

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені М.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

**БУЦЯК ВІКТОРІЯ ІВАНІВНА**

УДК 378.147:78

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ ФОРТЕПІАННОЇ  
ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ  
У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ НА ОСНОВІ  
ІСТОРИКО-СТИЛЬОВОГО ПІДХОДУ

Спеціальність: 13.00.02 - теорія і методика навчання музики і  
музичного виховання

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –  
*Афанасьєв Юрій Львович*,  
доктор філософських наук,  
професор.

Рівне – 2003

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	9
1.1. Проблемні питання фортепіанної підготовки студентів у науковій літературі.....	9
1.2. Історико-стильовий підхід як системотворчий чинник музичного пізнання.....	31
1.3. Педагогічна діагностика фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах .....	58
РОЗДІЛ 2 ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ФОРТЕПІАННОЮ ПІДГОТОВКОЮ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ ІСТОРИКО-СТИЛЬОВОГО ПІДХОДУ .....	75
2.1 Педагогічна модель фортепіанної підготовки студентів на засадах історико-стильового підходу.....	75
2.2. Методичне забезпечення процесу застосування історико-стильового підходу в фортепіанній підготовці майбутніх учителів музики. ....	124
2.3. Динаміка ефективності фортепіанної підготовки студентів на засадах історико-стильового підходу (організація та результати формуючого експерименту).....	150
ВИСНОВКИ.....	165
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	169
ДОДАТОК А .....	194
ДОДАТОК Б.....	195
ДОДАТОК В .....	196
ДОДАТОК Д .....	197

## ВСТУП

### *Актуальність теми дослідження та ступінь її наукової розробки.*

Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) висуває вимоги докорінних змін у загальному спрямуванні виховного процесу в школі. На перший план виходять завдання гуманізації та гуманітаризації освіти, розвитку духовної культури учнівської молоді.

Одним з пріоритетних засобів соціально-культурного становлення особистості виступає мистецтво /Ю.Афанасьєв, І.Зязюн, Б.Лихачов, О.Олексюк/. Викладання мистецтва в школі має сприяти розширенню художньо-естетичного тезаурусу учнів, протидіяти негативним наслідкам розповсюдження в середовищі дітей та юнацтва "масової культури" /Б.Брилін, Л.Масол, О.Ростовський та ін./. Така освітня мета орієнтує підготовку вчителів художнього циклу предметів, зокрема музики, на глибоке усвідомлення історико-соціальних витоків розвитку художньої культури, широке охоплення мистецтва в його різних стильових напрямках /Л.Рапацька, Г.Шевченко, О.Щолокова/.

Необхідним компонентом фахового становлення майбутнього вчителя школи визнано його фортепіанну підготовку, завдання якої полягають у збагаченні, розширенні художньої компетентності студентів, формуванні естетичного сприймання образів мистецтва, розвитку здатності до творчої самореалізації в процесі інтерпретації музики /Л.Арчажнікова, Г.Падалка, О.Рудницька/.

Грунтуючись на здобутках світової виконавсько-педагогічної школи /Ф.Бузоні, Й.Гат, К.Мартінсен, Г.Нейгауз/ та методико-практичних віднайденнях вітчизняних педагогів-музикантів /О.Александров, Ф.Блуменфельд, К.Михайлов, В.Пухальський/, наукова думка в галузі теорії і методики навчання музики за останні роки окреслила такі суттєві напрямки виконавсько-інструментальної підготовки як розвиток соціальної активності, формування гуманістичних ціннісних орієнтацій у процесі інструментального

навчання /О.Гданська/, психологічні основи формування у студентів навичок гри на музичному інструменті /Н.Рубан/, формування виконавської надійності майбутніх учителів школи /Д.Юник/, активізація творчої самостійності студентів-піаністів /І.Бобакова/, формування умінь художньої інтерпретації музики / В.Крицький, Г.Саїк/.

Аналіз наукової літератури і зіставлення його з потребами практики дозволяє виявити недостатньо вивчені питання фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики. До них, зокрема, відноситься проблема орієнтації змісту навчання майбутніх педагогів на пізнання музичної творчості в її цілісних вимірах та еволюційному становленні, на оволодіння майбутніми вчителями музики узагальненими художньо-естетичними підходами до сприймання і виконавського відтворення музики. Такому спрямуванню навчання відповідає розвиток стильового мислення, що дозволяє студентам усвідомлювати музичне мистецтво як історично зумовлений культурний феномен.

Категорію стилю повно і різносторонньо досліджено в теорії музикознавства /О.Катрич, А.Лащенко, М.Михайлов, С.Скребков, А.Сохор/. Педагогічний аспект стильового навчання студентів з'ясовано значно менше, дослідницький пошук у цьому напрямку обмежується окремими віднайденнями / І.Мостова, Н.Провозіна, М.Сорокіна/.

Таким чином, потреба в удосконаленні фортепіанної підготовки студентів, забезпеченні її культуровідповідності та недостатня розробка педагогічних засобів застосування історико-стильового підходу у науково-методичній літературі зумовили вибір теми нашого дослідження: **"Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу"**.

*Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.*

Тема дисертації входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Рівненського державного гуманітарного університету, кафедри гри на

музичних інструментах за комплексною темою “Удосконалення музично-педагогічної підготовки та естетичного виховання студентів – майбутніх учителів музики /протокол №6 від 14.06.2001 р./. Тема дисертації затверджена Вченою радою РДГУ /протокол №6 від 31 січня 2002 року/ та заочно затверджена на бюро Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України /протокол №3 від 27 березня 2002 року/.

**Об’єкт дослідження:** процес професійного становлення майбутніх учителів музики.

**Предмет дослідження:** педагогічні умови забезпечення ефективності фортепіанної підготовки студентів на основі застосування історико-стильового підходу.

**Мета дослідження** полягає у розробці та експериментальній перевірці педагогічних умов підвищення результативності фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики до професійної діяльності.

**Гіпотеза дослідження:** удосконалення фортепіанної підготовки зумовлюється впровадженням історико-стильового підходу до навчального процесу, що передбачає цілеспрямоване розширення у студентів музично-стильового досвіду сприймання, аналізу і виконавського відтворення музики, а також педагогічну проєкцію стильового мислення студентів.

**Завдання дослідження:**

- 1/ виявити проблемні питання фортепіанної підготовки в процесі аналізу наукової літератури;
- 2/ дослідити стан фортепіанної підготовки, роль і місце в цьому процесі стильового навчання майбутніх учителів музики;
- 3/ визначити сутність та функції історико-стильового підходу;
- 4/ науково обґрунтувати педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів на основі історико-стильового підходу;
- 5/ з’ясувати особливості методичного забезпечення процесу впровадження історико-стильового підходу до фортепіанної підготовки

майбутніх учителів музики.

**Методологічною та теоретичною основою** дослідження є Закон про освіту, Державна національна програма "Освіта (Україна ХХІ століття)", фундаментальні положення щодо діяльності формотворення і розвитку особистості /Б.Ананьєв, Г.Костюк, С.Рубінштейн/; системного підходу як наукового способу пізнання педагогічних та мистецьких явищ /А.Моль, С.Максименко, Г.Шевченко/; закономірностей і принципів індивідуального розвитку особистості /О.Леонтьєв, В.Моляко, Б.Теплов/; концептуальні ідеї про специфіку художньої діяльності /Ю.Афанасьєв, Л.Виготський, І.Зязюн, М.Каган, В.Мовчан/; наукові праці про мистецьку освіту й естетичне виховання /Л.Арчажнікова, В. Бутенко, Б. Брилін, О.Олексюк, Г. Падалка, О.Рудницька, В.Шацька/ та історико-стильові засади розвитку мистецтва /А.Лашенко, М.Михайлов, С.Скребков, Ю.Холопов/.

**Методи дослідження:** аналіз психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури, класифікація, систематизація та узагальнення отриманої інформації, вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду; педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, інтерв'ювання, педагогічний експеримент (констатуючий і формуючий), статистичні методи обробки експериментальних даних.

**Базою дослідження** стали музично-педагогічні факультети Рівненського державного гуманітарного університету, Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова, Волинського державного університету імені Лесі Українки. Загалом в експерименті взяли участь 69 викладачів, 541 студент.

**Наукова новизна дослідження** полягає в уточненні педагогічного змісту поняття "історико-стильовий підхід"; у створенні компонентно-структурної навчальної моделі, основними складовими якої визначено мотиваційно-спонукальний, когнітивно-пізнавальний, емоційно-оцінювальний виконавсько-творчий та педагогічно-проективний напрями

стилевідповідної фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики; у створенні комплексної методики діагностики кількісно-якісних параметрів фортепіанної підготовки студентів у вищих навчальних закладах педагогічної освіти; експериментальному визначенні специфіки поетапного опрацювання провідних стилів фортепіанної музики в процесі індивідуально-виконавського розвитку студентів.

