльністю студентів під час індивідуальних та групових занять з профільюючих дисциплін.

За основу письмового опитування студентів з метою визначення їх обізнаності у галузі музичної культури та національних композиторських шкіл було запропоновано такі запитання:

1. Назвіть представників віденської класичної школи. Які характерні риси фортепіанного письма віденських класиків?
2. Які особливості художнього змісту творів композиторів-романтиків? Назвіть представників музичного романтизму.
3. Які новаторські риси змісту та фортепіанного письма у музичних творах К.Дебюссі, М.Равеля? До якого художнього напрямку належить творчість цих композиторів?
4. Які характерні риси композиторського письма китайських авторів? Назвіть відомих композиторів Китаю.
5. Яких Ви знаєте видатних композиторів України? Які твори українських авторів Вам подобаються найбільше? Чому?

6. Назвіть сучасних авторів фортепіанної музики. В чому особливість музично-виражальних засобів відтворення художнього змісту сучасної музики?

Як виявилось, такі питання були досить складними для китайських студентів. Часто студенти відмовлялись відповідати на питання, посилаючись на мовний бар'єр та недостатність інформованості. Тож, значна частина респондентів не відповіли на запитання, або ж давали невірні відповіді. Ці студенти становили *низький рівень* знань особливостей національних композиторських шкіл, ідейно-естетичних поглядів видатних композиторів світу (49%).

Частина респондентів дала неповні або стереотипні відповіді. Називаючи композиторів Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена як представників віденського класицизму, охарактеризувати їх фортепіанну творчість респонденти спромоглися переважно однією або декількома фразами (типу «чіткість форми», «виразова роль мелодії», «ясність артикуляції» тощо).

Серед представників музичного романтизму респонденти переважно називали Ф.Шопена та Р.Шумана. Втім, зазнавали значних труднощів у визначенні особливостей фортепіанного письма та художнього змісту музичних творів цих композиторів. З художнім напрямком імпресіонізму китайські студенти виявилися ще менш ознайомленими. Натомість, респонденти у більшості продемонстрували свою обізнаність в китайській фортепіанній музиці. Серед китайських композиторів студенти найчастіше називали таких авторів: Дін Шан Де (сюїта «Веселе свято», п'єса «Свято першого дзвоника»), Чей Пей-Сюн («Спокійне озеро та осінній місяць»), Ін Чен Зон («Північний вітер віє»), Ян Фань (фортепіанні сюїти), Чу Ван Хуа («Червоні зірки сяють та мерехтять»), Чжао Сі (сюїти) та ін. Серед українських композиторів було названо М.Лисенка, а серед сучасних –

М.Скорики. Респонденти відмічали мелодійність української музики, її зв'язок з народною пісенністю.

Українські студенти виявилися необізнаними з музикою китайських композиторів. Із національних особливостей китайської музичної культури українські студенти називали лише пентатоніку.

Проте, українські студенти були більш обізнаними з Західної Європи.

За узагальненими результатами, до низького рівня серед українських студентів було віднесено 35% респондентів.

До *середнього рівня* було віднесено респондентів, що дали вірні, але надто стислі і не повні відповіді. Таких виявилось 51%.

Повних вичерпних відповідей на запропоновані питання з висловленням власної думки та особистісного ставлення (*високий рівень*) виявлено не було (0 %).

Для з'ясування міри розуміння студентами художніх напрямків музики, жанрів та різних стилів музичного письма було проведено звукову анкету. За основу такої анкети було взято показ окремих фрагментів, що репрезентували зразки окремих творів.

Респондентам необхідно було ідентифікувати почутий зразок з відповідним музичним напрямком або стилем мистецтва. Звучання кожного фрагмента не перевищувало 1-2-х хвилин, що обумовлено обмеженим часом анкетування. Згідно із закономірностями художнього сприйняття осягнення всього твору в його цілісності є неможливим з першого разу, а прослуховування фрагмента дає основу зафіксувати розуміння реципієнта стильових чи жанрових ознак музики, сутність художнього образу та особистісне ставлення до нього.

До музичної анкети було включено фрагменти таких творів:

- Й.С.Бах Прелюдія та fuga До мажор (I том Добре темперованого клавіру);

- В.Моцарт «Рондо з сонати Ля мажор»;
- Л.Бетховен Соната № 8, Ф.Шопен «Вальс № 7»;
- Ф.Шуберт «Музичний момент Ля мажор»;
- Р.Шуман «Метелики»;
- С.Рахманінов «Прелюдія до дієз мінор»;
- Е.Гріг «Концерт для фортепіано з оркестром»;
- К.Дебюссі «Вітер на рівнині»;
- У Цу Ціян «Морський пейзаж»;
- П.Чайковський «Солодка мрія»;
- П.Чайковський «Мазурка»;
- Г.Сасько «Блюз»;
- Ф.Пуленк «Стакато»;
- М.Скорик «Мелодія»;
- Чу Тієн «Струмок»;
- Ту Мін Сі «Весільний танок».

Зазначимо, що студенти активно працювали над виконанням даного завдання, намагалися висловити своє ставлення до прослуханої музики. Більшість респондентів відмітили поліфонічність стилю музики Й.С.Баха (фрагмент № 1); належність до художнього напрямку романтизму фрагментів №№ 3, 4; відчули характер танцювальної музики у фрагментах №№ 7,9. Деякі студенти визначили авторів музичних творів (№3,5).

Як українські, так і китайські студенти відмітили твори європейської і східної музики, однак лише незначна частина респондентів безпомилково визначила національну музичну культуру, до якої належали композитори.

Отримані відповіді було розподілено на три групи:

- хаотичні відповіді (низький рівень), котрі фіксували незначну обізнаність студентів у музичній літературі (названо вірно менше половини

прослуханих фрагментів) та неузгодженість висловлювань щодо об'єктивних знань та суб'єктивного сприймання музичних образів (58%);

- емоційні відповіді (середній рівень), що характеризувалися суб'єктивним характером висловлювання, відображали особистісне ставлення студента до почутого фрагмента та наявність певної бази знань, що дало змогу вірно визначити художні напрямки більшості прослуханих фрагментів музичних творів та ознаки жанру - марш, вальс тощо (36%);

- вірні об'єктивні відповіді (високий рівень), що дали правильну характеристику музичного стилю та художнього напрямку кожного із прослуханих фрагментів, виявили глибоке розуміння музики різних епох, висловили власне ставлення до репрезентованих музичних творів (6%).

Лише незначна частина досліджуваних продемонструвала розуміння стильових особливостей виконання музичних творів та знання музично-виражальних засобів відтворення музичного образу.

Тож, у процесі констатувального діагностування мотиваційно-ціннісного компонента виконавської культури студентів зафіксовано досить низькі результати, що вимагають проведення спеціальної педагогічної роботи.

Для з'ясування міри розуміння студентами засобів відтворення образного змісту музики та шляхів набуття виконавського досвіду було запропоновано творчі завдання, згідно яких респонденти мали охарактеризувати образний зміст запропонованого музичного твору, визначити засоби музичної виразності, виконавські прийоми втілення музичного образу у реальному звучанні. Для опрацювання даного завдання було обрано такі фортепіанні твори: В.Косенко «Дощик», П.Чайковський «Підсніжник», Л.Ревуцький «Прелюдія».

Хоча музичні твори було обрано нескладного змісту, з яскраво вираженими образними характеристиками, студенти виявилися не готовими до виконання такого завдання. Лише в ході спільного обговорення було

з'ясовано, що в п'єсі «Дощик» відтворення легкості крапель дощу досягається завдяки штриху *staccato* та динамічному і темповому наростанню та спаду. Романтична схвильованість п'єси П.Чайковського «Підсніжник» досягається завдяки хвилеподібному руху мелодії в її гармонічному викладенні штрихом *legato*. (Велике значення при цьому має рухливий динамічний фон, контрастність тричастинної форми.) Зосередженість настрою Прелюдії Л.Ревуцького забезпечується виразністю мелодичного рисунку, гармонічним супроводом та спокійним темпом розгортання музичної драматургії.

За результатами виконання даного завдання студенти були розподілені на три рівні:

- *низький* рівень характеризував респондентів, котрі утримались від коментарів або давали невірні змістові характеристики запропонованим зразкам, виявилися неспроможними охарактеризувати образний зміст музичних творів та засобів музичної виразності створення художнього образу. Таких респондентів було 24%.

- *середній* рівень характеризував студентів, що не виявляли самостійності суджень. Лише в спільному обговоренні студенти адекватно реагували на поставлені акценти художньо-образного розуміння композиторського задуму та виконавського відтворення змісту художнього твору. До цієї групи віднесено 58% досліджуваних.

- *високий* рівень демонстрували студенти, котрі проявляли власну ініціативу в поясненні змістових характеристик музичних образів, розуміли і пояснювали виконавські прийоми відтворення художнього образу в реальному звучанні, визначали шляхи набуття виконавського досвіду відтворення художніх образів музики. Таких респондентів виявилось 18%.

Аналіз кількісних показників свідчить про сформованість мотивації до музично-навчальної діяльності у китайських студентів переважно на

середньому рівні (майже половина опитаних респондентів), згідно вихідних даних констатувального діагностування.

Мотивація до навчання та спрямованість на формування виконавської культури в українських студентів також на середньому та низькому рівнях у більшості респондентів.

Показники високого рівня не перевищують третьої частини досліджуваних.

Зафіксовано також значні кількісні показники сформованості мотивації низького рівня.

Такі результати вимагають проведення спеціальної педагогічної роботи з надання допомоги китайським студентам у навчанні та адаптації в новому соціальному та культурному середовищі, а українським студентам – більшої організованості у навчальній діяльності.

Узагальнення результатів діагностування першого етапу констатувального експерименту (стан сформованості мотиваційно-ціннісного та когнітивно-аналітичного компонентів виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю) подано у таблицях 3.1 та 3.2.

Таблиця 3.1

Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту виконавської культури студентів за критерієм особистісної спрямованості

Показники	Рівні прояву показника
-----------	------------------------

критерію						
	Високий		Середній		Низький	
	абс	%	абс	%	абс	%
інтерес до музично-виконавської та педагогічної діяльності	60	30,3	95	47,9	43	21,7
Зацікавленість у розширенні культурологічних знань	69	34,8	95	47,9	34	17,2
Ціннісне ставлення до музично-педагогічної діяльності.	69	34,8	97	48,9	32	16,2

Показники художньої ерудиції майбутніх учителів музики переважно на низькому і середньому рівнях. Лише незначна частина досліджуваних продемонструвала розуміння стилевих особливостей виконання музичних творів та знання музично-виражальних засобів відтворення музичного образу.

Зафіксовані досить низькі результати на етапі констатувального експерименту дослідження вимагають проведення спеціальної педагогічної роботи.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості виконавської культури студентів за критерієм культурологічної та музично-педагогічної обізнаності (когнітивно-аналітичний компонент)

Показники критерію	Рівні прояву показника					
	Високий		Середній		Низький	
	абс	%	абс	%	абс	%
загальнокультурна ерудованість	0	0	101	51,0	97	49,0
знання у галузі музичної культури, фортепіанного виконавства	12	6,1	71	35,9	115	58,0
Усвідомлення значення музичного виховання та духовного розвитку особистості	36	18,2	114	57,6	48	24,2

Наступний етап констатувального дослідження спрямовувався на виявлення міри сформованості інтерпретаційних вмінь щодо виразного відтворення художньо-образного змісту музичних творів за показниками: здатність до виконавської інтерпретації музичних творів різних національних культур та стильових напрямків; вміння використовувати набуті знання та виконавські вміння у музично-педагогічній діяльності; здатність до творчого самовираження у виконанні музичних творів.

На даному етапі провідними **методами** діагностування сформованості творчо-діяльнісного компоненту було обрано *творчі завдання*. Використовувалися також методи *усного опитування* студентів з метою виявлення труднощів запропонованої роботи, *прямі та опосередковані спостереження, самоспостереження та обговорення* результатів виконання завдань.

Студентам було запропоновано самостійно розучити та виконати по пам'яті музичний твір. Окремим завданням було складання аномії на цей твір із зазначенням художньо-стильових характеристик, особливостей відтворення художнього образу та пояснення його уявній учнівській аудиторії. Тобто, анотація мала мати педагогічне спрямування.

Для виконання означеного завдання було запропоновано твір китайського композитора Хуан Ху Вей «Ранок».

У виконанні такого завдання більшу активність виявили китайські студенти. Була очевидною для них близькість національної музики.

Для більшості українських студентів запропонований твір значних труднощів не викликав, але і особового інтересу респонденти не виявили. У поясненнях вони надавали перевагу європейським музичним творам. Отже, українські студенти були мало знайомі з національною китайською мелодикою, що пронизує фортепіанні твори китайських авторів.

Наступним завданням для студентів було самостійно обрати для розучування музичний твір та скласти письмову анотацію щодо його змісту та виражальних засобів художнього образу.

Серед запропонованих творів були такі: Й.С.Бах «Жарт», Р.Шуман «Відзвуки театру», П.Чайковський «Баркарола», В.Косенко «Дощик», Ю.Щуровський «Пісня», К.Кирвер «Сонце сідає за море», Дін Шан Де «Веселе свято», Ін Чен Зон «Північний вітер» та інші.

Студенти обирали для самостійного опрацювання твір за власним уподобання. Їх завданням було розучити твір, максимально заглиблюючись в його художньо-образний зміст, ретельно продумати та відпрацювати засоби музично-виконавської виразності для відтворення художнього образу у власному виконанні, охарактеризувати твір у контексті національної культури.