**Практичне значення дослідження:** охарактеризовано рівні стилевідповідної фортепіанної підготовки студентів стосовно потреб їх майбутньої професійної діяльності; з'ясовано особливості методичного забезпечення фортепіанного навчання студентів на історико-стильовій основі, розроблено вимоги до складання індивідуального навчального репертуару студентів, запропоновано програму з дисципліни "Основний інструмент" (фортепіано). Матеріали дослідження можуть бути використані в практичній діяльності викладачів фортепіано у вищих педагогічних та музичних закладах освіти різного рівня акредитації.

**Особистий внесок здобувача** полягає у теоретичному обґрунтуванні основних позицій досліджуваної проблеми; визначенні педагогічних умов удосконалення фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики на основі історико-стильового підходу.

**Вірогідність і надійність результатів дослідження** забезпечується методологічною обґрунтованістю провідних положень роботи, різносторонньою експериментальною їх перевіркою, оцінно-якісним та кількісним аналізом одержаних даних, використанням методів математичної статистики.

**Апробація і впровадження результатів дослідження.** Основні положення дисертації доповідалися і обговорювалися на засіданнях кафедри гри на музичних інструментах Рівненського державного гуманітарного університету (1995-2002 рр.), Міжнародній науково-практичній конференції "Сучасна початкова школа: проблеми, пошуки, знахідки" (м. Тернопіль,

1996 р.), Міжнародній науково-практичній конференції “ Школа за мир, взаєморозуміння і соціальний розвиток” (м. Рівне, 1996 р. ), звітних наукових конференціях професорсько-викладацького складу та аспірантів музично-педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету (1998-2001 рр.), круглому столі “Сучасні проблеми та перспективи розвитку вузівської науки” (м. Рівне, 2002 р.).

Висновки і рекомендації дослідження впроваджено у навчально-виховний процес музично-педагогічних факультетів Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 104 від 14.02.2002 р.); Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова (довідка №04-10/281 від 26.02.03); Волинського державного університету імені Лесі Українки (довідка № 4а/486 від 12.02.03 р.); факультету музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв (довідка № 370 від 18.02.03 р.).

***Публікації.*** Основні положення і висновки дисертаційного дослідження знайшли відображення в 10 одноосібних публікаціях (6 у фахових виданнях): статтях, матеріалах науково-практичних конференцій.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

#### 1.1. Проблемні питання фортепіанної підготовки студентів у науковій літературі.

Особлива відповідальність за естетичне виховання підростаючого покоління покладена на вчителів музики. Поліфункціональний, поліаспектний характер професії вчителя музики вимагає від нього виконання широкого спектра соціокультурної діяльності: педагогічної, соціально-просвітницької, музично-виконавської, інтерпретаторської, творчої, дослідницької.

Характеризуючи діяльність вчителя-музиканта Г.Нейгауз писав: “Учитель гри на будь-якому інструменті (будемо вважати і людський голос інструментом) має бути насамперед учителем музики ... Особливо це необхідно на нижчих щаблях розвитку учня: тут уже зовсім неминучий комплексний метод викладання, тобто вчитель повинен не тільки довести до учня так званий “зміст” твору, не тільки заразити його поетичним образом, але й дати йому ретельний аналіз форми, структури в цілому та в деталях, гармонії, мелодії, поліфонії, фортепіанної фактури ... він має бути одночасно й істориком музики, і теоретиком, учителем сольфеджіо, гармонії, контрапункту та гри на фортепіано” [172, 188-189].

Окрім цього, у своїй професійній діяльності вчителю музики необхідно формувати уявлення учнів про зв'язок музики з життям, про особливості музичного мистецтва, яке своїми засобами відображає різноманітні явища навколишнього світу, передає думки, почуття, настрої, прагнення тощо; виховувати здатність адекватно сприймати музику, співпереживати, захоплюватись нею, отримувати естетичну насолоду; формувати уявлення про єдність змісту і форму музичного твору, засобів музичної виразності; розвивати інтерпретаторські, творчі якості.

Багатовікова історія становлення та розвитку мистецької освіти довела виняткове значення фортепіано, як універсального інструмента музичного виховання.

Результатом зростання популярності фортепіанного мистецтва, розвитку та вдосконалення фортепіанного виробництва стала фортепіанна педагогіка, яка сформувалась як самостійна наука в XIX ст.

У центрі фортепіанної методики тривалий період часу стояла догма про першочергове значення технічного розвитку піаніста. Як свідчення – поява шкіл організації рухів виконавців (лондонської, віденської, анатомо-фізіологічної, психотехнічної).

Представники лондонської школи – М.Клементі, Й.Крамер та Д.Фільд були послідовниками “старої” клавірної школи, які вбачали зміст фортепіанного навчання у формуванні технічної досконалості шляхом тривалого механічного тренування.

На противагу їм, представники віденської школи – Й.Гуммель, І.Мошелес, С.Тальберг, К.Черні вважали основою фортепіанної віртуозної гри – якісну пальцеву, яка має виховуватися на активній співпраці слуху і відчуття рук. Ця робота, вважали педагоги, не повинна зводитися до виснажливих механічних вправ, а має бути спрямована на вирішення художніх завдань, на досягнення співучого, повного, різнобарвного звучання інструмента при вільних та гнучких руках.

Особливий інтерес викликають узагальнені педагогічно-піаністичні принципи видатних педагогів-виконавців І.Мошелеса та Ф.Фетіса викладені в їх спільній праці “Метода метод для фортепіано, або трактат про мистецтво гри на цьому інструменті, оснований на аналізі кращих праць і спеціально метод у даній царині К.Ф.Е.Баха, Ф.Марпурга, Д.Г.Тюрка, А.Є.Міллера, Я.Дуссека, М.Клементі, Й.Гуммеля, Адама, Ф.Калькбренера й А.Шмідта, а також на порівнянні та оцінюванні різних систем виконання й аплікатури деяких славетних віртуозів: Шопена, Делєра, Гензельта, Ліста, Мошелеса,

Тальберга”. У цій роботі автори прийшли до висновку, що вибір рухів рук має підпорядковуватися завданням розкриття художнього змісту конкретного фортепіанного твору.

Наприкінці XIX ст. з’являється анатомо-фізіологічна фортепіанна школа, яка висунула ідею формування фортепіанної техніки на науковій основі, де принцип усвідомлення доцільності виконавських рухів будувався на ґрунтовному вивченні анатомії рук та законів фізіології. Замість прийомів “старої” школи механічного тренування пальцевої гри, послідовники якої – Т.Бандман, Р.Брейгтауп, Л.Деппе, Ф.Штейнгаузен використовували ваговий метод виконання, який поліпшував якісні характеристики звуку, сприяв досконалості legato, полегшував процес виконання, збільшуючи витримку піаніста [47,62-63].

Логічним продовженням передових досягнень попередніх фортепіанних шкіл стала психотехнічна школа, до якої належали Ф.Бузоні та Л.Годовський. Використовуючи наукові праці з анатомії, психології, рефлексології та практичний досвід видатних піаністів-виконавців, вони дали пояснення процесу утворення звуко-рухових комплексів, визначили місце свідомості в навчальному процесі.

Свою позицію відстоювали інші видатні педагоги, які повністю або частково відкидали доцільність спеціальної роботи над технікою. Так, Й.Гат зазначав: “Більша частина творів Куперена та інших французьких клавесиністів повністю виконує завдання ідеальних етюдів. Добра орнаментальна техніка надійніше забезпечує рухливість пальців, аніж будь-який виснажливий етюд ... Як справжню скарбницю, можна рекомендувати більш ніж п’ятсот сонат Скарлаті” [52, 200].

У музичному репертуарі піаністів значне місце займають етюди К.Черні. Для нас є цікавими думки композитора щодо “досконалої техніки”, яку високо цінував, але вона не була для нього самоціллю, а лише засобом, за допомогою якого можна передати дух та почуття у виконанні.

Хоча К.Черні був автором численних етюдів та екзерсисів, але він не вважав їх найефективнішим матеріалом у виконавському розвитку піаніста. “Не слід безмірно обтяжувати учнів, писав К.Черні у “Школі” тв.500, – вивченням вправ та етюдів. Педагог повинен виходити з того, що кожна музична п’єса або рондо чи варіації вже є вправою, і найчастіше кращою за власне етуди, та учень таку п’єсу вивчає з більшою любов’ю, аніж сухі та довгі етуди” [226, 17].

В історії вітчизняної піаністичної школи тривалий період існував поділ технічного та художнього розвитку музиканта, а віртуозності, що відпрацьовувалася на чисто механічних вправах (найчастіше без будь-якого змісту), надавалося виняткового значення. Гасло Т.Лешетицького “Спочатку техніка, а потім музика” залишалося актуальним ще на початку ХХ ст.

Пошуки найбільш ефективних шляхів підготовки музикантів були пов’язані з розробкою такої системи, за якою питання музичного виховання та освіти визначали зміст усього навчального процесу. Тепер головним принципом фортепіанної підготовки стає єдність технічних та творчих засад навчання, підпорядкування їх завданню всебічного загальнохудожнього розвитку особистості музиканта /Г.Беклемішев, А.Гольденвейзер, Г.Нейгауз, В.Пухальський, С.Фейнберг, Б.Яворський/.