Дане завдання зі створення власної інтерпретації виявилось досить складним як для китайських студентів, так і для українських студентів. Більшість із респондентів звертались по допомогу до викладачів чи колег.

Зазначимо, що впевненіше почували себе студенти-китайці під час виконання музичних творів китайських авторів. Очевидним було, що відтворення у власному виконанні образного змісту музики європейських авторів для китайських студентів було досить складним завданням, оскільки їх виконавський досвід та знання особливостей художньо-образного змісту музичних творів різних художніх напрямків був дещо обмеженим.

Оцінки експертів (викладачів, одногрупників, які залучалися до оцінювання результатів проведеної роботи), а також самооцінки респондентів були переважно середнього та низького рівнів, згідно чого досліджувані були розподілені на групи, що відповідали низькому, середньому та високому рівням.

Ще більш складним завданням для китайських студентів було створення власних художніх образів музики, імпровізація на задану тему. Пропонувалися такі теми для імпровізацій: «Весняний хоровод», «Вітерець», «Сумний настрій», «Роздум» та інші, а також на власний вибір респондента.

Студенти, в основному були не готовими до виконання таких завдань, а отже більшість респондентів було віднесено до низького рівня (65%). Однак, була і незначна частина студентів, які імпровізували активно, пропонуючи власні варіанти тем (Лі Данься – «Спокій», Се Фан – «Весняні танці»).

Узагальнені результати третього етапу діагностування приведено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості виконавської культури студентів за критерієм

**сформованості інтерпретаційних умінь щодо виразного відтворення
художньо-образного змісту музичних творів у власному виконанні
(творчо-діяльнісний компонент)**

Показники критерію	Рівні прояву показника					
	Високий		Середній		Низький	
	абс	%	абс	%	абс	%
Здатність до виконавської інтерпретації творів різних національних культур	63	31,8	92	46,5	43	21,7
Уміння використовувати набуті знання у музично-педагогічній діяльності	23	11,6	71	35,8	104	52,6
здатність до творчого самовираження, імпровізації	19	9,6	51	25,8	128	64,6

Як виявилось, загалом студенти зазнають труднощів у самостійній роботі над музичними творами, мало обізнані з національними виконавськими традиціями.

Для більшості студентів виявився досить складним педагогічний аналіз музичного твору. Від складання анотацій із зазначенням педагогічного коментаря уявній учнівській аудиторії значна частина респондентів відмовилася.

На основі проведеного діагностування розвитку виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів за означеними критеріями та показниками виконавської культури (міра особистісної цілеспрямованості студенті до формування виконавської культури; ступінь культурологічної та музично-педагогічної обізнаності; міра сформованості інтерпретаційних умінь) було узагальнено рівні сформованості виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю з наданням якісних та кількісних характеристик:

- ✓ високий (оптимальний);
- ✓ середній (достатній);
- ✓ низький (недостатній).

Зведені кількісні результати констатувального експерименту представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Рівні сформованості виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів на констатувальному етапі дослідження

№	Рівні сформованості виконавської культури	Кількість респондентів (%)
1.	Високий- оптимальний	12,2 %
2.	Середній – достатній	55,6%
3.	Низький – недостатній	32,6%

Високий (оптимальний) рівень сформованості виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів характеризується яскраво вираженою мотивацією до вивчення культури, зокрема музичного мистецтва; стійким інтересом до виконавської діяльності; потребою у самовираженні в процесі концертно-виконавської практики.

Студенти цього рівня демонструють культурологічну ерудованість, глибокі знання з історії та теорії музики різних національних шкіл, обізнаність в особливостях фортепіанного репертуару.

Студенти розуміють значення музично-естетичного виховання і демонструють знання вікових особливостей музичного сприймання. Володіють музично-виконавськими вміннями, яскраво відтворюють музичні образи різних національних культур у власному виконанні (12,2%).

Середній (достатній) рівень сформованості виконавської культури характеризує студентів, які проявляють вибірковий інтерес до музичного виконавства і позитивне ставлення до обраної професії вчителя музики. Їм притаманне прагнення до набуття культурологічних знань та особистісного розвитку, проте мають мозаїчне уявлення щодо художньої картини світу.

Студенти цікавляться методикою музичного виховання, розуміють вікові особливості музичного сприймання.

Демонструють знання фортепіанного репертуару, спроможні створювати власні інтерпретації музичних творів окремих стильових напрямків. Однак, виконання музичних образів не відзначається яскравою виразністю та художньою довершеністю (55,6%).

Низький (недостатній) рівень сформованості виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів визначається недостатньо сформованими мотивами до вивчення музичної культури і байдужим ставленням до виконавської діяльності.

Студенти відзначаються ситуативним бажанням отримати вищу освіту, що не пов'язується із прагненням до професійного зростання.

Студенти цього рівня мають фрагментарні знання з теорії та історії музичного мистецтва, мало орієнтуються в питаннях музичної педагогіки. Виконавські інтерпретації музичних творів створюють лише за допомогою викладача, не спроможні самостійно здійснювати виконавську діяльність (32,6%).

Тож, за результатами констатувального експерименту було виявлено, що у більшості майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю сформованість виконавської культури відповідає низькому та середньому рівням, що зумовило необхідність розробки спеціальної поетапної методики формування означеного феномена на засадах діалогу культур.

3.2. Методика формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів та її експериментальна перевірка

Теоретичні засади дослідження та результати констатувального експерименту стали основою розробки експериментальної методики поетапного формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанної підготовки.

Методика спрямовувалася на формування виконавської культури студентів на основі використання моделі «діалогу культур», що зорієнтовує студента на вивчення світових традицій фортепіанного виконавства, забезпечує набуття знань та умінь виконання європейської та східної музики з усвідомленням культурних альтернатив, виявленням їх відмінностей, взаємопроникнення та взаємодії у музичній культурі і підпорядковувалася загальній меті фахового становлення майбутніх учителів музики.

Оскільки проведення педагогічної роботи передбачає чітку організацію навчального процесу, було конкретизовано її організаційну структуру та узагальнено у методичній моделі, що охоплювала такі

компоненти: мета; принципи; зміст педагогічної роботи; організаційні форми навчання; педагогічні умови; методи педагогічної роботи; педагогічний результат, що досягається внаслідок проведеної роботи. Було конкретизовано етапи проведення педагогічної роботи, згідно яких визначена послідовність використання прийомів та методів вивчення напам'ять музичних творів та відтворення у реальному звучанні художніх образів музики. Етапи педагогічної роботи було підпорядковано послідовному формуванню визначених компонентів виконавської культури – мотиваційно-ціннісного, когнітивно-аналітичного та творчо-діяльнісного.

Методика передбачала проведення педагогічної роботи з формування виконавської культури студентів у процесі фортепіанної підготовки у чотири **етапи:**

- *організаційно-орієнтаційний;*
- *інформаційно-пізнавальний;*
- *діяльнісно-коригувальний;*
- *творчо-самостійний.*

Визначені етапи зорієнтовано на реалізацію мети й завдань експериментальної роботи відповідно до логіки формування виконавської культури студентів у процесі фортепіанного навчання.

Організаційно-орієнтаційний етап спрямовувався на формування мотиваційно-ціннісного компонента виконавської культури, передбачав розширення мотивації студентів до навчання, стимулювання інтересу до вивчення фортепіанного мистецтва різних національних шкіл, прагнення до набуття виконавських умінь та інтерпретації музичних творів різних культурних регіонів. Використовувалися *методи:* бесіди, пояснення, демонстрації, створення ситуації вибору, ескізного вивчення музичних творів. На даному етапі використовувалися індивідуальні *форми* роботи

(урок-діалог) із забезпеченням педагогічної *умови* створення творчої атмосфери занять.

Інформаційно-пізнавальний етап був спрямований на формування когнітивно-аналітичного компонента виконавської культури і передбачав розширення мистецьких знань студентів, усвідомлення закономірностей розвитку музичної культури у взаємодії і взаємовпливах національних культур, зокрема паралелі «Схід – Захід».

Використовувалися *форми* індивідуальних занять з фортепіано та групових (лекційні курси з теорії музики було доповнено окремими темами з проблеми діалогу культур «Схід – Захід»; з історії фортепіанного мистецтва – доповнено темами з питань становлення і розвитку української та китайської виконавської культури).

Використовувалися *методи*: презентації, дискусії, обговорення, синхронний та діахронний аналіз музичних творів, художніх паралелей, «круглий стіл». Актуалізувалися педагогічні *умови*: забезпечення культурологічного спрямування та інтеграції художніх знань; стимулювання до пізнання сутності національних культур та усвідомлення культурних альтернатив.

Діяльнісно-коригувальний етап передбачав удосконалення виконавських вмінь студентів та формування здатності до виконавської інтерпретації (творчо-діяльнісний компонент виконавської культури).

Використовувалася педагогічна *умова* стимулювання до пізнання сутності національних культур та усвідомлення культурних альтернатив у процесі навчання гри на фортепіано.

Запропоновані *методи*: підпорядкування виконавської техніки відтворенню змісту художнього образу; ескізного розучування музичних творів, створення виконавських інтерпретацій, синестезії, художнього узагальнення.

Самостійно-творчий етап став підсумковим, передбачав використання форм самостійної роботи студента в умовах педагогічної практики. Зорієнтований на формування здатності студента творчо екстраполювати фахові здобутки у практичну педагогічну роботу, демонструвати учням у власному виконанні музичні твори різних національних культур.

Використані *педагогічні умови*: стимулювання творчої ініціативи та самостійності; активізація концертно-виконавської та просвітницької діяльності та *методи*: творчих завдань, рольової гри, уявної аудиторії, концертного виконання, рефлексивного осмислення.

Згідно з розробленою методикою формування виконавської культури було проведено **формувальний експеримент** зі студентами IV-V курсів Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова упродовж VII – X семестрів.

Експериментальною роботою було охоплено 50 китайських студентів. З них експериментальну групу становили 25 осіб. Така ж кількість майбутніх учителів музики становила і контрольну групу.

Формувальний експеримент проводився в умовах реального педагогічного процесу. З експериментальною групою проводилася цілеспрямована педагогічна робота з формування виконавської культури в умовах навчання з основного музичного інструменту (фортепіано) та групових занять з музично-теоретичних дисциплін, програма яких була доповнена спеціальними тренінговими заняттями. Студенти контрольної групи навчалися за традиційною навчальною програмою. Отримані результати формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах порівнювалися під час контрольного зрізу на кожному етапі педагогічної роботи.

Перший етап педагогічної роботи – **організаційно-орієнтаційний** - було розпочато в сьомому семестрі зі студентами-піаністами четвертого курсу.

Незважаючи на роботу куратора курсу, ці студенти постійно потребували допомоги в організації навчальної діяльності, самостійної роботи, у побутових питаннях, що створювали особливий мікроклімат студента і забезпечували його працездатність у навчальному процесі. На даному етапі особливого значення надавалося індивідуальному підходу, що сприяв виявленню труднощів кожного студента у навчанні та надання педагогічної допомоги та психологічної підтримки.

Методами *індивідуальних бесід, пояснень, обговорень* визначалися шляхи подолання труднощів адаптації у навчальному процесі та формувалась позитивна мотивація навчальної діяльності.

У перебігу проведення педагогічної роботи на організаційно-орієнтаційному етапі було з'ясовано, що найскладнішим для китайських студентів був початковий етап навчання у вищому музично-педагогічному закладі.

Колективні бесіди і індивідуальні співбесіди носили комбінований характер, в ході яких спочатку з'ясовувалися причини, характер труднощів навчання та інші проблеми студентів музично-педагогічного факультету і в індивідуальному порядку разом з експериментатором і студентом розбирались причини труднощів, шукались можливі шляхи їх вирішення. Було навмисно використали цей прийом, щоб результативність вирішення труднощів не мала великого часового діапазону між їх визначенням і можливістю подолання. Це, на наш погляд, давало надію студентам з певним труднощами навчання на покращання якості навчання і вирішення інших організацій негараздів.

Головними причинами труднощів навчання були:

- обмежена обізнаність з об'ємом навчального навантаження;
- фізична і психологічна неготовність студентів до навчальної роботи протягом дня, коли лекційні заняття (колективні) переплітаються з музичними індивідуальними заняттями (основний інструмент, додатковий

інструмент, диригування, вокал), які вимагають систематичної самостійної роботи і якісного виконання домашніх завдань, а також додаткові репетиції концертних програм і самі концерти тощо. Все це передбачає наявність у студентів хорошої фізичної форми, певної активності, швидкої орієнтації в специфіці навчального процесу, вміння своєчасно виконувати навчальні завдання, вміння швидко запам'ятовувати музичний матеріал і відтворювати його у власному виконанні;

- страх неможливості опанувати зміст і об'єм навчального матеріалу, що особливо негативно діяв на студентів, важко долався стан тривожності, (виникало бажання залишити вуз);
- складні умови проживання (проживання на квартирах без музичного інструменту) перешкоджали систематичності занять і повноцінному виконанню домашніх завдань;
- мовний бар'єр.

Саме *індивідуальний підхід* до кожного студента, психологічна підтримка - забезпечували поступовість адаптації китайських студентів до нових умов культурно-естетичного середовища в Україні.

З метою максимальної підтримки студента склалися персоналізовані рекомендації організаційного і навчально-методичного характеру.

З метою підвищення інтересу китайських студентів до обраної професії та заохочення до вивчення спеціальних дисциплін як необхідних у фаховому становленні вчителя музики, на заняттях з основного інструменту використовувалися кращі зразки музичних творів всесвітньо відомих композиторів Й.Баха, Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена, Р.Шумана, Ф.Шопена, Е.Гріга, П.Чайковського та ін., що сприяло формуванню установки на професійний саморозвиток та стимулювало бажання самостійного копіткого опанування художнього змісту музичного матеріалу, ознайомлення з музичною культурою різних національних шкіл.

Другий етап – **інформаційно-пізнавальний** – був логічним продовженням першого і спрямовувався на поглиблення вивчення сутності художніх образів музики у контексті художньої і музичної культури, розширення загальної мистецької ерудиції студентів.

На заняттях з основного музичного інструменту китайські студенти знайомилися з широким колом музичних образів у процесі *ескізного* опрацювання музичних творів композиторів різних художніх стилів та напрямків.

Знайомство з музичним твором супроводжувалось підготовкою усної та письмової анотації щодо творчого кредо автора, художнього напрямку його творчості.

У процесі ескізного вивчення музичних творів на другому етапі педагогічної роботи китайські студенти знайомилися з різними жанрами та стилями музики, визначаючи їх специфічні риси: поліфонічними творами (маленькі прелюдії та фуги, двоголосні та триголосні інвенції Й.С.Баха; хоральні прелюдії, сюїти Г.Генделя; сюїти А.Кореллі, І.Пахельбеля; двоголосні фуги М.Мяковського тощо), з творами сонатної форми (сонати Д.Чимарозо, Д.Скарлатті, Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена та ін.), різножанровими п'єсами (танцювального, маршового, кантиленного характеру) та етюдами.

Окрім ескізного опрацювання музичних творів різних художніх напрямків, студентам пропонувалося прослухати аудіо- та відеозаписи видатних піаністів з метою широкого ознайомлення з фортепіанними школами різних культурних регіонів, поглиблення уявлень про можливості відтворення художніх образів музики у виконавській діяльності.

Цікавим для студентів виявилися перегляд відеозаписів та обговорення виконавського стилю виконавських інтерпретацій українських та китайських піаністів: Ланг Ланг, Лі Юнді, Цзянь Сунь, Анни Федорової, Етелли Чуприк та інших (Додаток Д).

Ознайомлення із значною кількістю музичних творів спрямовувалося на вироблення вмінь студентів художнього узагальнення та проведення художніх паралелей.

За допомогою *методів* культурного контексту та синхронічного аналізу, студенти усвідомлювали особливості музики доби Бароко, що виявлялись у самих формах концертування, у майстерності імпровізації майстрів віддаленої епохи, використання техніки генерал-басу, поліфонії, колоритності реєстрування, орнаментиці тощо.

Майбутні вчителі відмічали, що у творчості віденських класиків художні образи набувають нових стильових прикмет, відповідаючи фортепіанному стилю письма Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена з новими рисами музичної мови, а саме: виразова роль наспівної мелодії, рівномірно-акцентована ритміка, формотворча роль функціональної ладогармонії, ясне і прозоре звучання фактури, в якій панує гомофонно-гармонійний склад.

У процесі практичного ознайомлення з нотною літературою, студенти усвідомлювали, що основним досягненням віденського класицизму – стало кристалізування основних жанрів фортепіанної музики – сонати, концерту, варіацій.

Порівняння художньо-образної сфери творчості Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена сприяло усвідомленню студентами рівноваги та прозорості образів Й.Гайдна та В.Моцарта, симфонічності музичного стилю та контрастності музичних образів Л.Бетховена.

В ході ескізного опрацювання нотної літератури китайські студенти ознайомлювалися з особливостями образності музики композиторів-романтиків Ф.Шуберта, Р.Шумана, Ф.Шопена, виділяючи їх суб'єктивність відношення до світу, емоційну наповненість та схвильованість образного змісту музики, програмність фортепіанних творів.

Діахронічний аналіз музичних образів, порівняння з іншими видами мистецтва забезпечував фіксацію у свідомості головних рис образного змісту розучуваних музичних творів.

Для усвідомлення характерних рис української фортепіанної музики пропонувалися твори В.Барвінського (Три п'єси з циклу «Українські колядки та щедрівки»), К.Данькевича («Поема»), М.Дремлюги (Поема на тему української народної пісні «Люб-нелюб»), Б.Лятошинського (П'ять прелюдій, тв. 44), І.Шамо («Гумореска»), С.Людкевича (Парафраза на тему української народної пісні «Ой що ж бо то тай за ворона») та інші.

Образний зміст сучасної музики, що відображає динамізм соціального буття, яскраво ілюструють твори А.Шнітке («Шість п'єс», «Афоризми» та ін.), В.Гавриліна (Вальси, п'єси), С.Баневича («Альбом фортепіанних п'єс»), С.Слонімського (прелюдії та фуги), М.Скорика (Партита №5, цикл «В Карпатах», «Шість прелюдій та фуг») та ін., використовувалися для поглиблення художньої ерудиції китайських студентів.

Під час ознайомлення з художніми образами музичних творів композиторів різних епох та художніх напрямків, студентам пропонувалось простежити і зіставити подібність художньо-образних елементів суміжних видів мистецтв: живопису, літератури, поезії.

Так, наприклад, ескізне опрацювання фортепіанного циклу І.Шамо «Картини російських живописців» супроводжувалося переглядом репродукцій картин Б.Кустодієва, І.Левітана; художні образи О.Скрябіна порівнювалися з колоритом світотіней В.Врубеля.

Такі образні паралелі та порівняння, художньо-образні асоціації сприяли формуванню комплексного відчуття художніх образів, активізації особистісно-чуттєвих вражень (використання методів синхронічного та діахронічного аналізу, художньо-образних асоціацій, порівнянь та ін.).

Відтак, поступово, процес формування когнітивно-аналітичного компоненту виконавської культури студентів забезпечувався активізацією особистісних емоційних переживань художніх образів, що значно інтенсифікувало їх культурологічний розвиток.

Діяльнісно-коригувальний етап проходив в умовах індивідуального навчання студентів у класі фортепіано і спрямовувався на формування вмінь відтворювати художні образи музики у власному виконанні.

Опрацювання музичних творів навчальної програми, а також додаткової музичної літератури передбачало визначення художнього змісту музичних образів, усвідомлення та відпрацювання технічних прийомів його відтворення у реальному звучанні.

Студенти усвідомлювали значущість фортепіанної техніки для втілення художнього образу, виражальних засобів музики, а отже, педагогічна робота спрямовувалась на набуття необхідних виконавських навичок у підпорядкованості до відтворення художнього образу.

Детальний аналіз драматургії музичного твору, логіки її розгортання у звуковому просторі, визначення елементів музичної мови та засобів її звукового вирішення, виявлення смислових акцентів художньої драматургії - забезпечували формування праксеологічного аспекту виконавської культури.

Так, наприклад, досягненню легкості і невимушеності кружляння мелодії Етюдів f-moll Ф.Шопена передувало ретельне опрацювання техніки legato, наспівності фортепіанного туше. Такі технічні засоби в подальшому використовувалися у відтворенні художніх образів «Фантазії-експромт». Контрастність образної драматургії означеного твору порівнювалась із логікою розгортання образів ноктюрнів та полонезів Ф.Шопена.

Основною *формою* роботи на діяльнісно-коригувальному етапі було визначено *урок-діалог*.

Урок-діалог ми розглядаємо як одну з основних форм роботи над формуванням виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанної підготовки.

Урок-діалог передбачає активну взаємодію викладача і студента у процесі роботи над музичним твором. Це партнерські відносини в розробці інтерпретації музичних образів з урахуванням індивідуального їх розуміння і переживання, а також осмислення і обговорення виконавських інтерпретацій. Урок-діалог передбачає також стимулювання до внутрішнього діалогу виконавця з музичним чином, автором твору в контексті певної епохи, національної культури.

На діяльнісно-коригувальному етапі педагогічної роботи, окрім опрацювання навчально-виконавської програми, великого значення надавалося вивченню педагогічного репертуару майбутнього вчителя музики.

Розучування дитячих п'єс включало ретельний аналіз виконавських засобів та прийомів втілення художніх образів музики, а також передбачало набуття вмінь пояснення художнього змісту твору та виражальних засобів музичної мови.

Для опрацювання музичних творів педагогічного репертуару пропонувалися цикли дитячих п'єс композиторів різних національних культур: К. Дебюсі «Дитячий куточок», Р. Шуман «Альбом для юнацтва», В.Косенко «Дитячий альбом», П.Чайковський «Дитячий альбом» та інші.

Так, студенти відмічали важливість активного і легкого штриха *staccato* у відтворенні образів п'єс В.Косенка «Дощик», В.Шамо «Веснянка»; плавність ведення мелодії у відтворенні образів п'єс «Баркарола» П.Чайковського, «Пастораль» В.Косенка, «Миттєвість» Г.Шейко та ін.

Широке застосування методів створення виконавської інтерпретації, усвідомлення і закріплення емоційних реакцій на художні образи, підпорядкування виконавської техніки відтворенню художнього образу у звучанні та ін. зумовлювали формування виконавського досвіду відтворення художніх образів.

Набутий студентами досвід усвідомлення та відтворення художніх образів музики на перших трьох етапах узагальнювався у четвертому етапі педагогічної роботи – *самостійно-творчому*.

Самостійно-творчий етап передбачав розвиток самостійності студентів у створенні власної інтерпретації художніх образів.

На розвиток самостійності у вивченні музичних творів студентам пропонувалася серія *творчих завдань*, до яких було включено:

- самостійне опрацювання музичного твору за власним вибором та його вербальна інтерпретація;
- пояснення образного змісту виконаного твору та доцільність виражальних засобів музики щодо відтворення художнього образу;
- редагування нотного тексту музичного твору згідно власної інтерпретації;
- створення власного музичного образу з коментарем авторського задуму.

Зазначимо, що студенти експериментальної групи досить активно поставилися до виконання цих завдань. Серед обраних творів були, переважно, п'єси з шкільного репертуару. Це пояснювалося не лише обмеженістю терміну виконання завдання, що спонукало до вибору менш розгорнутих музичних форм, а й намаганнями майбутніх учителів удосконалювати педагогічні уміння вибору доцільності музичного репертуару у майбутній музично-виховній роботі з учнями.

Так, презентуючи у власному виконанні п'єси «Дитячого альбому» П.Чайковського, китайські студенти з цікавістю відмічали не лише

фантастичність образу твору «Баба Яга», а й намагалися передати емоційний стан лиховісного кружляння казкового персонажу, порівнюючи його з образами картин В.Васнецова. Відтворення художнього образу даного твору забезпечувалося особистісними «вживанням» у характер персонажу, емоційним його переживанням, якому підпорядковувалися активізація музично-виконавських засобів: «колючий» стокатний штрих, відчутно-наочні динамічні наростання, відлуння та спади звучання.

Глибоко психологічний образ «Осінньої пісні» студенти відтворювали в процесі виразності інтонування журливої мелодії та усієї підголоскової («розмовляючої») фактури твору П.Чайковського.

Цікавими виявилися інтерпретації «Польки» та «Мазурки». Танцювальні п'єси «Дитячого альбому» китайські студенти намагалися відтворити з позиції дитячого сприйняття. Легкість кружляння мелодії, танцювальний ритм поєднувався з гумористичними елементами дитячих жартів, відтворених в музиці.

Активно працювали майбутні вчителі з виконання завдань створення власної інтерпретації музичного твору та відповідного редагування нотного тексту. Пропонувалися музичні твори китайських авторів, які були мало відомими для респондентів.

Як виявилось, назви художніх образів, які визначали майбутні вчителі, у більшості збігалися з авторським трактуванням. Визначення штрихів виконання, динаміки розгортання музичного образу та детального нюансування звуковедення музичних фраз – для студентів виявилось цікавим творчим доробком.

Виконання респондентами означених музичних творів з наступним коментарем художнього образу стимулювало не лише до включення до колективного обговорення, а й значно активізувало виконавську діяльність кожного студента.

До означеного завдання було включено розучування творів китайських авторів: Чу Тієн «Струмок», Хуан Ху Чій «Ранок», Цянь Тін «Колискова», У Цу Цянь «Русалонька», Цей Пей Сюнь «Спокійне озеро, освітлене місячним сяйвом», Ту Мін Сі «Весільний танок», «Широкий шлях», У Цу Цянь «Морський пейзаж» та інші.

Творчими знахідками студентів стали їх власні імпровізації, що спрямовувалися, переважно до створення пейзажних музичних образів («Вітер», «Хвилі», «Сонячний день» та ін.).

Слід відмітити, що китайські студенти експериментальної групи активно працювали впродовж всієї дослідної роботи. Майже всі студенти відмітили позитивні зміни у розумінні національного колориту європейської, зокрема української та східної (китайської музики). Під час обговорення студенти відзначили, що краще стали розуміти музику Сходу і Заходу, стало більш цікавим її вивчати та покращилася їх виконавська діяльність. (Наприклад, студентка В. зазначила: «Мені дуже сподобалося вивчати українські фортепіанні твори. В них дуже красива мелодія, і вони дуже емоційні»).

Контрольні зрізи за методикою констатувального експерименту зафіксували значні зміни у виконавській культурі студентів експериментальної групи за кожними із показників розробленого критеріального апарату. Отримані кількісні дані приведемо у таблицях 3.5; 3.6; 3.7; 3.8.

Таблиця 3.5 ілюструє показники зміни рівнів сформованості виконавської культури студентів експериментальної та контрольної груп на початковому та кінцевому етапах дослідно-експериментальної роботи.