Розглядаючи проблему співвідношення художнього та технічного у процесі фортепіанної підготовки, видатний український педагог В.Пухальський визнав первинність слухової та образної уяви стосовно до техніки, яка розглядалася ним як сума засобів для розкриття художньо-образного змісту музики.

Інший видатний педагог-музикант Г.Беклемішев вважав, що тоді, коли художній розвиток буде випереджувати технічний, це сприятиме швидкому та правильному розвитку останнього. У своїй педагогічній діяльності він надавав виняткового значення плановірності, поступальності та своєчасності в художньому розвитку учня.

Сучасна наука про фортепіанне мистецтво, яка плідно розвивається вже понад два століття, увібрала в себе досягнення не лише видатних педагогів-музикантів, композиторів, а й філософів, естетів, музикознавців, психологів. Поряд зі фундаментальними працями з проблем фортепіанної підготовки А.Алексєєва “Методика навчання гри на фортепіано”, Й.Левіна “Основні принципи гри на фортепіано”, Г.Нейгауза “Про мистецтво фортепіанної гри”, Г.Ципіна “Навчання гри на фортепіано”, А.Щапова “Фортепіанна педагогіка”, з’являються нові роботи, в яких авторами здійснюється переосмислення, доповнення та оновлення досягнутого в цій галузі. Прикладом можуть слугувати вітчизняні навчальні посібники Т.Воробкевич “Методика викладання гри на фортепіано” (2001 р.), Н.Кашкадамової “Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах” (1998 р.), Т.Молчанової “Мистецтво піаніста-концермейстера” (2001 р.), Р.Савицького “Основні засади фортепіанної педагогіки” (1995 р.).

Сучасний стан музично-педагогічної освіти характеризується інтенсивним пошуком шляхів удосконалення загальної музично-естетичної та спеціальної (фортепіанної) підготовки. Зміст наукових досліджень демонструє багатоаспектність поглядів на мету фортепіанного навчання у вищих закладах освіти.

Актуальні завдання фортепіанної підготовки у вищих педагогічних закладах ґрунтовно окреслені Г.Падалкою та Н.Плешковою в програмі “Основний музичний інструмент (фортепіано)” [195]. В основу цієї програми покладено принцип цілісного підходу до формування професійних засад підготовки майбутнього вчителя музики в єдності трьох компонентів: музично-естетичного, педагогічного та піаністичного розвитку фахівців. Мета навчання – підготовка студентів до вільного використання інструмента при проведенні уроку та позакласної музично-виховної роботи в загальноосвітній школі. Реалізація цієї програми передбачає вирішення таких завдань: художньо-виконавський розвиток студентів; формування музично-

педагогічної майстерності; виховання творчих здібностей; накопичення виконавського “багажу” для проведення всіх видів музично-виховної й музично-пропагандистської роботи; оволодіння методикою викладання фортепіано в загальноосвітніх школах.

Головною умовою підвищення ефективності фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики є розкриття перед студентами перспективи використання одержаних знань, умінь та навичок у професійній діяльності в школі, вироблення позитивного ставлення до педагогічної праці. Майбутні вчителі мають чітко уявляти роль фортепіанного виконавства, знати специфіку використання інструмента в музичному вихованні школярів. Постійне спрямування фортепіанної підготовки на потреби шкільної практики є запорукою успіху в роботі.

Отже, специфіка художньо-виховної роботи вчителя музики дозволяє розглядати фортепіанну підготовку як важливий компонент професійного становлення студентів педагогічних навчальних закладів.

Здатність учителя музики в усіх ланках своєї професійної діяльності знаходити оптимальні шляхи вирішення проблеми художньо-естетичного розвитку молоді спирається на його фахову компетентність і високий рівень особистісного потенціалу у музично-педагогічній діяльності.

Прийшовши в школу, випускники музично-педагогічного факультету мають бути готовими до здійснення усього комплексу музично-педагогічних проблем, які перед ними повстануть.

Важливим завданням фортепіанної підготовки студентів вищих педагогічних закладів є формування сприймання, емоційного й інтелектуального пізнання музичного мистецтва. Необхідність спрямування навчального процесу в фортепіанних класах на загальнохудожній, культуровідповідний розвиток студентів знайшла своє відображення в наукових дослідженнях С.Зарухової, І.Немикіної, Є.Новикової, Л.Смирнової [76; 174; 176; 230].

Результатом художнього пізнання, осмислення, творчого перетворення дійсності виступає художня культура – художній досвід, що зумовлює виникнення високих художніх потреб як потреб вищого особистісного рівня, і характеризується тим, якою мірою людина здатна засвоїти і засвоїла художні цінності. Зазначимо, що художнє виступає як спеціальний спосіб (метод) пізнання світу, якість, яка характеризує мистецтво в цілому й узагальнює його головні закономірності – діалектику правди мистецтва і правди життя /Ю.Борев, Г.Єрмаш/, єдність форми та змісту /М.Каган, В.Медушевський, Є.Назайкінський, С.Скребков/, реалізацію багатьох функцій мистецтва через єдину – художню /Л.Мазель, В.Медушевський/, змістовну мотивованість різноманіття методів і прийомів мистецтва /Б.Асаф'єв, Є.Назайкінський/. При всьому багатстві конкретного змісту художнє виявляється в окремих творах мистецтва і притаманних їм якостях.

У цьому контексті, важливими проблемами сучасної музичної педагогіки є формування сприймання та оцінювання музичних творів.

Уміння цінувати прекрасне виявляється у здатності особистості до цілісного усвідомлення й адекватного сприймання та переживання явищ дійсності та мистецтва, готовністю до здійснення вибіркової оцінної діяльності.

Проявом ціннісного ставлення людини є ціннісні орієнтації, які виявляються в різних формах її життєдіяльності (пізнавальній, вибірково-оціночній, комунікативній, перетворюючій, художній тощо) і творчості, де В.Дряпікою виокремлені відповідні види: творчо-пізнавальні; творчо-оціночні; діяльнісно-комунікативні, які націлюють на активність спілкування, передачі естетичної інформації; діяльнісно-перетворюючі зі спрямованістю на суспільно корисну, культурно-просвітницьку, естетично-виховну діяльність; художньо-творчі, що зорієнтовані на різноманітні види художньої творчості людини у сфері культури і мистецтва [67,70].

Структуру особистісних орієнтацій становлять такі компоненти: почуття, інтереси (основні складові естетичної свідомості); здібності; здатність до образного мислення, що проявляється в актах сприймання та оцінки художніх творів; естетичний смак як показник ціннісних установок особистості.

Становлення ціннісних орієнтацій пов'язане, насамперед, з нагромадженням особистістю музично-естетичного тезаурусу, в якому виділяють знання: естетичних категорій у музичній сфері; засобів музичної виразності; специфіки музичних жанрів; типів музичних форм; композиційних закономірностей; стильових традицій; досвіду перцептивного переживання музичної інформації та сформованого асоціативного фонду як системи художніх асоціативних зв'язків [67,73].

Формування ціннісних орієнтацій привертало й привертає увагу науковців. Основоположними дослідженнями у визначенні критеріїв цінностей музичного мистецтва є праці Б.Асаф'єва, Л.Мазеля, В.Медушевського, А.Сохора [15; 130; 143; 232] – в них розроблений підхід до аналізу музичного твору як цілісної структури, розкрито образно-виражальну єдність естетичного впливу змісту та форми на слухача.

У сучасній науковій літературі нагромаджено досвід соціологічного підходу до вивчення орієнтацій молоді в галузі музичної культури /Є.Алексєєва, Г.Головін/. Великий інтерес у цьому ракурсі проблеми викликають дослідження В.Дряпкі, Л.Коваль [67;100], в яких проаналізовані особливості становлення естетичних оцінок у сфері музичної культури, висвітлені психолого-педагогічні та соціально-педагогічні основи формування художньо-естетичних орієнтацій студентської та учнівської молоді.

У працях Г.Падалки та О.Рудницької [183; 212] в значною мірою розв'язуються питання, які визначають структуру естетичної оцінної діяльності майбутніх учителів музики: досліджуються методологічні

передумови вивчення естетичної оцінки у педагогічному аспекті; визначається зміст і рівень розвитку естетичних оцінок й орієнтацій; накреслюються шляхи і засоби формування та розвитку естетичних оцінок підростаючого покоління.

Значне місце в останніх дослідженнях естетичної діяльності та ціннісних орієнтацій займає вивчення установок особистості на цінності музичної культури, можливості їх формування з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей і потреб.

Реалізуючись у загальній системі духовного виробництва та споживання, функції культури забезпечують певне формування духовності людей, зокрема задоволення естетичних потреб засобами музичного мистецтва – прикладних, пізнавальних і вищих потреб у спілкуванні (Л.Кадцин). Потреби можуть задовольнятися по-різному, залежно від того, що у мистецькому творі найбільше приваблює людину. Ця вибірковість зумовлена індивідуальними, віковими, соціально-груповими особливостями людини та мотивацією – зовнішньою, пов'язаною з різними соціальними факторами та внутрішньою, пов'язаною з процесом набування знань, умінь та навичок.