Таблиця 3.5

Динаміка формування мотиваційно-ціннісного компоненту виконавської культури студентів-піаністів (вияв міри особистісної

**цілеспрямованості студента до формування виконавської культури)
у контрольній та експериментальній групах**

Групи студентів	Рівні сформованості художньо-образної пам'яті											
	До експерименту						Після експерименту					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
КГ	5	20	12	48	8	32	4	16	13	52	8	32
ЕГ	6	24	12	48	7	28	1	4	10	40	14	56

Зазначимо, що кількісні показники загальної характеристики групи визначалися математичними обчисленнями середньої арифметичної за формулою:

$$X = \frac{\sum X}{n} = \frac{X_1 + X_2 + \dots + X_n}{n}$$

де Σ – знак підсумовування;

X – отримані оцінки студентів у балах;

N - кількість студентів у групі.

Для статистичної характеристики змін обчислювалася середня зважена арифметична за формулою :

$$X_{зв} = \frac{\sum x_m}{\sum m} = \frac{x_1 m_1 + x_2 m_2 + \dots + x_n m_n}{m_1 + m_2 + \dots + m_n}$$

де m – частота варіант.

Для приведення рівнів вираження критеріїв до загального значення вираховувалося середнє арифметичне процентне значення за такою формулою :

$$X\% = \frac{1}{n \sum X_i \%}$$

в якій n – загальна кількість обчислювальних елементів;

X – процентне значення обчислень;

i - порядковий номер елемента від 1 до n .

Для порівняння динаміки формування виконавської культури студентів контрольної та експериментальної груп приведено кількісні дані констатувального та контрольного діагностичних зрізів в обох групах. Очевидними стали зрушення показників в експериментальній групі, де високий рівень зріс на 28%; низького - стало менше на 20% і середнього – на 8%. Кількісні показники контрольної групи залишилися майже без змін.

Контрольний зріз зафіксував зміни розвитку показників виконавської культури за критерієм мистецької ерудиції студентів-піаністів. Динаміку змін якісних характеристик рівнів відмічали як самі студенти, так і їх викладачі. Наприклад студент С. зазначив, що завдяки отриманим під час експериментальної роботи знанням став краще орієнтуватися не лише у музичному репертуарі, а й змінилися відчуття музичного образу під час його виконання.

Отримані кількісні дані розміщено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Динаміка формування когнітивно-аналітичного компоненту
виконавської культури студентів-піаністів (згідно критерію
культурологічної та музично-педагогічної обізнаності)
у контрольній та експериментальній групах**

Групи студентів	Рівні сформованості культурологічної ерудиції											
	До експерименту						Після експерименту					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
КГ	11	44	12	48	2	8	10	40	13	52	2	8
ЕГ	12	48	12	48	1	4	3	12	13	52	9	36

Кількісні дані свідчать про зростання показників експериментальної групи після проведеної педагогічної роботи.

Високий рівень культурологічної ерудиції студентів експериментальної групи зріз на 32%, тоді як в контрольній групі цей рівень залишився без змін.

Середній рівень в обох групах збільшився на 4%, а низького рівня в експериментальній групі зменшилось на 36%, тоді як в контрольній динаміка розвитку цього показника зафіксовано значно меншою (на 4%).

Таблиця 3.7

**Динаміка формування творчо-діяльнісного компонента
виконавської культури студентів-піаністів (згідно критерію
сформованості інтерпретаційно-виконавських умінь)
у контрольній та експериментальній групах**

Групи студентів	Рівні сформованості інтерпретаційно-виконавських умінь											
	До експерименту						Після експерименту					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
КГ	12	48	9	36	4	16	11	44	10	40	4	16
ЕГ	11	44	10	40	4	16	2	8	12	48	11	44

Кількісні показники контрольного зрізу за критерієм здатності до виконавської інтерпретації музичних образів свідчать про зростання динаміки формування виконавської культури студентів-піаністів експериментальної групи, у якій значно зріс високий рівень (на 28%), середній збільшився на 4%, а низького стало менше на 36%. За показниками контрольної групи суттєвих змін не зафіксовано.

Узагальнення результатів проведеної експериментальної роботи засвідчило ефективність запропонованої методики формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів.

Узагальнені кількісні дані (у відсотках) щодо сформованості виконавської культури студентів за результатами констатувального і формувального діагностичних зрізів проілюстровано у таблицях 3.8, 3.9.

Таблиця 3.8

Рівні сформованості виконавської культури студентів-піаністів за узагальненими результатами констатувального діагностування

Рівні	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	19%	38%
Середній	44%	46%
Низький	37%	16%

Аналіз кількісних та якісних показників зміни рівнів сформованості виконавської культури студентів-піаністів засвідчив найвагомніше зрушення низького та високого рівнів експериментальної групи, а саме: низький зменшено на 31%, тобто більш як у 5 разів, а високий збільшено на 30%, тобто більш як у 2 рази. Внаслідок проведеної експериментальної роботи майже половина респондентів досягла високого рівня сформованості виконавської культури.

Таблиця 3.9

Результати позитивних змін у формуванні компонентів виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів

Рівні	Контрольна група	Експериментальна група
Високий	0%	+32%
Середній	+ 4%	+4%
Низький	- 4%	- 36%

Таким чином, якісний та кількісний аналіз результатів формувального експерименту, порівняння отриманих даних у контрольній та експериментальній групах засвідчили зростання рівнів сформованості виконавської культури у студентів експериментальної групи, а отже – дієвість та ефективність впровадження розробленої методики у процес фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Висновки до третього розділу

У розділі викладено зміст дослідно-експериментальної роботи, яка передбачала визначення стану сформованості виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю та виявлення ефективності застосування експериментальної методики у процесі фортепіанної підготовки студентів педагогічних університетів.

З метою визначення реального стану сформованості виконавської культури студентів педагогічних університетів у процесі фортепіанного навчання, виявлення недоліків педагогічної роботи означеного напрямку та окреслення шляхів їх подолання було проведено **констатувальний експеримент**.

Педагогічне діагностування проводилося згідно розроблених критеріїв та показників і спрямовувалося на виявлення особливостей прояву

структурних компонентів виконавської культури студентів та визначення рівнів сформованості досліджуваного феномена.

Було використано такі діагностичні *методи*: бесіди, спостереження, опитування (усне, письмове), анкетування, тестування, інтерв'ювання, творчих завдань.

Аналіз результатів констатувального етапу експериментального дослідження уможливив виявлення рівнів сформованості виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю: високий (оптимальний), середній (достатній), низький (недостатній) з наданням якісних та кількісних характеристик.

Високий (оптимальний) рівень сформованості виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів характеризується яскраво вираженою мотивацією до вивчення культури, зокрема музичного мистецтва; стійким інтересом до виконавської діяльності; потребою у самовираженні в процесі концертно-виконавської практики. Студенти цього рівня демонструють культурологічну ерудованість, глибокі знання з історії та теорії музики різних національних шкіл, обізнаність в особливостях фортепіанного репертуару. Студенти розуміють значення музично-естетичного виховання і демонструють знання вікових особливостей музичного сприймання. Володіють музично-виконавськими вміннями, яскраво відтворюють музичні образи різних національних культур у власному виконанні (12,2%).

Середній (достатній) рівень сформованості виконавської культури характеризує студентів, які проявляють вибірковий інтерес до музичного виконавства і позитивне ставлення до обраної професії вчителя музики. Їм притаманне прагнення до набуття культурологічних знань та особистісного розвитку, проте мають мозаїчне уявлення щодо художньої картини світу. Студенти цікавляться методикою музичного виховання, розуміють вікові особливості музичного сприймання. Демонструють знання фортепіанного репертуару, спроможні створювати власні інтерпретації музичних творів

окремих стильових напрямків. Однак, виконання музичних образів не відзначається яскравою виразністю та художньою довершеністю (55,6%).

Низький (недостатній) рівень сформованості виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів визначається недостатньо сформованими мотивами до вивчення музичної культури і байдужим ставленням до виконавської діяльності. Студенти відзначаються ситуативним бажанням отримати вищу освіту, що не пов'язується із прагненням до професійного зростання. Студенти цього рівня мають фрагментарні знання з теорії та історії музичного мистецтва, мало орієнтуються в питаннях музичної педагогіки. Виконавські інтерпретації музичних творів створюють лише за допомогою викладача, не спроможні самостійно здійснювати виконавську діяльність (32,6%).

За результатами констатувального експерименту було виявлено, що у більшості майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю сформованість виконавської культури відповідає низькому та середньому рівням, що зумовило необхідність розробки спеціальної поетапної методики формування означеного феномена на засадах діалогу культур.

Методика *формувального експерименту* здійснювалась у чотири етапи (*організаційно-орієнтаційний, інформаційно-пізнавальний, діяльнісно-коригувальний, творчо-самостійний*), які забезпечували реалізацію мети й завдань експериментальної роботи відповідно до логіки формування виконавської культури студентів у процесі фортепіанного навчання.

Організаційно-орієнтаційний етап спрямовувався на формування мотиваційно-ціннісного компонента виконавської культури, передбачав розширення мотивації студентів до навчання, стимулювання інтересу до вивчення фортепіанного мистецтва різних національних шкіл, прагнення до набуття виконавських умінь та інтерпретації музичних творів різних культурних регіонів. Використовувалися *методи*: бесіди, пояснення, демонстрації, створення ситуації вибору, ескізного вивчення музичних

творів. На даному етапі використовувалися індивідуальні *форми* роботи (урок-діалог) із забезпеченням педагогічної *умови* створення творчої атмосфери занять.

Інформаційно-пізнавальний етап був спрямований на формування когнітивно-аналітичного компонента виконавської культури і передбачав розширення мистецьких знань студентів, усвідомлення закономірностей розвитку музичної культури у взаємодії і взаємовпливах національних культур, зокрема паралелі «Схід – Захід». Використовувалися *форми* індивідуальних занять з фортепіано та групових (лекційні курси з теорії музики було доповнено окремими темами з проблеми діалогу культур «Схід – Захід»; з історії фортепіанного мистецтва – доповнено темами з питань становлення і розвитку української та китайської виконавської культури). Використовувалися *методи*: презентації, дискусії, обговорення, синхронний та діахронний аналіз музичних творів, художніх паралелей, «круглий стіл». Актуалізувалися педагогічні *умови*: забезпечення культурологічного спрямування та інтеграції художніх знань; стимулювання до пізнання сутності національних культур та усвідомлення культурних альтернатив.

Діяльнісно-коригувальний етап передбачав удосконалення виконавських вмінь студентів та формування здатності до виконавської інтерпретації (творчо-діяльнісний компонент виконавської культури). Використовувалася педагогічна *умова* стимулювання до пізнання сутності національних культур та усвідомлення культурних альтернатив у процесі навчання гри на фортепіано. Запропоновані *методи*: підпорядкування виконавської техніки відтворенню змісту художнього образу; ескізного розучування музичних творів, створення виконавських інтерпретацій, синестезії, художнього узагальнення.

Самостійно-творчий етап став підсумковим, передбачав використання форм самостійної роботи студента в умовах педагогічної практики. Зорієнтований на формування здатності студента творчо екстраполювати

фахові здобутки у практичну педагогічну роботу, демонструвати учням у власному виконанні музичні твори різних національних культур. Використані *педагогічні умови*: стимулювання творчої ініціативи та самостійності; активізація концертно-виконавської та просвітницької діяльності та *методи*: творчих завдань, рольової гри, уявної аудиторії, концертного виконання, рефлексивного осмислення.

Обробка статистичних результатів формувального експерименту, визначення та порівняння загальної динаміки формування виконавської культури студентів експериментальної та контрольної груп, математичні обчислення з метою приведення статистичних даних до загального показника та визначення їх взаємозв'язку у шкалі порядку з використанням рангового коефіцієнту кореляції Спірмена – довели ефективність та дієвість розробленої у дослідженні поетапної методики формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю у процесі фортепіанної підготовки педагогів.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора:

- *Лі Данься*. Удосконалення виконавської культури студента-піаніста у процесі концертної діяльності / Лі Данься// Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред.кол.:Побірченко Н.С.(гол.ред та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О.О. – 2013. – Випуск 8. – Частина 1. – С.186-191.
- *Лі Данься*. Етапи розвитку виконавських здібностей піаніста / Лі Данься// Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 16 (21). Частина 1. – К.: НПУ, 2014. – С. 134-137.
- *Лі Данься*. Значение украинского инструментального концерта в подготовке учителя музыки / Лі Данься// Наукові записки: збірник

наукових статей.) [укл. Л.Л.Макаренко]. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – Вип. CIV (104). – 284 с. – (Серія Серія педагогічні та історичні науки). – С. 147 – 149.

- *Ли Данься*. Развитие рефлексивных способностей студентов как фактор формирования исполнительской культуры / Ли Данься// Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее: материалы международной научно-практической конференции 14-15 ноября 2013 года: в 2 т./ науч. ред. Е.В.Бондаревская; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2013. – Т.1. – С.108-111.