Отже, музичне мистецтво є важливим фактором ціннісного орієнтування особистості. На цьому підґрунті діє орієнтовно-ціннісний механізм культурного потенціалу людини у сфері музичної культури.

Актуальний бік художньої цінності реалізується в процесі сприймання. У цьому значенні вагомими є дослідження процесу сприймання й оцінки музики Е.Алексєєва, П.Андруховича, Г.Головінського, О.Костюка [6; 105]. Ці вчені вперше здійснили спробу експериментального вивчення функціональної залежності музичної оцінки від соціальних і психологічних аспектів, пояснення механізмів музичного сприймання.

На значному експериментальному матеріалі О.Костюк всебічно дослідив проблему засвоєння реципієнтами музичної інформації, ступінь

відповідності емоційно-естетичного відгуку особистості реальній архітектоніці музичного твору. Вчений довів, що основними критеріями художньої культури особистості є вміння сприймати логічний процес розвитку музичного твору, фіксувати його “вузлові моменти”, здатність до глибокого усвідомлення ідейно-художніх якостей твору.

Спілкування з мистецтвом розпочинається з формування у кожної особистості потреби і здатності до художнього сприймання. “Якщо уявити кінцевий результат художнього сприйняття (ідеальна форма) теоретично, оскільки цей процес нескінченний, вказує О.Ростовський, то слухове сприйняття має набути цілісності, глибини, спрямованості на досягнення авторського і художнього світу твору, здатності оцінювати стилістичні особливості музики й рівень виконання” [206, 108].

Сприйманню та розумінню мистецтва потрібно вчити. Як зазначала Н.Ветлугіна, музична сприйнятливість не є наслідком вікового дозрівання, вона забезпечується цілеспрямованим художнім вихованням [39, 229].

У сприйманні музики поєднуються результати перцептивних, інтелектуальних, репродуктивних актів, воно відбувається у формі відчуттів, уявлень, асоціативного мислення.

Важливим психологічним фактором сприймання творів мистецтва є рецепційна установка, яка спирається на попередню систему культури, що історично закріплена у нашій свідомості всім попереднім досвідом. Рецепційна установка – попередня налаштованість на сприймання, яка діє протягом усього процесу художнього переживання. Тут значну роль відіграє рецепційне налаштування, яке зумовлене стилем конкретного твору. Рецепційно-інформативне значення стилю – носія, гаранта і виразника художньої цілісності, полягає в тому, що саме він визначає потенціал сприймання, тобто готовність реципієнта сприймати визначений обсяг змістовної та ціннісної інформації.

Перебіг і результати сприймання музики визначають об'єктивні та суб'єктивні чинники, історично зумовлені епохою, середовищем, вихованням. Суб'єктивність сприймання є закономірністю функціонування твору мистецтва, де в різних враженнях від сприйнятого можна виявити щось спільне, що має об'єктивну основу в самому творі. У цьому виявляється суперечливість сприймання, оскільки його структура і спрямованість запрограмовані мистецьким твором. Разом з тим воно включає творчість суб'єкта, який під впливом індивідуального життєвого й культурного досвіду та ідеалів певними чином змінює (інтерпретує) втілені у творах художні образи, – і в цьому творчий характер сприймання. Зміст мистецьких творів породжує та закріплює в свідомості особистості нові думки, враження і тим самим формує її світогляд, який постає не сумою поглядів, а їх єдиною системою.

У цьому значенні важливою для нас є проблема адекватності сприйнятого художнього образу його авторській основі. Виходячи з того, що суть художнього образу змінюється, розвивається, не слід підміняти власний зміст його новою інтерпретацією. Непідготовлений реципієнт сам здебільшого просто перекладає художні образи творів попередніх епох на сучасну мову. Таке сприймання однобічне й неглибоке, хоча певну насолоду від сприйнятого твору особистість отримує, навіть при обмеженому обсязі естетично-пізнавальної діяльності.

Однак, не меншою помилкою є нехтування тим новим, що вносить час в інтерпретацію творів, замикаючись у колі авторських уявлень. Так, О.Потебня у праці “Думка і мова” висловив припущення, що той, хто сприймає художній твір, може набагато краще від самого автора зрозуміти його ідею. У цьому є сенс, адже, сприймаючи, людина збагачує твір мистецтва власним особистісним досвідом.

Взяті у чистому вигляді ці моменти містять у собі небезпеку, лише діалектичне поєднання, взаємопроникнення ліквідує їх обмеженість і створить підґрунтя для творчого осмислення особистістю мистецьких явищ.

Фундаментальним дослідженням процесу сприймання музики є доробок О.Рудницької, яка розглядала сприймання як інтегрований процес, який складається зі взаємопов'язаних компонентів: перцептивного сприймання музичних звучань, їх слухове розрізнення; аналізу виразно-сміслового значення музичної мови, її розуміння; естетичної оцінки емоційно-образного змісту музики, її інтерпретація [212-213].

Узагальнюючи досягнення у вивченні даної проблеми, вчена накреслила шляхи формування відповідних перцептивних та інтелектуальних умінь музично-пізнавальної діяльності. Так, на першому ступені сприймання – “перцептивного розрізнення музичних звучань” необхідний розвиток тих умінь, які дають змогу виділити окремі образи й інтонації, стежити за їх розвитком, змінами, об'єднувати в єдине ціле окремі враження (“дослідження фігурно-фонових зв'язків”). Тут важливою для нас є думка вченої про те, що формування цих умінь слід здійснювати на основі досвіду спілкування реципієнта з жанрово-стильовими різновидами музичного мистецтва, що забезпечує повноцінне чуття-розуміння специфіки різноманітних інтонаційних формул, які символізують певні національні й історичні культури.

Другий ступінь – “аналізу і розуміння твору” – пов'язаний з переходом від перцепції музичних звучань до освоєння їх виразно-сміслових значень. На цьому етапі необхідні уміння аналізувати музичну мову твору, порівнювати його з різними явищами художньої культури, де знання його історико-культурного контексту забезпечує об'єктивізацію суб'єктивного художнього образу. Формування цієї групи вмінь залежить від загальної культури й художньо-естетичної освіченості реципієнта, які визначають цілісність сприймання та міру його адекватності.

Важливість третього етапу – “естетичної оцінки та інтерпретації” пояснюється асоціативною природою мистецьких творів, що визначає поліваріантність їх сприймання й свідчить про можливість кількісної та якісної різноманітності інтерпретацій. На цьому етапі реалізуються інтерпретаторські уміння особистісного освоєння музичної образності, емоційної ідентифікації, розвиток пошукової активності реципієнта, які спрямовують його фантазію, пам’ять, силу уявлення і є своєрідною “гарантією” сприйнятливості до музики.

Головними ознаками якісно високого рівня сформованості сприймання музики О.Рудницька виокремила: інтерес до музики; вибіркове ставлення до музичних творів; художньо-естетична ерудиція; емоційність сприймання; адекватність розуміння музичної інформації; здатність до творчої інтерпретації музики; вплив отриманих музичних вражень на подальшу самостійну діяльність особистості [212, 310-335].

Виконавська підготовка майбутніх учителів музики пов’язана з розвитком художнього мислення. У виконанні, говорив Г.Нейгауз, проявляється особистість людини, і в тому, як вона грає сонату Бетховена, „... відчувається, які книги вона читала, які картини бачила, чи знає вона історичну епоху, в яку творив великий геніальний композитор, ... видно її загальну культуру. І чим вона вище, чим ширше і глибше пізнання музиканта, тим вільніше проявляється його інтелектуальність, тим легше знаходить він себе в мистецтві” [172, 275-276].

Художнє мислення – особливий вид художньої діяльності, цілісна система, яку складають мотиваційний, змістовний, операційний компоненти та їх елементи та рівні (інформаційний (перцептивний), аналітичний, асоціативний, творчий). Формування художнього мислення є процесом цілеспрямованого впливу на його структуру, насамперед на рівні художнього пізнання.

Г.Алфєєвська, Ю.Бичков, І.Гринчук, М.Сорокіна [8;24;62;231] наголошують у своїх працях на тому, що слухове усвідомлення твору, розуміння художнього образу, ролі засобів виразності, стильових характеристик, особливостей інтерпретації – основа, без якої студент не зможе в майбутньому стати кваліфікованим педагогом-музикантом.

У своїй діяльності викладач фортепіано доводить практичну значимість отриманих знань з різних предметів, що вивчають студенти під час навчання на музично-педагогічному факультетів. Це призводить до актуалізації та систематизації отриманої студентами інформації, моделювання усіх стадій творчого процесу, яким є виконавство. Активізації мисленнєвої діяльності в процесі фортепіанної підготовки сприяє застосування проблемних методів навчання, які розвивають пізнавальні, пошукові, дослідницькі можливості студента.