-

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю у процесі фортепіанної підготовки, що знайшло відображення в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці поетапної методики формування досліджуваного феномена у студентів вищих музично-педагогічних закладів освіти на засадах взаємовпливу та діалогу культур «Схід-Захід». Результати експериментального дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави зробити такі висновки:

1. Актуальність дослідження проблеми формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю зумовлена новими пріоритетами розвитку музично-педагогічної освіти, що орієнтують

на забезпечення культурологічного спрямування виконавської підготовки студентів, а також поглибленого пізнання світових, зокрема українських та китайських традицій фортепіанного виконавства. У результаті узагальнення першоджерел було встановлено недостатню розробленість означеної проблеми та важливість формування виконавської культури студентів вищих музично-педагогічних закладів освіти у процесі фортепіанної підготовки. Аналіз наукової літератури дозволив визначити теоретико-методологічні підходи, що стали підґрунтям цілісного аналізу окресленої проблеми та склали методологію дослідження: *культурологічний* (орієнтує на усвідомлення культури як явища суспільного життя та людини як носія і творця культури), *аксіологічний* (орієнтує на усвідомлення цінностей культури та особистості), *акмеологічний* (орієнтує на самовдосконалення та саморозвиток особистості), *компетентнісний* (орієнтує на набуття культурологічних, фахових знань і вмінь та ефективність їх реалізації у практичній діяльності).

2. На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження та узагальнення практики визначено сутність та зміст поняття «виконавська культура майбутнього педагога-музиканта», що трактується як *інтегрована професійно-особистісна властивість, що характеризує здатність до педагогічно доцільної інтерпретації музичних творів на основі глибокого осмислення музики як явища суспільного життя, усвідомлення її закономірностей, стилів та жанрів, оволодіння музично-виконавськими засобами відтворення художньо-образного змісту*. Виконавська культура розглядається як художньо-естетичний феномен у контексті загальної культури, що дозволяє виявити не лише загальні риси музичного, зокрема музично-виконавського мистецтва, специфіку національних традицій, але й визначити своєрідність кожної з них, їх взаємодію та взаємовпливи.

3. Розроблено та обґрунтовано структуру виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанної підготовки, що

передбачає нерозривну єдність *мотиваційно-ціннісного, когнітивно-аналітичного, творчо-діяльнісного* компонентів. *Мотиваційно-ціннісний* компонент виражає сформованість мотивів та прагнень особистості до культурного саморозвитку, вироблення ціннісних орієнтацій у галузі музичної культури, виконавської діяльності та майбутньої педагогічної роботи. *Когнітивно-аналітичний* компонент охоплює сукупність знань (культурологічних, психолого-педагогічних, спеціальних у галузі музичного виконавства), необхідних майбутньому педагогу-музиканту для оволодіння виконавською культурою та ефективного здійснення музично-педагогічної діяльності; спроможність аналізувати явища музичної культури та визначати шляхи музично-естетичного виховання. *Творчо-діяльнісний* компонент виражає здатність до яскравого художньо-образного виконання музичних творів на основі музично-виконавського досвіду, сформованість виконавських умінь та навичок, уміння презентувати музичні твори учнівській аудиторії.

4. У дослідженні визначено **принципи** формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанної підготовки, а саме: *культурологічної спрямованості навчання; індивідуалізації; діалогічної взаємодії; інтеграції художніх знань у процесі осмислення музики як феномена культури; інтелектуально-творчого підходу у вирішенні художніх і технічних завдань у музично-виконавському процесі; творчого самовираження у процесі виконання музичних творів*, що стали основою розробки організаційно-методичної моделі формування досліджуваного феномена. Модель включала мету, завдання педагогічної роботи, педагогічні умови забезпечення ефективності педагогічного процесу (створення творчої атмосфери занять; забезпечення культурологічного спрямування та інтеграції художніх знань; стимулювання до пізнання сутності національних культур та усвідомлення культурних альтернатив; підтримка творчої

ініціативи та самостійної діяльності в опрацюванні музичних творів), форми, методи та етапи педагогічної роботи означеного напрямку.

5. Для діагностування стану сформованості виконавської культури студентів педагогічних університетів розроблено **критерії** досліджуваного феномена: *міра особистісної цілеспрямованості* студента до формування виконавської культури (показники: інтерес до музично-виконавської та педагогічної діяльності; зацікавленість у розширенні культурологічних знань, удосконаленні фахових умінь та навичок; ціннісне ставлення до музично-педагогічної діяльності); *ступінь культурологічної та музично-педагогічної обізнаності* (показники: загальнокультурна ерудованість; знання у галузі музичної культури, фортепіанного виконавства; усвідомлення значення музичного виховання та духовного розвитку особистості); *міра сформованості інтерпретаційних умінь щодо виразного відтворення художньо-образного змісту музичних творів у власному виконанні* (показники: здатність до виконавської інтерпретації музичних творів різних національних культур та стильових напрямків; уміння використовувати набуті знання та виконавські навички у музично-педагогічній діяльності; здатність до творчого самовираження у виконанні музичних творів). За результатами констатувального експерименту виявлено **рівні** сформованості виконавської культури студентів: *високий* (оптимальний); *середній* (достатній); *низький* (недостатній).

6. Розроблено та експериментально перевірено поетапну методичку формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів у процесі фортепіанної підготовки, що ґрунтувалася на моделі «діалогу культур», вивченні світових традицій фортепіанного виконавства та набуття знань та умінь виконання європейської та східної музики з усвідомленням культурних альтернатив, виявленням їх відмінностей, взаємопроникнення та взаємодії. Формувальний експеримент проведено в **чотири етапи: організаційно-орієнтаційний** (розширення мотивації студентів до формування

виконавської культури, стимулювання інтересу до вивчення фортепіанного мистецтва різних національних шкіл, набуття виконавських умінь та створення інтерпретації музичних творів різних культурних регіонів. *Методи:* бесіди, пояснення, демонстрації, створення ситуації вибору, ескізного вивчення музичних творів. *Форми:* індивідуальні (урок-діалог); **інформаційно-пізнавальний** (розширення мистецьких знань студентів, усвідомлення закономірностей розвитку музичної культури у взаємодії і взаємовпливах національних культур, зокрема паралелі «Схід – Захід»). *Форми роботи* індивідуальні та групові. *Методи:* презентації, дискусії, обговорення, синхронний та діахронний аналіз музичних творів, художніх паралелей, «круглий стіл»); **діяльнісно-коригувальний** (удосконалення виконавських вмінь студентів та формування здатності до виконавської інтерпретації. *Методи:* підпорядкування виконавської техніки відтворенню змісту художнього образу; ескізного розучування музичних творів, створення виконавських інтерпретацій, синестезії, художнього узагальнення); **творчо-самостійний** (формування здатності студента творчо екстраполювати фахові здобутки у практичну педагогічну роботу, демонструвати учням у власному виконанні музичні твори різних національних культур. *Методи:* творчих завдань, рольової гри, уявної аудиторії, концертного виконання, рефлексивного осмислення).

Результати дослідно-експериментальної роботи дали можливість зафіксувати позитивну динаміку зростання рівнів сформованості досліджуваного феномена в експериментальній групі порівняно з контрольною, що довело ефективність запропонованої методики.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Потребує спеціальних досліджень проблема формування виконавської культури у процесі неперервної освіти педагога-музиканта.

ДОДАТКИ

Додаток А

ОПИТУВАЛЬНИЙ ЛИСТ

(адаптація методики «незакінчених речень»)

Інструкція :

Прочитайте уважно незакінчені речення і завершіть їх першою своєю думкою.

1. Навчання в університеті для мене
-
-
2. За час навчання в університеті я прагну
-
-
3. Розучування музичного твору я починаю з
-
-
4. У вивченні музичних творів я намагаюсь.....
-
-
5. У вивченні музичних творів найбільш цікавим для мене.....
-
-
6. У вивченні музичних творів найбільш складним для мене.....
-
-
7. Виконання музичного твору для мене є
-

8. У майбутньому я себе вбачаю.....

Додаток Б

Опитувальний лист

на визначення ставлення до музично-навчальної діяльності

(адаптація тесту В.Петрушина)

	Ключ
1. Я часто запізнююсь на заняття	Ні
2. Я намагаюсь розучувати самостійно музичні твори	Так
3. Виконуючи музичний твір публічно, я думаю про те, щоб якнайшвидше все закінчилось	Ні
4. Я віддаю перевагу готовому трактуванню музичного твору, що пропонує викладач і не намагаюсь щось привносити в нього своє	Ні
5. В мене є пропуски занять без поважних причин	Ні
6. Я намагаюсь не грати у концертах частіше, ніж інші	Ні
7. На заняття з основного інструмента я часто приходжу непідготовленим	Ні
8. Я працюю над музичними творами нерегулярно, несистематично	Ні
9. Я не пам'ятаю зауважень викладача щодо виконання музичного твору і згадую про них в останній момент	Ні
10. Мені подобається більша частина творів моєї програми	Так
11. Мені подобається процес виконання музичних творів перед аудиторією	Так
12. Я багато працюю самостійно	Так
13. Мені б хотілося взагалі відмовитися від гри перед слухацькою аудиторією та різними комісіями	Ні
14. Мені завжди подобається грати перед слухачами	Так
15. Мені подобається копітка робота над музичним твором	Так
16. Я намагаюсь вивчити додатково музичні твори крім обов'язкових	Так

17. Я вважаю, що немає необхідності емоційно викладатися під час концертного виступу

Ні

Додаток В

Опитувальний лист

на визначення самопочуття, активності, настрою (САН)

під час виконання музичних творів

1. При виконанні музичних творів я переживаю їх образи повною мірою	3 2 1 0 1 2 3	При виконанні музичних творів я не відчуваю сильних почуттів
2. Я розумію зміст музичних образів і з легкістю його відтворюю у грі	3 2 1 0 1 2 3	Я не розумію зміст музичних образів і не намагаюсь його відтворювати
3. Під час виконання музичних творів я відчуваю окрилення у відтворенні музичних образів	3 2 1 0 1 2 3	Виконання музичних творів для мене не є цікавим і у зміст музичних образів я не заглиблююсь
4. Під час екзаменаційного виступу я не можу зосередитися на змісті музичного твору і забуваю текст	3 2 1 0 1 2 3	Під час екзаменаційного виступу я зосереджуюся на змісті музичного твору
5. Під час публічного виконання музичних творів надмірне хвилювання заважає мені переживати зміст музичного образу	3 2 1 0 1 2 3	Під час публічного виконання музичних творів я відчуваю особливе піднесення у переживанні змісту музичного образу
6. Я завжди намагаюсь грати вивчені музичні твори друзям	3 2 1 0 1 2 3	Я ніколи не граю друзям музичні твори
7. Під час виконання музичних творів я відчуваю духовне збагачення	3 2 1 0 1 2 3	Під час виконання музичних творів я нічого не відчуваю

8. Виконання музичних творів приносить мені задоволення, насолоду

3 2 1 0 1 2 3

Виконання музичних творів не приносить мені задоволення

Додаток Г

Хуан Ху Вей.

Ранок

巴 蜀 之 画
(四川民歌主题钢琴组曲)

一、晨 歌

Adagio 清爽地 (♩=54) 黄虎威曲 (1958年)

Додаток Д

**Посилання на аудіо та відеозаписи виступів
китайських та українських піаністів**

Ланг Ланг:

https://www.youtube.com/watch?v=_SDKyGZyORk – Ф.Шопен Концерт для фортепіано з оркестром №1

https://www.youtube.com/watch?v=Ybg2BEy_pu0 – П.І.Чайковський. Концерт для фортепіано з оркестром №1

<https://www.youtube.com/watch?v=5vLY92WV5M4> – С.Рахманінов. Концерт для фортепіано з оркестром №2

<https://www.youtube.com/watch?v=49KBYSja2tM> – Л.Бетховен. Соната № 23

<https://www.youtube.com/watch?v=dJ--1hmHk8A-> Ф.Ліст. Угорська рапсодія № 2

<https://www.youtube.com/watch?v=WK0Ml2BiOAE> – Ф.Шопен. Етюд №12

Лі Юнді:

<https://www.youtube.com/watch?v=49KBYSja2tM> – Ф.Шопен. Ноктюрн № 2

https://www.youtube.com/watch?v=gxXSlhO4a5A&list=PLKZSY8CIEiVdv_h2TRpGrfmf-OeEbqGLH - Ф.Шопен. Ноктюрн № 9

<https://www.youtube.com/watch?v=tmXjrkdQatw> – Ф.Шопен. Прелюдії

Цзянь Сунь:

<https://www.youtube.com/watch?v=o4DAAKrGgVo> - Й.Бах. ДТК.,

Л.Бетховен. Соната № 23

Анна Федорова:

<https://www.youtube.com/watch?v=1TJvJXyWDYw> - С.Рахманінов. Концерт для фортепіано з оркестром №3

<https://www.youtube.com/watch?v=rEGOihjqO9w> - С.Рахманінов. Концерт для фортепіано з оркестром №2

https://www.youtube.com/watch?v=eEVo_kqq4hM – Ф.Шопен. Етюди

<https://www.youtube.com/watch?v=G3lDaaC3K4E> – Л.Бетховен. Соната № 23.

<https://www.youtube.com/watch?v=6kpHWTv7NGo> – Ф.Шопен. Мазурки.

Юрій Кот:

<https://www.youtube.com/watch?v=ht9XBdrCND0> – Л.Бетховен. . Концерт для фортепіано з оркестром №4

<https://www.youtube.com/watch?v=O1eHJnchuUo> – О.Скрябін. Етюди

Борис Федоров:

https://www.youtube.com/watch?v=G22bW_CteJA – Ф.Шопен. Мазурки

Роман Лопатинський:

<https://www.youtube.com/watch?v=hp9Tnb46jJk> – Л.Бетховен. Концерт для фортепіано з оркестром №5

<https://www.youtube.com/watch?v=zi0snLIJ0cQ> – Ф.Шопен. Етюд №12

Етелла Чуприк:

<https://www.youtube.com/watch?v=vpMt2Eqtfm4> – Й.С.Бах, ДТК

<https://www.youtube.com/watch?v=85ddvkVGBN8> –

<https://www.youtube.com/watch?v=AzJRVv-UTl3M> – Ф.Ліст. Етюд.