Багата фортепіанна спадщина містить величезні пізнавальні можливості, але досягнути зміст музичного твору та адекватно розкрити його в інтерпретації можливо лише за умови оволодіння спеціальними знаннями, хоча саме виконавство, як особливий вид художньої діяльності, несе інтенсивний поштовх мисленнєвому розвитку виконавця.

У процесі фортепіанної підготовки студенти дуже часто ігнорують аналітичну роботу над музичним репертуаром. Тому необхідно плановірно та систематично поповнювати знання на основі музично-теоретичного аналізу творів, організації поетапної роботи над виконавськими проблемами.

Як важлива складова циклу спеціальних дисциплін, фортепіанна підготовка, маючи на меті досягнення мовної специфіки музичного мистецтва і засобів виразності, забезпечує формування сприймання та ціннісно-орієнтаційне усвідомлення музичного мистецтва, сприяє практичній реалізації культоровідповідності професійного становлення студентів.

У наукових дослідженнях А.Бабаян, В.Дашковського, С.Котляревської, Г.Маріупольської, Г.Ніколії, Є.Скидан, Л.Суханової, Т.Юник

[19;65;107;136;175;229;240;279] дедалі більшого значення набуває проблема розвитку виконавської культури майбутніх учителів музики, розвитку їх музично-інтерпретаційних умінь.

Виконання музичного твору – це складний процес, який вимагає знання особливостей історичного, естетичного, художньо-стильового розвитку музичного мистецтва, свободи та невимушеності піаністичного апарату, здатності до слухового уявлення та втілення музичного образу як єдиного цілого, володіння різними піаністичними прийомами, туше, тембрально-динамічним забарвленням, педаллю, артикуляцією.

Для адекватного розкриття художнього образу музичного твору в інтерпретації необхідний значний досвід, тому сутнісною характеристикою особистості виконавця виступає досвід музично – виконавської діяльності (О.Хлебнікова), що “відображає вищий рівень оволодіння цією діяльністю, який досягається шляхом глибокого освоєння музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок пізнання, виконання музичного твору і вивчення виконавського досвіду відомих музикантів” [260,8].

Структура досвіду музично-виконавської діяльності складається з таких компонентів: уміння здійснювати музично-теоретичний і виконавський аналіз твору; оволодіння технологією виконання музичного твору; уміння аналізувати, контролювати і коригувати виконання музичного твору; психологічні готовність; уміння якісної інтерпретації музичного твору [260].

Проблемі формування уміння художньої інтерпретації студентів присвячене дослідження В.Крицького. Художня інтерпретація, вказує науковець, є результатом складної розумової діяльності, яка реалізується в єдності емоційного й логічного. Вона формується в процесі досягнення художнього твору і є результатом його розуміння. Основу дій, що становлять зміст процесу формування художньої інтерпретації, становлять дії розпізнавання художньо-сміслових елементів твору та їх осмислення, де реалізуються вони в ході художньо-сміслового аналізу як основного способу

осягнення художньо-змістовної сутності музичних творів на декількох рівнях. Матеріально-звукову реалізацію художня інтерпретація знаходить у виконанні.

Головними умовами формування вміння художньої інтерпретації В.Крицький визначив: узагальненість та систематизованість знань; цілеспрямоване формування поопераційного алгоритму способу музично-виконавської діяльності, побудованого на основі логіки інтерпретаційного процесу-осягнення художньо-змістовної сутності музичних творів; самостійний вибір художньо-доцільних засобів музично-виконавської виразності; матеріально-звукове втілення як узагальнений прийом виконання; поетапне формування способу музично-виконавської діяльності у напрямі від вербально-аргументованого тлумачення до музично-виконавської художньої інтерпретації [110].

Художньо-педагогічній інтерпретації музичних творів присвячений доробок Г.Падалки, яка вперше ввела це поняття, а також Є.Куришева, О.Лашенко [116;120].

Узагальнюючи різні підходи до вивчення проблем художньої інтерпретації в педагогічному аспекті, О.Лашенко визначила художньо-педагогічну інтерпретацію як цілісне інтегративне утворення, яке передбачає єдність і взаємозв'язок таких інтерпретацій, як: текстуальну або індивідуально-авторську; змістовну або історичну; психологічну. Художньо-педагогічна інтерпретація передбачає ретроспективне вивчення творів мистецтва (аналіз об'єктивних даних про твір) та особливу духовну діяльність свідомості, що включає уяву інтерпретатора, його досвід спілкування з мистецтвом [120,21-22]. Досягнення високого рівня сформованості художньо-педагогічної інтерпретації можливе, вказує О.Лашенко, за умови розвитку особистості інтерпретатора, його моральних, етичних, естетичних якостей, уяви, життєвого, естетичного, художнього досвіду.

Успішне вирішення навчально-виховних завдань професійної підготовки майбутніх учителів музики неможливе без усвідомлення та реалізації їх педагогічного спрямування. Виявленню засобів педагогічного спрямування фортепіанної підготовки студентів вищих педагогічних закладів присвячені роботи П.Горностай, Н.Кашкадамової, І.Мостової, Н.Плешкової, Н.Тимошенко [59;95;159;191;250].

Уявлення про те, що викладач-інструменталіст має давати студентові необхідні знання, уміння та навички, які забезпечують лише виконавсько-творче становлення, втратило актуальність. Тепер першочерговим завданням викладача основного музичного інструмента стає проекція знань, умінь та навичок, які отримує студент у процесі виконавської підготовки та з інших предметів на майбутню музично-педагогічну діяльність.

Цілеспрямована підготовка до педагогічної роботи включає в себе як особистісний, так і навчальний аспекти, адже готовність до вчительської праці передбачає розвиток індивідуально-психологічних якостей студента та оволодіння ним системою професійно значущих знань, умінь та навичок.

Міра оволодіння певною діяльністю визначається індивідуальною здатністю до навчання даного типу діяльності. Для педагога-музиканта питання особливостей індивідуума, які характеризують його професійну обдарованість, є визначальними (І.Арановська, П.Горностай, О.Краснова-Соколова, С.Науменко). Тут важливою проблемою є розвиток педагогічних здібностей у процесі фортепіанної підготовки, які представляють собою складне поєднання інтелектуальних, емоційних і вольових якостей особистості. Педагогічні здібності формуються на основі вроджених задатків і є результатом розвитку особистості в конкретному виді діяльності.

Так, педагогічними здібностями Л.Арчажнікова визначає ансамбль засобів, які відповідають вимогам професійно-педагогічної діяльності і забезпечують успішне оволодіння її операціями та діями [14,24-25].

У структурі педагогічних здібностей науковці виокремлюють різні компоненти. Наприклад, Ф.Гоноболін у педагогічних здібностях виділяє дидактичні, експресивні, перцептивні, комунікативні, організаторські, сугестивні, науково-пізнавальні компоненти [58]. Н.Кузьміна до складу цих компонентів педагогічних здібностей додає ще конструктивний компонент та педагогічну уяву, спостережливість, вимогливість, педагогічний такт, розподіл уваги. І зазначає, що педагогічні здібності є не лише індивідуальними психологічними передумовами успішної педагогічної діяльності, а й своєрідним відображенням її структури. Включення спеціальних здібностей до сфери педагогічної діяльності відбувається лише при наявності педагогічної спрямованості та педагогічних здібностей [113].

Результати дослідження педагогічних здібностей майбутніх учителів музики, проведеного Т.Цибульською, показали, що складність розвитку педагогічних здібностей зумовлена тим, що більшість студентів музично-педагогічних факультетів є особами зі слабкою нервовою системою, з високою та середньою лабільністю, що зумовлює чутливість, емоційність таких індивідуумів, які відносяться до “художнього типу” [266,57].

Виходячи з комунікативної функції музичного мистецтва, важливим завданням педагогічної проєкції фортепіанної підготовки є формування у студентів умінь педагогічного спілкування. Дослідженню умов формування цих умінь присвячений доробок Н.Плешкової [191], яка довела, що вчителю музики при взаємодії з учнями як в особистісній музично-виконавській діяльності, так і у вербальній інтерпретації художніх образів необхідно враховувати психологічні особливості сприймання музики дітьми, свідомо використовувати особливі прийоми, які б програмували творчу активність шкільної аудиторії в необхідному напрямку. Основними дидактичними вимогами процесу формування умінь педагогічного спілкування є : свідомий характер засвоєння студентами знань про прийоми і способи виконання відповідної діяльності; оволодіння узагальнюючими прийомами здійснення

діяльності в результаті виконання студентами спеціально розроблених дидактичних навчальних завдань; практичний досвід використання умінь у варіативних умовах навчальної діяльності, де необхідно враховувати обставини, які вимагають подібних дій у педагогічній діяльності.

Із різноманітних комунікативних умінь, необхідних педагогові в практичній діяльності, в результаті дослідження Н.Плешкова виокремила два: уміння керувати власним емоційним станом й уміння емоційно ідентифікувати себе зі шкільною аудиторією.