<https://www.youtube.com/watch?v=RkWalSn3zEE> –

<https://www.youtube.com/watch?v=iVE6LtvSHiE> - С.Рахманінов. Концерт для фортепіано з оркестром № 3

<https://www.youtube.com/watch?v=uNocytSr2mI> – С.Рахманінов. Етюд-картини

https://www.youtube.com/watch?v=dGHagC_VdR4 – М. Лисенко. Рапсодія № 1

Олег Рудницький:

<https://www.youtube.com/watch?v=oIvwsQ47OHl> – С.Рахманінов .
С.Рахманінов. Концерт для фортепіано з оркестром №3

<https://www.youtube.com/watch?v=CkVxEmodO1c> – Ф.Шопен. Етюди

Додаток Є

**Посилання на відеозаписи майстер-класів
українських та китайських педагогів-піаністів**

Ланг Ланг – майстер-клас:

<https://www.youtube.com/watch?v=ldlFa7qgPq0&list=PLCBE6FD17EB334215> –

[https://www.youtube.com/watch?v=V6zryl9EKqQ&list=PLCBE6FD17EB334215
&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=V6zryl9EKqQ&list=PLCBE6FD17EB334215&index=2)

[https://www.youtube.com/watch?v=K1NkbwoC5MI&index=3&list=PLCBE6FD1
7EB334215](https://www.youtube.com/watch?v=K1NkbwoC5MI&index=3&list=PLCBE6FD17EB334215)

[https://www.youtube.com/watch?v=WcB1grpPYH4&index=4&list=PLCBE6FD1
7EB334215](https://www.youtube.com/watch?v=WcB1grpPYH4&index=4&list=PLCBE6FD17EB334215)

[https://www.youtube.com/watch?v=IEDGEFxFZ_w0&index=5&list=PLCBE6FD1
7EB334215](https://www.youtube.com/watch?v=IEDGEFxFZ_w0&index=5&list=PLCBE6FD17EB334215)

[https://www.youtube.com/watch?v=s3IPVDJ3Y5w&list=PLCBE6FD17EB334215
&index=7](https://www.youtube.com/watch?v=s3IPVDJ3Y5w&list=PLCBE6FD17EB334215&index=7)

https://www.youtube.com/watch?v=pllB5sZ_Wxc&list=PLCBE6FD17EB334215&index=8

<https://www.youtube.com/watch?v=utqnJXVRRwE&list=PLCBE6FD17EB334215&index=9>

<https://www.youtube.com/watch?v=CARjhu3vs3o&index=10&list=PLCBE6FD17EB334215>

<https://www.youtube.com/watch?v=ikYpTYkFlA0&list=PLCBE6FD17EB334215&index=11>

<https://www.youtube.com/watch?v=Bh5r29KEvEQ&index=12&list=PLCBE6FD17EB334215>

<https://www.youtube.com/watch?v=zIRoCUW8QTM&index=13&list=PLCBE6FD17EB334215>

<https://www.youtube.com/watch?v=5F0Ip-4AnY0&index=14&list=PLCBE6FD17EB334215>

<https://www.youtube.com/watch?v=FptLO1FISOo&index=15&list=PLCBE6FD17EB334215>

Юрій Кот – майстер-клас:

<https://www.youtube.com/watch?v=UZgJxrAXHRs>

<https://www.youtube.com/watch?v=7Jw71ihwJ4>

Додаток Ж

Дослідно-експериментальна та музично-виконавська діяльність автора







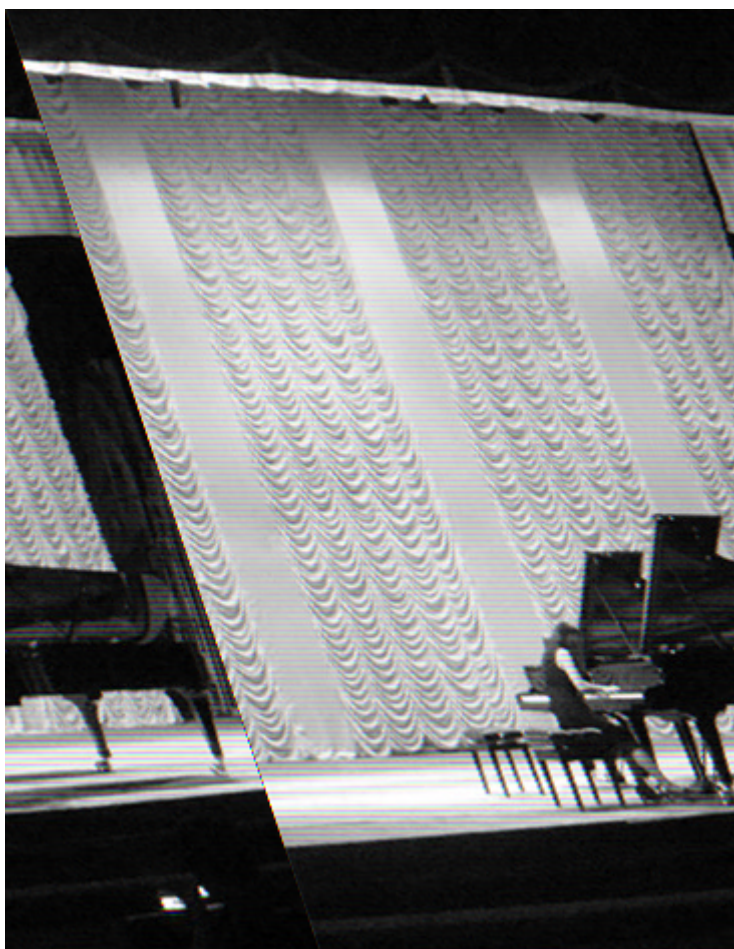












СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Эдуард Борисович Абдуллин. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
2. Абдуллин Э. Б. Содержание и организация занятий в различных формах общего музыкального образования: учеб. пособие для студ. высших пед. уч. заведений / Э. Б. Абдуллин – Липець: ЛГПУ, 2006. – 115 с.
3. Авдієвський А. Т., Гадалова І. М. Формувати особистість на ґрунті національно-культурного відродження // Мистецтво у школі/ Упорядник Гадалова І. М. – К.: УДПУ, - 1996. – С. 80 – 83.
4. Айзенк Г.Ю. Проверте свои способности: тесты [пер. с англ. А.Лука, И.Хорола]. / Г.Ю. Айзенк. – СПб.: Лань, 1995. – 158 с.
5. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта /Ю. Б. Алиев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
6. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано/ А. Д. Алексеев. – М.:Музыка, 1971. – 214 с.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды: В 2-х томах. – Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – С. 25 – 115.
8. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: учебное пособие для вузов / В. И. Андреев. - Казань: изд. Казан, ун-та, 1996. - 567 с.
9. Андрейко О. І. Виконаська майстерність інструменталіста і контексті інноваційних підходів до формування музично-виконавської культури скрипаля / О. І. Андрейко // Наукові записки. Серія педагогічні та

- історичні науки. - №104. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2012. – С.11 – 17.
10. Андрейко О. І. Творчий аспект формування виконавської культури скрипаля / О. І.Андрейко // Молодь і ринок. Науково-педагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І.Франка. – Дрогобич, 2011. – С.67 – 71.
 11. Антропологические теории культур / Российский гос. гуманитар. ун-т. – М.,1999. – 578с.
 12. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю /Віктор Петрович Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804, [3] с.
 13. Артикуца Н.В. Освітні інновації у контексті євро-інтеграційних процесів / Н.В.Артикуца // Вища освіта України. – 2006. – Додаток 3, Т.2: Вища освіта України у контексті інтеграції Європейського освітнього простору. – С.24-32.
 14. Арчажникова Л.Г.Профессия – учитель музыки: кн. для учителя/ Л.Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.
 15. Балл Г.О. Категория «культура личности» в анализе гуманизации заглавной та профессиональной освіти /Г.О. Балл //Педагогика і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. /за ред. І.А.Вязюна, Н.Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 51-61.
 16. Балл Г.А. Методические уроки / Г.О.Балл, Г.С.Костюк // Психологический журнал. – 2000. – №3. – С. 112-116.
 17. Барановський В. Болонський процес у контексті реалій духовного життя українців // Вища освіта України. – 2006. – Додат. 3, т.4. – С. 35-41.
 18. Бачинин В.А. Духовная культура личности: Философские очерки.–М.: Политиздат, 1986.–111с.
 19. Байденко В., Селезнева Н. Творчество учителя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С.7- 33.

20. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
21. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.
22. Безклубенко С. Д. Всезагальна теорія та історія мистецтва / Сергій Данилович Безклубенко. – К.: Б.в., 2003. – 261 с.
23. Белькоський А. Діалектична концепція музичної освіти Е. Р. Йоргенсен / Анжей Белькоський // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр.: / Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф.: Гуманістичні орієнтири мистецької освіти 26-27 квітня 2007 року. – К., 2007. – Вип. 5(10). – С. 3-10.
24. Бердяев Н.А. Философия творчества культуры и искусства в 2т. / Николай Александрович Бердяев. – М.: Искусство, 1994 –Т. 1. – 1994. –542 с.
25. Бершадский М. Когнитивные смыслы образования / М.О. Бершадский // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 13-17.
26. Библер В. С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога)/ В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1985. – 399 с.
27. Библер В. С. Целостная концепция диалога культур. Теоретические основы программы/ В.С. Библер // Психологическая наука и образование. – 1996. - № 4. – С. 66 – 73.
28. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества /Д.Б. Богоявленская [Отв. ред. Б.М. Кедров. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 173 с.
29. Бодалев А. А. Личность и общение: избр. психол. труды /Алексей Александрович Бодалев. – 2-е изд. – М.: МПА, 1995. – 324 с.
30. Боднарук І. М. Основні компоненти педагогічної діяльності в системі методичної підготовки майбутнього вчителя музики / І.М.Боднарук //

- Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип 2 (7). – К.: НПУ, 2005. – 145 с. – С. 57 – 62.
31. Болгарський А. Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 7 – 14.
 32. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
 33. Бордовская Н., Реан А. Педагогика. Учебник для вузов (Серия «Учебник нового века»)/ Н. Бордовская, А. Реан . – С-Пб: «Питер», 2000. – 304 с.
 34. Бонфельд Морис. Музыка: язык, речь, мышление. Опыт системного исследования музыкального искусства: [монография] /Морис Шлемович Бонфельд. – СПб.: Композитор, 2006. – 648 с.
 35. Бочкарев Л. П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. /Л.П.Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
 36. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: избр. психол. труды /А.В. Брушлинский. – М.: Институт практ. психологии, Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 390 , [2] с.
 37. Бузова О. Д. Емоційно-образні паралелі у різних видах мистецтва як фактор активізації естетичного ставлення і оцінки музики майбутнім вчителем /О. Д. Бузова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. - Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип 2. (7). – К.: НПУ, 2005 – С.71-75.
 38. Булатова О. С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
 39. Бурська О. П. Виконавська інтерпретація музики: психолого-педагогічний дискурс/ О. П. Бурська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

- Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць/ Ред. О.П. Щолокова. – К.НПУ, 2003. – Вип 4. – С.23 – 29.
40. Бурська О. П. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. П. Бурська. - К., 2005. – 19 с.
 41. Варій М.Й. Психологія особистості : навч. посіб. / Мирон Йосипович Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
 42. Вей Лімін. Музичне навчання майбутніх учителів музики на основі традицій Китаю та України /Вей Лімін //Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матер. VII педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької. – Чернівці: Зелена Буковина, 2010. – С. 154-155.
 43. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ Укл. В.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
 44. Венгер Л.А. Педагогика способностей /Леонид Абрамович Венгер. - М.: Изд-во «Знание», 1973. – 96с.
 45. Введение в психологию / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Академия, 1996. – 491с.
 46. Воеводін В. В. Становлення творчого потенціалу майбутнього музиканта-виконавця як педагогічний процес / В.В. Воеводін // Наукові записи ТНПУ ім. В.Гнатюка. Сер. Педагогіка. – 2007. – №4. – С. 20–25.
 47. Войшвилло В. К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ / В.К. Войшвилло. – М.: МГУ, 1989. – 298 с.
 48. Волков С. О формировании представлений в образно-художественном мышлении современного музыкального исполнителя /С.Волков //Вопросы теории и эстетики музыки.– Л.: Музыка, 1977. - Вып. II. – С. 184-201.
 49. Волконский С. М. Выразительный человек. Сценическое воспитание жеста (по Дельсарту). - СПб.: "Аполлон", 1913.-219 с.