Успішною спробою педагогічної проєкції фортепіанного навчання майбутніх учителів музики є розроблений та впроваджений І.Мостовою інтегративний курс “Основний музичний інструмент” (фортепіано) з елементами курсу “Основи педагогічної майстерності” [158], мета якого полягає у формуванні готовності майбутнього вчителя музики до здійснення педагогічного керівництва музичним вихованням школярів засобами вільного володіння студентом основним музичним інструментом (фортепіано). Ця мета може бути реалізована за таких умов: досягнення студентом соціального та психолого-педагогічного змісту майбутньої професійної діяльності та усвідомлення себе суб’єктом цієї діяльності; озброєння технологією самореалізації власної педагогічної діяльності на засадах гуманізму, ініціативи та творчості; формування стійкої потреби професійного вдосконалення педагогічно-виконавської майстерності; своєчасного діагностування, прогнозування та розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього педагога; сприяння максимальній професійній адаптації майбутнього вчителя музики до постійних змінних умов шкільної системи забезпеченням єдності фундаментальної теоретичної підготовки та практики [158,5]. Практичне використання даного курсу забезпечило єдність, взаємопідсилення педагогічного й виконавського компонентів у системі цілісної професійно-педагогічної підготовки вчителів музики, що дозволило розглядати виконавську діяльність, пов’язану з грою на фортепіано,

ефективним засобом педагогічного керівництва музичним вихованням школярів.

Вирішення завдань професійного становлення особистості студента залежить від ставлення його до обраної спеціальності. Стійка зацікавленість професією вчителя породжує бажання студента до систематичного поповнення та поглиблення знань, має позитивний вплив на сприймання, увагу, пам'ять, волю.

Для забезпечення стійкого інтересу до обраної спеціальності необхідно, вважає Є.Тесля, щоб на уроці здійснювалися: теоретико-методична і практична підготовка студентів до обраної спеціальності; розвиток потребнісно-мотиваційної сфери як умови підвищення професійного інтересу; забезпечення практичної взаємодії дисциплін психолого-педагогічного блоку з предметами спеціального блоку; формування професійного інтересу у студентів, розвиток потреб в отриманні знань, умінь та навичок шляхом максимального наближення навчального процесу до практики [248,58-63].

Яким би багатим не був музично-педагогічний “багаж” випускника педагогічного навчального закладу, він не охопить тієї кількості інформації, яка буде йому необхідна для професійної діяльності. Тому розвиток самостійності пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики, яка розглядається вченими: як інтегральна якість музиканта (Л.Остапенко); як багатоаспектна діяльність, яка має процесуальний характер і передбачає аналіз, синтез, узагальнення, на основі яких здійснюється виконання проблемних завдань (Г.Гарбар); як можливий прояв творчої індивідуальності (І.Бобакова); як естетично-оцінна функція на різних етапах сприймання мистецтва та її творча реалізація в художньо-мистецькій практиці (О.Рудницька); як умова самовдосконалення та самореалізації фахівця (Г.Падалка) і є гарантією успішного професійного становлення.

На основі узагальнення практичного педагогічного досвіду ці вчені доводять, що підготовку вчителя музики потрібно спрямувати на розширення

можливостей художньо-творчої діяльності у напрямку формування пізнавальної самостійності як необхідного компонента мистецької освіти. Дійсним критерієм професіоналізму виступає вміння застосувати значний масив професійно значимої інформації, засвоєної на логічному рівні, збагатити її та використати в освітній практиці.

Педагогічне керівництво процесом формування вмінь самостійної роботи студентів-виконавців, за визначенням І.Бобакової, має бути спрямоване на: вироблення вмінь “індивідуально-естетичного еталону”, який являє собою самостійно сформоване студентом уявлення про ідеальний варіант виконавської інтерпретації музичного твору; формування потреби до самоаналізу музично-виконавської діяльності – самостійні розумово-оцінювальні дії, спрямовані майбутнім учителем музики на з’ясування власних проблем музично-виконавської підготовки, вироблення шляхів її вдосконалення з корекцією на потреби професійної діяльності; опора на індивідуальний профіль музично-виконавської підготовки ; застосування міжпредметних зв’язків, впровадження професійно-педагогічного спілкування [29].

Високий рівень знань, умінь та навичок у поєднанні з педагогічними здібностями складають професійну майстерність вчителя. Професійна майстерність – високий рівень професійної діяльності, органічне поєднання глибоких теоретичних знань й високорозвинених практичних умінь, які стверджуються через творчість, і втілюються в ній, виявляючи індивідуальний стиль вчителя. Як зазначав Б.Лихачов, поняття професійної майстерності охоплює увесь комплекс властивостей особистості, які забезпечують самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких властивостей він відносить гуманістичну спрямованість діяльності, професійну компетентність, педагогічні здібності та педагогічну техніку [125,30-32].

Вищим рівнем професійної майстерності вчителя, за визначенням Б.Лихачова, виступає педагогічне мистецтво – досконале володіння психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, що поєднані із захопленням педагогічною діяльністю, високорозвиненим педагогічним мисленням та інтуїцією, морально-естетичним відношенням до життя, глибокими переконаннями і міцною волею [124-125].

Культурний та освічений студент, підготовлений до педагогічної роботи при серйозному до неї ставленні та зацікавленості в її результатах, а також за умови постійного самовдосконалення, зможе стати висококваліфікованим спеціалістом.

Отже, основними напрямками педагогічного спрямування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики є формування знань: соціального значення, мети і завдань професій вчителя музики, специфіки його роботи; змісту програм “Музика” для загальноосвітніх шкіл; особливостей підбору, систематизації дидактично обґрунтованого музичного репертуару з огляду на шкільну аудиторію; специфіки інтерпретації творів різних стильових напрямків з урахуванням особливостей дитячого сприймання; методики організації та проведення позаурочних музично-виховних заходів. Формування умінь: педагогічного спілкування; керування власним емоційним станом; самостійної праці над твором дитячого репертуару; здійснення самоаналізу для з’ясування власних проблем; читання з аркуша, транспонування, акомпанування, підбору по слуху, імпровізування; перекладання та адаптування складної для дитячого сприймання музики; застосовування міжпредметних зв’язків. Формування навичок: вербальної та виконавської інтерпретації творів різних стильових напрямків та жанрів з огляду на особливості сприймання школярів різного віку; утримування та підсилювання емоційного ставлення та уваги до музики засобами вільного володіння фортепіано; творчої самореалізації в процесі виконання.

Складність фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики, яка відповідала б вимогам часу, полягає в необхідності забезпечення єдності визначених напрямків, дедалі яскравіше окреслюється необхідність цілісного тлумачення цього складного феномену, потреба у віднайденні засобів взаємопов'язаного естетичного, виконавсько-творчого і педагогічного спрямування фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики.

## **1.2. Історико-стильовий підхід як системотворчий чинник музичного пізнання.**

Пізнання та осмислення музичної культури нероздільне від історичного процесу зміни стилів.

У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” (2002 р.) відображений універсальний характер цієї категорії. Її визначають як сукупність ознак, які характеризують мистецтво певного часу та напряму або індивідуальну манеру художника стосовно ідейного змісту й художньої форми; як сукупність прийомів, характерних рис якої-небудь діяльності, поведінки, методу роботи. Окрім цього, поняття стилю застосовується як: характеристика зовнішніх ознак, властивих певному народу; сукупність прийомів способу виконання чого-небудь на основі сукупності певних технічних прийомів; характерна манера поводитися, говорити, одягатися та ін.

Поняття стилю не втрачає своєї багатозначності і тому не досягнута єдність поглядів на його тлумачення, хоча спільним є визнання стилю як категорії історичної.

Як загальномистецтвознавська категорія “стиль” застосовується для характеристики епохи в розвитку мистецтва, різних художніх напрямків і індивідуальної манери митця. У формуванні стилю беруть участь соціальні й культурні передумови, пов'язані з уявленнями про природу мистецтва та його

функції, що виражається у творчому методі й світогляді художника. Стильовому розвитку мистецтва з кожною новою епохою відповідає все зростаюче ускладнення, що проявляється у взаємодії місцевих, регіональних шкіл, художніх традицій тощо. Характерно, що стиль може існувати довше, аніж соціально-культурна ситуація, що його породила.

Коли ми говоримо про стиль твору, то ця приналежність визначається сумарним поєднанням у всіх уживаних у цей період стилів, напрямків і течій.

Стилі поділяються на етнічні, історичні, персональні та стилі музичних творів (за С.Шипом).

„Етнічні мистецькі стилі – це художні системи, зумовлені етнічними спільностями: расами, націями, народностями, племенами.”[273, 321]. Етнічні стилі найяскравіше проявляються у фольклорі.

Етнічні стилі (слов'янський, романський, германський та ін.) поділяються на національні стилі (слов'янський – на український, російський, польський та ін.).