50. Воробкевич Т. П. Методика викладання гри на фортепіано / Тетяна пантелеймонівна Воробкевич. – Львів: Логос, 2001. – 222 с.
51. Воробкевич Т. У фортепіанному класі Олега Криштальського/ Т.Воробкевич // Олег Криштальський. Спогади. Статті. Матеріали. – Львів, 2000-. – С.44 – 47.
52. Воспитание музыкой: Из опыта работы /Сост.: Т.Е.Вендрова, И.В.Пигарева. – М.: Просвещение, 1991. – 205 с.
53. Ву Го Линг. О предпосылках интонационных взаимодействий китайской и украинской песенности /Линг Ву Го //Музичне мистецтво і культура: наук. вісник /Одеська консерваторія імені А.В.Нежданової.– О., 2001. Вип.2. — С. 169-171.
54. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.– 479, [1] с.
55. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования /Л.С.Выготский; ред. Г.Н. Шелогурова. – 5-е изд. – М.: Лабиринт, 1999. – 350 с. (Философия риторики и риторика философии).
56. Выжлецов Г. П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. - СПб.: СПбГУ, 1996.-246 с.
57. Гальперин П.Я. Введение в психологию/ Петр Яковлевич Гальперин. – М.: Моск. ун-т, 1976. – 149 с.
58. Гаврильчик Л. М. Работа над художнім образом музичного твору / Л.М.Гаврильчик. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – 45 с.
59. Ген Цзинхен. Основы формування співацької культури особистості в історичному аспекті / Ген Цзинхен // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. – 2013—№ 1. – С.237-241.
60. Ген Цзинхен. Формирование сценической культуры будущих учителей музыки средствами эстрадного пения как проблема теории и методики

музыкального обучения / Ген Цзинхен // Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее: материалы международной научно-практической конференции 14-15 ноября 2013 года: в 2 т./ науч.ред. Е.В.Бондаревская; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2013. – Т.1. – 53-58.

61. Ген Цзінхен. Формування сценічної культури у майбутніх естрадних співаків/ Ген Цзінхен // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.], - Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. - Випуск 8. - Частина 1. – 239-244.
62. Гласс Дж. Статические методы в педагогике и психологии /Дж. Гласс, Дж. Стенли [общ. ред. Ю.П. Адлера]. – М.: Прогрес, 1976. – 495 с.
63. Головин В. Основы культуры речи.–2-е изд. испр.–М.: Высш. шк., 1988.–320 с.
64. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве / Н.Голубовская. – Л.: «Музыка», 1985. – 142 с.
65. Гольденвейзер А. Об исполнительстве / А.Б. Гольденвейзер // Вопросы фортепианного искусства. – М.: Изд. “Музыка”, 1965. – С. 36– 71.
66. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. друге, доп. й випр. /Семен Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
67. Гончаренко С. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – К.; Хмельницький: ХГПК, 2000. – 29, [1] с.
68. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти. Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с.
69. Гофман И. Фортепианная игра/ Иосиф Гофман. – М.: Музгиз, 1961. – 224 с.

70. Гретри А. Мемуары, или очерки о музыке. Т.1 / Вст. ст. и комент. Н.Грачева.–М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1939.
71. Гринчук І. Інтерпретація музики (виконавсько-педагогічний аспект) //Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. – Серія: Педагогіка. – 2001. – №2. – С. 47 -52.
72. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.14. – К., 2001. – 45 с.
73. Грищенко Н. В. Феномен творчості (філософсько-онтологічні засади): автореф. дис. ... канд. філос. наук / Н. В. Грищенко. – Харків, 1995. – 22с.
74. Гуральник Н. П. Функціональна сутність української фортепіанної школи в парадигмі музично-педагогічної освіти / Н. П. Гуральник// Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 3 (8). – К.: НПУ, 2006. – С. 9 -15.
75. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. / Наталія Павлівна Гуральник. – К., 2008. – 503 с.
76. Гуральник Н.П. Піаністи і музичне навчання в класі фортепіано: історія, теорія, практика/ Н.П.Гуральник // Проблеми педагогіки музичного мистецтва: Зб. наук.-метод. ст. / Упоряд. О.Я.Ростовський. – Ніжин: НДПУ, 2004. – С.99 – 108 .
77. Гуренко Е.Г. Исполнительское искусство: методологические проблемы: Учебн. пос./ Е.Г. Гуренко. Новосибирск: НГК, 1985. – 88 с.
78. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /Л.В. Гусейнова. – К., 2005. – 19 с.

79. Дагілайська Е. М. Старкова і Б. Рейнгбальд – педагоги-піаністи Одеської консерваторії / Е. Дагілайська // Укр. музикознавство. – 1973. - №8. – С.187 – 201.
80. Дем'янчук О. Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів: Навчально-метод. посібник. / О. Н. Дем'янчук – К.: ІЗМН, 1977. – 64 с.
81. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
82. Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / за ред. Г. О. Балла, В. О. Киричука, Р. М. Шамалашвілі – К.: ІЗТН, 1997. – 136 с.
83. Древнекитайская философия: В 2 т. – М.: Принт, 1994. – Т.1. – С 201-211; Т.2. – С 141-209.
84. Естетика: Навч. посіб. / [М. П. Колесніков, О. В. Колеснікова, В. О. Лозовой та ін.]: За ред. В. О. Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2007. – 208 с.
85. Естетика: Підручник / [Л. Т. Левчук, В. І. Панченко, О. І. Оніщенко, Д. Ю. Кучерюк] : За заг. ред. Л. Т. Левчук. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2005. – 431 с.
86. Єрмаков І. Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем / І. Г. Єрмаков. – Х.: Основа, 2006. – 219 с.
87. Жайворонок Н. Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури: Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.01 / Н. Б. Жайворонок. – К.: КНУКіМ, 2006. – 21 с.
88. Загальна психологія : Підручник / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долінська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К.: Либідь, 2005. – С. 464 с.
89. Зайцева А. В. Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. В. Зайцева. – К., 2007. – 21 с.

90. Згурська Н. М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02./Н. М. Згурська. – К., 2001. – 19 с.
91. Зелинский Ф. Ф. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля /Ф.Ф.Зелинский. – Петроград: Слово, 1916. – 176 с.
92. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти// Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред. І.А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С.15 – 29.
93. Зязюн І. А. Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах /І. А. Зязюн. – Харків, 1996. – 360 с.
94. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А.Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало. – Чернівці:Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
95. Ильин И. Основы христианской культуры / И. Ильин // Собр. соч.: В 2 т. -М.: Русская книга, 1993.-Т.1.- 186 с.
96. Історія української культури / За ред. ІКрип'якевича. – К.: Либідь, 1994. – 665с.
97. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи /М.С. Каган.- Л.: ЛГУ, 1991.-384 с.
98. Каган М. С. Человеческая деятельность / М.С.Каган. - М.: Изд. полит, лит., 1974.
99. Кашкадамова Н. Б. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах: Навч. посіб. / Наталія Борисівна Кашкадамова. – Тернопіль: СМП «Астон», 1998. – 299 с.
100. Кашкадамова Н. Б. До питання про риси школи у фортепіанній культурі Львова/ Н. Б. Кашкадамова // Матеріали І конференції асоціації піаністів-педагогів України: «Фортепіанна культура України: історія та сучасність». – К.-Х., 1993. – 148 с. – С. 60 – 69.

101. Клепиков В.З. Дэн Сяопин и реформа образования в Китае //Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 103-108.
102. Клепиков В. З. О реформе образования в Китае // Педагогика. – 2001. – № 9 – С. 67 – 69.
103. Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя/ А.Г. Ковалев. – М.: Политиздат, 1983. –256 с.
104. Коган Г. М. Вопросы пианизма: Избр. статьи / Г.М.Коган. – М.: Советский композитор, 1968. – 462 с.
105. Коган Г. М. Работа пианиста / Григорий Михайлович Коган. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1963. – 199 с.
106. Коган Г. М. У врат мастерства (психологические предпосылки успешности пианистической работы) /Григорий Михайлович Коган. – М.: Сов. композитор, 1977. – 176 с.
107. Козир А. В. Методичні аспекти підготовки студентів Інститутів мистецтв до практичної діяльності в умовах загальноосвітньої школи/ Алла Володимирівна Козир // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 5. Педагогічні науки. – Вип. 2. – К.: НПУ, 2005. – С. 67-76.
108. Козир А. В. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / А.В.Козир // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 4 (9). – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2007. – С. 88-92.
109. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе: учеб. пос. /Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, 2007. – 318с.
110. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов /Конфуций; пер. с кит. — Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. — 446, [1] с.
111. Костюк А.Г. Восприятие мелодии: Мелодич. параметры процесса восприятия музыки. /А.Г. Костюк. – К.: Наук. думка, 1986. – 191с.
112. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /Г.С. Костюк. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.

113. Клакхон К. М.. Зеркало для человека. Введение в антропологию /К.М. Клакхон. - СПб., 1998. - 392с.
114. Красильникова М. Интонация как основа музыкальной педагогики // Искусство в шк. /М. Красильникова. - 1991. - №2. – С 6-9.
115. Кремлёв Ю.А. О роли разума в восприятии произведений искусства. /Ю.А.Кремлев. – М.: Музыка, 1963. – 62 с.
116. Круль П.Ф. Ефективність навчального процесу в умовах професійної музичної освіти/ Петро Франкович Круль// Збірник наукових праць НМАУ ім. П.Чайковського (до 100-річчя НМАУ ім. П.Чайковського) – Виконавське музикознавство. – Вип. 21. – К.: НМАУ ім. П.Чайковського, 2013. – С.30 – 36.
117. Крупник Е. П. Психологические особенности восприятия образа /Е.П.Крупник //Хрестоматия по психологии художественного творчества. [изд. 2-е.] /Ред.-сост. А.Л.Гройсман. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998. – 200 с.
118. Крупник Е. П. Психологическое воздействие искусства на личность / Е.П.Крупник. – М.: Изд-во «Институт психологи РАН», 1999. – 240 с.
119. Ленский П. Освіта в Китайській Народній Республіці: стан і перспективи розвитку // Освіта і управління. – 2003. – Т.6. – № 2. – С.143- 148.
120. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность/ А.Н.Леонтьев. - М.: Политиздат, 1977.- 304 с.
121. Лещенко М. П. Теоретико-методичні основи педагогічної майстерності викладача професійної школи в умовах сучасного соціуму // Педагогічна майстерність у закладах освіти: Монографія. – К., 2003. – С. – 60-82.
122. Лінь Хай. Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю /Лінь Хай //Педагогіка вищої середньої школи: збір. наук. пр. /Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – № 16. – (Спец. випуск): «Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) - 2006». - Ч. I. – С. 265-271.

123. Ли Фан. Сравнительная характеристика европейской и китайской исполнительских культур игры на трубе / Ли Фан // Проблемы сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. Зб. наук. праць, вип. 2. – Луганськ, 2004, с. 136-143.
124. Липский В.Н. Эстетическая культура и личность/ В.Н. Липский. – М.: Знание, 1987. –128 с.
125. Лихачёв Б.Т. Педагогика: курс лекций /Борис Тимофеевич Лихачёв. – М.: Прометей Юрайт, 1998. – 462, [1]с.
126. Локк Дж. Мысли о воспитании /Дж. Локк. // Соч.: В 3 т.–М.: Мысль, 1988.–Т.3.–С 404-608.
127. Лисенко М.В. Про народну пісню і про народність в музиці. /Микола Віталійович Лисенко. – К.: Мистецтво, 1955. – 68 с.
128. Мазель Л.А. Строение музыкальных произведений. /Л.А. Мазель. – 3-е изд. – М.: Музыка, 1984. – 527с.
129. Макаров В. Л. Методика обучения игре на фортепиано / В.Л. Макаров. – Х.: ХГИИ, 1997. – 120 с.
130. Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / Карл Адольф Мартинсен. – М.: Издательство «Музыка», 1966. – 218 с.
131. Масол Л. Образ-слово-думка: полікультурний діалог в освітньому просторі / Людмила Михайлівна Масол // Мистецтво та освіта. – 1999. –№4. – С. 38-45.
132. Маслоу А. «Теория человеческой мотивации» (цитируется по Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. –С.77-105 (с сокращ.))
133. Матонис В. Музыкально-эстетическое воспитание личности. /В.Матонис. – Л.: Музыка, 1988. – 87с.
134. Медушевский В. В. Музыкальное мышление и логос жизни /Вячеслав Вячеславович Медушевский. //Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. – К., 1989. – С. 18-34.

135. Межуєв В. Діалог як спосіб міжкультурного спілкування в сучасному світі / В.Межуєв// Філософська думка. – 2011. - № 4. – С. 96 – 97.
136. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. /А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Знание, 1981. – 96с..
137. Методика музыкального воспитания: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Г.Дмитриева, Н.И.Черноиваненко. – М.: Издательский центр "Академия", 2000.–240с.
138. Меднікова Г. С. Українська і зарубіжна культура ХХ століття: навчальний посібник / Г. С. Меднікова. – К.: Знання, 2002. - 214 с.
139. Михалюк А. М. Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /А.М.Михалюк. – К., 2014. – 20 с.
140. Михаськова М. А. Критерії та показники сформованості фахової компетентності майбутнього вчителя музики // Матеріали міжнародної наукової конференції «Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку». – Київ-Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – С. 188-120.
141. Мозгальова Н.Г. До питання про мотивацію музичного мислення майбутнього вчителя музики /Н.Г. Мозгальова //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук праць. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 10. – С.196-201.
142. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. /Н.Є.Мойсеюк. – 3-є вид., допов. – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.
143. Москаленко В. Г. До визначення поняття «музичне мислення» /В.Г.Москаленко //Українське музикознавство [відп. ред. І.Ф. Ляшенко]. – К.: НМАУ, 1998. – Вип. 28. – С. 48-53.
144. Музыкальная эстетика стран Востока. – М.: Музыка, 1967. – 414с.
145. Музыкальное мышление: сущность, категория, аспекты исследования: [под ред. В.Москаленко]. – К.: Муз. Украина, 1989. – С. 55-97.

146. Музыкальный энциклопедический словарь / Ред. Г.В.Келдыш. – М.: «Советская энциклопедия», 1990. – 671 с. – С. 608.
147. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В.Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
148. Некрасов Ю. Педагогічні та виконавські принципи професора Одеської консерваторії М. М.Старкової / Ю.Некрасов // Проблеми виконавської інтерпретації інструментальних творів українських композиторів : Зб. пр. / за ред. Г.Ю.Ніколаї. – Суми: СумДПУ, 1995. – С.40 – 43.
149. Некрасов Ю. Комплексне навчання гри на фортепіано: Навч. – метод. посіб. для вищих муз. навч. закл. / Ю.Некрасов. – О.: Астропринт, 2000. – 152 с.
150. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога/ Генрих Густавович Нейгауз. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1961. – 317 с.
151. Новий тлумачний словник української мови/ Укладачі В.Яременко, О.Сліпущко. – К.: «Аконіт», 2008. – 928 с.
152. О китайской музыке // Сб. статей китайских композиторов и музыковедов. – Вып.1.– М: Государственное музыкальное издательство, 1958. – 141 с.
153. Основи культурології: Навч. посіб./ За ред. Л. О. Сандюк та Н. В. Щубелки. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 400 с.
154. Олексюк. О. М. Музична педагогіка: Навч.посібник/ О. М. Олексюк. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
155. Олексюк О. М. Сучасна музична освіта: інноваційний аспект / О. М. Олексюк // Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць. Сер. Педагогіка. – Вип. 5. – 2001. – С. 73–80.
156. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості в світлі сучасної парадигми освіти // Наукові записки Тернопільського

- державного педагогічного університету. – Серія: Педагогіка. – № 2. – 2001. – С. 10-15.
157. Олексюк О. М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібник. /Ольга Миколаївна Олексюк, Ткач Марія Михайлівна. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
158. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] / В. Ф. Орлов; за заг. ред. І.А.Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
159. Освітні технології: [навч.-метод. посіб.] / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; за заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: «А.С.К.», 2002. – 255 с.
160. Отич О. М. Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: Комплекс навчально-методичного забезпечення викладача психолого-педагогічних дисциплін: У 3-х ч. – Полтава.: ІнтерГрафіка, 2006. – Ч. II. Лекції з педагогіки. – 150 с.
161. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) /Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта Україна, 2008. – 274 с.
162. Падалка Г. М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти /Галина Микитівна Падалка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. - Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2004. – С. 15 – 20.
163. Падалка Г. М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога/ Галина Микитівна Падалка / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти:

- Збірник наукових праць / Ред. Колегія О.П. Щолокова та інші. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 5. – С. 3 - 11.
164. Паньків Л. І. Теорія та методика підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова/ Л.І.Паньків. – К., 2005. – 19 с.
165. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. Пособие для студентов и преподавателей / В.И.Петрушин. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
166. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: [учебное пособие для вузов] / В.И. Петрушин. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2006. – 490 с.
167. Подласый И. П. Педагогика: учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. - М. : Просвещение: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1996., - 631с.
168. Полатайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: Автореф. дис. ... канд. пед. н.: 13.00.02 / О. М. Полатайко. – К., 2009. – 20 с.
169. Психологический словарь / Сост.: А.В.Запорожец, В.В.Давыдов, Б.Ф.Ломов. – М.: Педагогика, 1983. – 448с.
170. Психологические тесты /под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 2. – 248 с.
171. Психологія: Навч. посіб. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков та ін.; За ред. О. В. Винославської. – К.: ІНКОС, 2009. – 390 с.
172. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

173. Психологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За редакцією Ю. Л. Трофімова. – К.: «Либідь», 2005. – 558 с.
174. Реброва О. Є. Духовні виміри професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип.3. (8). – К.: НПУ, 2006. – С. 37-41.
175. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті / Т.Й.Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.
176. Реморенко І. Модернізація по-китайському: Освіта в Китаї / І.Реморенко //Управління освітою. – 2006 – Січ. (1). - С. 6-8.
177. Ростовський О. Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи/ О. Я. Ростовський // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. – Серія : Педагогіка. – № 2. – 2001. – С. 15 – 22.
178. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
179. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т.–М.: Педагогика, 1989.–Т.2.–328с.
180. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой деятельности /С.Л. Рубинштейн. –2006. –752с.
181. Рудницкая О.П. Восприятие музыки и педагогическая культура учителя /Оксана Петрівна Рудницька. – К.: КГПИ імені М.П.Драгоманова, 1992. – 96с.
182. Рудницька О. П., Болгарський А. Г., Свистельнікова Т. Ю. Основи педагогічних досліджень: Навчально-методичний посібник. – К., 1998. – 143 с.

183. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. /Оксана Петрівна Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
184. Рудницька О. П. Розуміння мистецького твору як педагогічна проблема / О. П. Рудницька // Професійна освіта: Педагогіка і психологія. Польсько-укр. щорічник. – Ченстохова–Київ, 1999. – С. 373–389.
185. Савшинский С. И. Пианист и его работа / С. И. Савшинский. – Л.: Советский композитор, 1961. – 270 с.
186. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: [навч. посіб] / Семиченко В. А. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
187. Слостенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.
188. Смікал В. О. Роль мистецтва у формуванні світоглядної культури особистості/ В. О. Смікал // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Частина 3. – Ніжин: НДПУ, 1999. – С. 25-29.
189. Смирнова Л. А. Принципы отбора учебного материала для профессиональной подготовки учителя музыки. Автореф. дис. ... кандидата пед. наук./ Л.А.Смирнова – К.: НИИ педагогики УССР, 1991. – 18 с.
190. Соколова О. В. Основи інтеграції мистецьких знань (теоретико-методологічний аналіз) / О. В. Соколова // Теорія та методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Ред. колегія О.П.Щолокова та інші. – К.: НПУ. 2001, - Вип. 2.– С. 40-48.
191. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За редакцією В. І. Бондаря. – Луганськ: Альма Матер, 2003. – 436 с.
192. Стоянов А. Некоторые проблемы музыкальной педагогики в связи с обучением игры на фортепиано / А. Стоянов //Выдающиеся пианисты-

- педагоги о фортепианном искусстве [ред. С.Хентовой]. – М.-Л.: Издательство «Музыка», 1966. – С. 236 – 262.
193. Стоянов А. Искусство пианиста / А. Стоянов. – М.: Государ. муз. изд., 1958. – 145 с.
194. Сяомань Чжу. Реформа содержания образования в Китае. – Педагогіка. – 2005. – № 1. – С. 96-99.
195. Сяо Су. Основні напрямки сучасного реформування освіти в Китаї /Сяо Су. – Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 24-29.
196. Танько Т. П. Формування естетичної культури вчителів та вихователів у процесі музично-педагогічної підготовки / Т. П.Танько // Наукові записки. – Випуск 40. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВГ Ш КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 202-209.
197. Тарасов С.Г. Проблема духовной потребности: (На материале муз. воспитания).–М.: Наука, 1979.–191с.
198. Татаркевич В. Античная эстетика/ В. Татаркевич.–М.: Искусство, 1977.–327с.
199. Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. А .Г. Каузовой, А.И.Николаевой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
200. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей /Б. М. Теплов. – М.: АПН РСФСР, 1947. – 334 с.
201. Тлумачний словник-мінімум української мови / укл. Л. О. Ващенко, О.М. Єфімов. – К.: «Довіра», 2001. – 535 с.
202. Туровский М. Б. Философские основания культурологии / М. Б. Туровский.- М., 1997.- 368 с.
203. Уайт Л. Энергия и эволюция культуры / Л.Уайт // Антология исследований культуры / Л. Уайт. – СПб., 1997. –С. 324-340.
204. Ушинский К. Д. Проблемы педагогики /Константин Дмитриевич Ушинский . – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 592 с.

205. Фейгин М. О. воспитания пианистов-профессионалов / М.О.Фейгин // Вопросы фортепианной педагогики. Вып. 2. / Под ред. В.Натансона. – М.: Музыка, 1967. – С. 67 – 87.
206. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - К., 2006.
207. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. М.: Классика - XXI, 2001. – 335 с.
208. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С. С. Аверинцев, Э.А. Ораб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. - М: Советская энциклопедия, 1989. -815 с.
209. Философский словарь / Ред.- сост. И. В. Андрущенко, О. А. Вусатюк, С.В. Линецкий, А. В. Шуба. – К.: А.С.К., 2006. – 1056 с.
210. Философский энциклопедический словарь / Ред-сост. Е.Ф.Губский, Г.В.Королева, В.А.Лутченко. – М.:ИНФРА-М, 2007. – 576 с.
211. Философский словарь/ Под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
212. Фіцула М. М. Педагогіка: [Навч. посіб] / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 560 с.
213. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Хайнц Хекхаузен. –СПб. : Речь, 2001. –240 с.
214. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства: [уч. пособие] / В.Н.Холопова. – СПб.: Лань, 2000. – 320 с.
215. Хон Р. Л. Педагогическая психология: принципы обучения /Роберт Хон. – Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 734, [1] с.
216. Хуа Ей Юй. О стратегии развития китайского образования /Хуа Ей Юй. – Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 106.

217. Хурсина Ж. И. Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории (1917–1938) / Ж. И. Хурсина. – К. : Муз. Україна, 1990. – С. 88–89.
218. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: [пособие для учителя] / А. В. Хуторской – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
219. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
220. Цзіннь Нань. Методичні засади вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Цзіннь Нань. – К., 2009. – 21 с.
221. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб.: Алатейя, 2001. – 320 с.
222. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения / Г. М. Цыпин. – М.: Интерпракс, 1994. – 373 с.
223. Чурікова-Кушнір О. Інноваційні технології в музичній педагогіці / О. Д. Чурікова-Кушнір // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007. – № 21 (137), ч. II : Пед. науки. – С. 193–200.
224. **Чурікова-Кушнір О., Паньків Л. Формування вокально-хорової культури майбутнього вчителя музики/ О. Д. Чурікова-Кушнір, Л. І. Паньків. // Вісник Луганського національного ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки.– №18 (277) вересень 2013. – С.143-152.**
225. Чжан Лей. Формування музично-пізнавальної ініціативи майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Чжан Лей. – К., 2015. – 21 с.
226. Ши Цзюнь-бо. Методика формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Ши Цзюнь-бо. – К., 2007. – 20 с.

227. Шульгіна В. Д. Мистецька освіта у вимірах української філософської думки / В. Д. Шульгіна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип.9. (14). – К.: НПУ, 2010. – 110 с. – С.9 – 10.
228. Щапов А. П. Фортепианная педагогика. Методическое пособие /А.П.Щапов. – М.: Издательство «Советская Россия», 1960. – 169 с.
229. Щербініна О. М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / О. М. Щербініна. – Ніжин: Ніжинський державний університет імені М. Гоголя, 2004. – 235 с.
230. Щолокова О. П. Художнє мислення в умовах педагогічної діяльності вчителя мистецтва /О.П.Щолокова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 5. – С. 35-39.
231. Щолокова О. П. Сутність і термінологічна характеристика інтерпретаційного процесу в умовах художньо-педагогічної діяльності / О.П.Щолокова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. Вип.2. (7). – К.: НПУ, 2005. – 154 с. – С.9 – 14.
232. Юник Б. Г. Перспективні напрямки вдосконалення процесу формування атрибутів контролю музикантів-інструменталістів /Б.Г.Юник //Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. - Т.58. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007.–С.124–134.
233. Abbs P. Creativi the Ars and the Renevwal of Culture / P. Abbs // A is for Aesthetic. – London, 1989. - P. 23-34.

234. Blackburn S. The Oxford Dictionary of Philosophy. Oxford, 1996. - 418p.
235. Boyarin J. Space, Time and the Politics of Memory. // Remapping Memory: the Politics of Time Space. L., 1994. - 340 p.
236. Cassirer E. The Concept of Time: An Investigation into the Time of Psychology with Special Reference to Memory. University of London, Ph.D.Thesis, 1990.- 369p.
237. Cattell R.B. Advances in Cattellian Personality Theory / R.B. Cattell // Pervin L.A. Handbook of personality: Theory and research. – New York Guilford Press. - 111 p.
238. Downey J. A musical Experiment // American J. of Psychol. - 1987. – P. 69.
239. Education for Democratic Citizenship // Seminar on basic concepts and core competences. – Strasbourg. – 2000. – 32 p.
240. Fentress J., Wickham C. Social Memory. Oxford: Blackwell, 1992. – 476 p.
241. Gedi N., Yigal E. Collective Memory What is it? // History and Memory, V.8-1996. –394 p.
242. Shutters-Dyson R. Gabriel C. The Psychology of Musical Ability – Newirk. 1981. - P. 97-99.
243. Tamburri R. Universities are demanding higher entrance grades. – University Affairs, 2002, December, p.22-27.
244. Thackeray R. Rhythmic abilities and Their Measurement // J. Res. Mus. 1969. –Vol. 17. – P. 22-35.
245. Zenatti A. The Role of Perceptual. Discrimination Ability in Tests of memory for Melody, Harmony and Rhythm // Music Perception, 1985. - P. 8-23.

Література китайською мовою:

246. Чжан Цен. Курс музикального виконання /Чжан Цен. – Шанхайське видавництво Синцзе, 2002. – С. 34-45.
247. Чжан Цзянь Го. Пути реформи вокальної музики /Чжан Цзянь Го. – Наньцзин, 2004. – 215 с.

248. Чжао Сяошэн. Игра на фортепиано / Чжао Сяошен. - Шанхайское издательство Синцзе, июль 1999 г.
249. Цяо Ли. Обучение музыки и психология преподавания /Цао Ли, Хэ Гон. – Шанхайское музыкальное издательство, 2001. – С. 5-23.