Поділ на історичні та національні стилі відбувся в епоху Просвітництва. Національні стилі виявляють при цьому деяку історико-стилістичну „спеціалізацію”: поєднання барочних і ранніх класичних рис в Італії та Німеччині, класицизм у Франції, пізній (віденський) класицизм в Австрії, романтизм в Німеччині і т.д.

Орієнтиром в становленні буття історичного стилю є хронологічні рамки його появи.

Персональний (індивідуальний) стиль виражає індивідуальність та професійну майстерність, світогляд, систему техніко-формуючих прийомів композитора. Стиль композитора визначається, насамперед, його мотиваційною сферою й системою цінностей.

Стильові напрями і течії (бароко, класицизм, романтизм, реалізм) існують певний історичний період і характеризуються спільністю світосприйняття й світорозуміння, моральних засад, соціальних вимог,

політичних ідей, естетичних критеріїв. Кожний стильовий напрямок чи течія є підсумком самотніх персональних стилів.

Зміст будь-якого стилю складає процесуальність і розвиток. Якщо ми маємо справу з індивідуальним або стадіальним стилем, рамки якого обмежені часом життя індивідуума чи соціокультурним буттям суспільства на конкретному історичному етапі, художня цінність знайдених поєднань забезпечує їх продовження в бутті мистецтва. Тому розкриття своєрідності художніх принципів музичних стилів попередніх епох, способів їх функціонування в культурі сьогодення є умовою досягнення суті стильового синтезу, характерного для сучасного полістилістичного мистецтва, які базуються на принципово новому відношенні, пов'язаних з їх сприйманням та розумінням.

Для розкриття змісту цієї категорії було дуже важливо вченим знайти його конкретно-життєві основи, враховуючи значення інтонаційно-слухового досвіду як необхідної передумови формування уявлень про стиль у суспільно-історичному та в індивідуальному плані.

Так, Б.Асаф'єв та Б.Яворський вивчали стиль як один з існуючих чинників музично-творчого мислення та психології сприймання музики.

Б.Асаф'єв характеризував музику як інтонаційно-образне мислення – дійсність і думки про неї, що отримали вираз у звуках і стали інтонацією. Особливості мислення музично-образними уявленнями, що містяться в інтонаційному досвіді як результаті повторних музичних сприймань, і є, за Б.Асаф'євим, характеристикою стилю [15].

У своїх працях Б.Асаф'єв виклав декілька інтерпретацій поняття стилю: музично-інтонаційний почерк епохи, народу й індивідуального композиторського, який обумовлює характерні риси музики як живої мови; ознаки (характер) або основні риси, за якими можна відрізнити твір одного композитора від іншого, або твір одного історичного періоду від іншого; фактор, який об'єднує в акті створення ціль і засоби виразності, ідею-

концепцію та прийоми майстерності. Поняття стилю охоплює не лише творчість композитора – “стиль втілення”, не лише стиль відтворення, інтерпретації – виконавський стиль, Б.Асаф’єв підкреслює, що “мислимо і стиль сприймання” [16].

У Б.Яворського поняття стилю ототожнювалося з поняттям музичного мислення. Стиль він трактував лише в історико-епохальному значення, хоча не відкидав ролі індивідуальних стилів як виразу особливостей творчого мислення [280].

Деякі науковці пов’язували поняття стилю та методу з духовними, ідеолого-естетичними світоглядними основами мистецтва. М.Каган вказує, що поняття творчий метод означає процес створення художніх цінностей, а поняття стиль – закономірності структури самих художніх творів, де творчий метод є системою принципів, що керовані художнім освоєнням дійсності, а стиль виступає як визначена система форм [87].

А.Сохор зазначає, що нерідко стиль, метод, напрямок мистецтва означає приблизно одне й те саме. Виходячи з діалектичного розуміння співвідношення змісту та форми, він здійснив спробу диференціювати ці поняття. До форми відніс категорію стилю, до змісту – метод. За найбільш розповсюдженими визначеннями метод – це спосіб (або принцип) художнього пізнання та відображення дійсності. Дійсність відображається як у змісті, так і у формі. Оскільки загальне в художній формі обіймається поняттям стиль, то вчений відносить поняття метод лише до загального в змісті творчості.

Творчий метод, як спосіб відображення дійсності, проявляється у тому чи іншому типі художнього змісту, в характері та співвідношенні найбільш суттєвих сторін. За типами художнього змісту А.Сохор виокремив три основні методи – класичний, романтичний і реалістичний. Суть першого – класичного (латинською – зразковий) вчений вбачає у пануванні раціонального, нормативного. Класицизм спирається у своїй естетиці на

культ античності й розуму, ставить за мету розкриття узагальнених образів без конкретно-індивідуальних характеристик. На противагу йому, романтичний метод ґрунтується на суб'єктивному, емоційному та ненормативному, а реалістичний – на об'єктивності узагальнюючої типізації життєвих процесів. Якщо співвідношення класицизму та романтизму базується на розмежуванні нормативного, раціонального та конкретного в класицизмі та ненормативного, емоційного – в романтизмі, то відносини класицизму та реалізму визначаються суб'єктивністю й об'єктивністю, емпіричністю та узагальненістю [232].

Тлумачення стилю як світоглядної категорії та системи музичного мислення ми знаходимо у Л.Мазеля [130]. Згідно його формулюванню музичний стиль – система музичного мислення, яка виникла на конкретному історичному ґранті й пов'язана з конкретним світоглядом.

На противагу йому Ю.Тюлін визначає стиль не як систему музичного мислення, а як форму його відображення [253]. З музичним мисленням науковець пов'язує не стиль – якість та особливості засобів виразності, які притаманні даному творові, композиторові, творчому напрямку і т.д., а творчий метод. Стиль проявляється в художній формі, яка організовує ці засоби, і тому він нерозривно пов'язаний зі змістом, який у них втілений. Стиль він відносить не лише до творчості окремих композиторів, але й до школи, напрямку, епохи, національних особливостей музики.

У М.Михайлова головною характеристикою стилю є спільність ознак, що повторюються, які притаманні деякому числу окремих явищ [148]. Тому змістовну рису художнього (у тому числі музичного) стилю становить співвідношення його з визначеною кількістю художній (музичних) явищ, які об'єднані загальними ознаками, що повторюються. До таких ознак він відносить типологію художнього змісту (тематика, образність), формально-структурні закономірності, жанр, музично-виконавські засоби, естетико-оціночний або соціологічний аспекти, і, насамкінець, відображення в музиці

прикмет часу та місця її виникнення поряд з відбитком творчої особистості окремого митця або групи митців.

Значним внеском у дослідженні стилю як історичної обумовленої категорії зробив С.Скребков [228]. У своїй концепції він виходив з того, що художня природа музики розвивається історично і проходить закономірні ступені еволюції, які обумовлені історичним розвитком життєвого призначення музичного мистецтва. Ступені в історичному розвитку музики і є стилями, яким притаманні типові теми, мова, побудова. Ці специфічні виявлення кожного стилю виростають з передумов, з можливостей попереднього – з його історично прогресивних, новітніх досягнень, які містять у собі можливості створення нових рис наступного стилю. Старе не лишається незмінним – воно спочатку частково, а згодом і в цілому переосмислюється у світлі нових принципів стилю. Хоча історичні стилі розвиваються нерівномірно, але в цілому цей розвиток в історичній перспективі має поступальний характер: він йде до більшого багатства, розмаїття та художньо доцільної складності, узагальнюючи та переосмислюючи найцінніші надбання минулого.

За С.Скребковим, стиль – це “вищий вид художньої єдності” [228,10]. Він проявляється в образному змісті твору в цілому, у творчих традиціях композитора, у його відношенні до життя, до слухачів, до виконавців. У категорії “стилю” найбільш повно відображається єдність безпосереднього і опосередкованого відображення світу. Стиль називають мовою, на якій говорить епоха.

В історії європейської музики С.Скребков виділив п’ять основних стильових епох:

1. Від виникнення європейської музики до передренесансної епохи (до кінця XII ст.).

2. Епоха Відродження (XII ст. – кінець XVI ст.), яка ділиться на два періоди: 1) XII – XIV ст. – стиль Раннього Ренесансу; 2) XV – XVI ст. – стиль Високого Ренесансу.

3. Епоха становлення та зрілості класичного стилю (стиль Високого бароко). Цей період включає стиль бароко (XVI – XVIII ст.); початковий період класичного стилю, який завершує бароко; власне класичний стиль.

4. Епоха XIX ст. – романтизм, де простежується два періоди: 1) власне романтичний стиль; 2) стиль пізнього романтизму.

5. Полістилістика кінця XIX – XX ст.

Цей поділ С.Скребкова ми взяли за основу експериментальної програми з фортепіано на основі історико-стильового підходу.

Для розуміння поняття стилю в музиці дуже важливо розрізнити два класи елементів і структур музичної форми – засоби музичної мови та засоби музичної виразності. У музикознавчій літературі ці поняття часто ототожнюються, їх різниця є відносною. Приблизними орієнтирами для диференціації цих понять С.Шип визначив: "... елементи й структури форми, що є спільними для низки музичних творів, швидше за все мають мовний сенс і менш за визначене та яскраве образне значення порівняно з особливими й унікальними рисами форми" [273,319]. На прикладі фортепіанних сонат Л.Бетховена він до засобів музичної мови відносить тембральні властивості фортепіано, його рівномірно темперовану настройку, тактову систему метроритму, фактурні прийоми фігурування акордів, ладотональну структуру сонатної композиції, темпові співвідношення частин циклу тощо, а до виражальних засобів – лаконічні та емоційно насичені мелодичні елементи, напружену й динамічну темпоритмічну структуру, тембральну яскравість гармонії, оригінальні фактурні рішення тощо.

Очевидно, що чіткої градації між засобами музичної мови та музичної виразності у наведеному прикладі не прослідковується, адже в засобах музичної мови закладений образно-виражальний зміст. Ці засоби

перебувають в єдності, зумовлених змістовними цілями та завданнями творчості: “Всі формальні засоби в певному сенсі вторинні щодо художньої ідеї, образного задуму, естетичного почуття, раціонального плану, тобто стосовно до ідеальних чинників твору мистецтва” [273,320]. Ця єдність й утворює стиль.

Отже, “музичний стиль – це система єдності формальних засобів і творчих прийомів, що природно виникають на основі певних потреб художньо-образного вираження” [273,323]. Стили існують у вигляді чуттєвих уявлень та визначених понять про єдність засобів, прийомів і художнього змісту.

Під поняттям стилю розуміється спільність стильових ознак у музичному творі, яка міститься в соціально-історичних умовах, світогляді та світовідчутті митців, в їх творчому методі, в загальних закономірностях музично-історичного процесу.

Музичне мистецтво - це процес, що історично розвивається, в ході якого на зміну одного стилю приходить інший, або з’являється й існує паралельно. Закономірності історичного розвитку мистецтва реалізуються як діалектична взаємодія художньої спадковості, традицій і новаторства.

Пізнання фортепіанного мистецтва нероздільне від засвоєння цього процесу в його поступальності та цілісності.

Цілісне трактування навчального процесу, де на перший план виступає системність знань, їх логічна осмисленість, оволодіння апаратом історико-стильового аналізу мистецьких явищ, формування умінь та навичок художньої інтерпретації музичних творів різних стилів та епох, містить, на наш погляд, можливості вдосконалення фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики.

Цілісність – це комплексне утворення, яке виникає в результаті інтеграції частин, елементів цілого. Цілісність визначається через поняття

“система”, а “система” повстає як цілісність, як її атрибутивна характеристика.

Системність як спосіб пізнавальної діяльності виражає гносеологічну суть наукового знання. Як зазначають В.Садовський, Е.Юдкін [216;278], вона відображає різноманітність зв'язків і відношень різнорідних явищ, які утворюють цілісність, і забезпечує його високу інформаційність. При цьому, зазначає В.Семиченко, системність знань не є прямим наслідком пізнання суб'єкта, який наділений якостями системи, дана якість – результат системного підходу до вирішення пізнавальних завдань, обумовлених предметною спрямованістю її цілей та способів досягнення [223,5].

Системний підхід передбачає цілісність, взаємодію, структурну організованість та впорядкованість частин у складі цілого, універсальність зв'язку між ними, високий рівень їх розвитку. У сучасній науковій думці цей підхід існує поряд з кібернетичним, інформаційним та іншими методами пізнання.

Педагогічний процес не може існувати поза системним підходом, який забезпечує його цілісність, структурну впорядкованість, взаємообумовленість, універсальність зв'язку усіх його складових, і виступає як необхідна умова оптимізації професійної підготовки студентів. Це підтверджують дослідження системної організації педагогічного процесу Б.Лихачова, І.Могилевської, О.Сайгушиної, В.Семиченко [124;152;219;223]; поетапного формуванні мисленнєвих дій П.Гальперіна, М.Тализіна [51; 241] та ін.

Базуючись на системному підході, підготовка майбутніх учителів-музикантів виступає як комплексна цільова програма, орієнтована на конкретний результат, а не як проста сума незалежних одна від одної автономних навчальних дисциплін і дій учасників цього процесу. Зміст кожної окремої дисципліни при такому підході має виступати не як самостійна цілісність, а як органічна частина цілісного процесу. Як вказує В.Семиченко, визначальне значення тут отримує функція тієї чи іншої

навчальної дисципліни у досягненні кінцевої мети професійної підготовки [223, 86].

В основі актуальних підходів у розв'язанні навчально-виховних завдань: системного, комплексного, інтегративного лежить поняття “розвиток” – необоротна, направлена, закономірна зміна матеріальних й ідеальних об'єктів, у результаті чого виникає їх нова якість, стан. Суттєву характеристику процесів розвитку складає час: по-перше, будь-який розвиток здійснюється у реальному часі, по-друге, тільки час виявляє його спрямованість.

Історичний підхід до розв'язання проблем є основоположним у більшості галузей наукових знань. Для прикладу розглянемо застосування цього підходу у психології. Так, генетичний або історичний підхід був основною передумовою наукової творчості П.Блонського, який стверджував, що поведінка людини може бути зрозумілою лише як історія поведінки.

Великий внесок у реалізацію принципу розвитку у психології зробив Л.Виготський. Розроблена ним “концепція розвитку вищих психічних функцій” стала яскравим прикладом застосування генетичних ідей у побудові психологічної теорії. Ця теорія ґрунтується на принципі історизму, де вивчення психічних процесів у їх розвитку і є, на думку Л.Виготського, їх історичним вивченням. “Генетичний підхід у Виготського поєднується з розумінням діяльного характеру людської психіки. Структура суспільно-історичної діяльності, вважає він, відповідає структурі психічної діяльності індивіда та його свідомості, і ця відповідність встановлюється в результаті інтеріоризації діяльності, тобто встановлення зовнішньої дії, розділеної спочатку між кількома людьми за допомогою слова, у внутрішню дію окремої людини. Це положення про діяльність як умову та спосіб формування психіки стало найважливішим методологічним принципом дослідження розвитку психіки в онтогенезі” [23,20].

Характеризуючи принцип історизму, О.Леонтьєв наголошував на тому, що головним механізмом розвитку психіки людини є механізм засвоєння соціальних видів та форм діяльності, що склалися історично [121]. Тому психічний розвиток окремої людини виступає результатом засвоєння того, що виробило людство.

Це положення підтримує Г.Костюк. Він вважає, що риси особистості виробляються у процесі її життєдіяльності, де засвоєння соціального досвіду тісно пов'язане з особистісним досвідом і внаслідок цієї взаємодії утворюється своєрідна цілісність: “Всі типи розвитку (визрівання, научіння, “присвоєння людської культури”, “самотворення”) в реальному онтогенетичному процесі становлення людини не ізольовані і не послідовно поєднані. Вони переплітаються, і їх “автономність” відносна. Нові форми “саморуку” психічного не надбудовуються і не нашаровуються над старими, а виникають з них. Причому старі форми “саморуку” не повністю визначають нові, а є лише вихідними умовами появи останніх [106,118]. Причиною виникнення нових форм “саморуку” психічного, за Г.Костюком, є сам зміст процесу розвитку, властиві йому зовнішні (порушення рівноваги між особистістю та суспільством та між організмом і його середовищем) і внутрішні (розходження між виникаючими в процесі діяльності особистості потребами та прагненнями і оволодіння нею засобами, що необхідні для їх задоволення) суперечності. Суперечності розв’язуються в процесі діяльності людини, коли розвиваються нові якості особистості.

Поняття “розвиток” у психологічному тлумаченні розкривається і в педагогіці як характеристика кількісних і якісних психоматичних і духовних змін в організмі, що відбувається в результаті природного обміну речовин, в силу входження людини у процес життєдіяльності, особливо у спеціально, педагогічно організовані види соціально-позитивної діяльності, спілкуванні і відносин. Для педагогіки розвиток є становленням сутнісних сил людини, організації генетичного фонду, усієї психосоматичної сфери під дією

харчування, взаємодії організму з еколого-природничою сферою і соціумом, а також навчання, виховання й освіти [223,11].

Отже, розвиток – це цілісний процес. У педагогічному аспекті це положення є визначальним і вимагає відповідної організації навчально-виховного процесу – цілісної, що передбачає: розвиток організму, оптимізацію творчих начал особистості та оволодіння нею здобутками культурної спадщини людства.

Культура людства виникла на ранніх стадіях розвитку суспільства і нерозривно пов'язана з її історією. Знання історії культури – не лише освоєння художньої спадщини минулого й сучасності, а й збереження та примноження художніх цінностей. Історичні знання формують розуміння культурного процесу, виховують усвідомлення особистості причетності до свого народу, нації, людства: “Ми прагнемо зрозуміти історію як певну цілісність, аби у такий спосіб зрозуміти самих себе. Історія для нас є спогадом, що даний не лише як знання, – ми живемо в ньому. Це – даний нам ґрунт, з яким ми, аби не зникнути, зберігаємо зв'язок і якому, відтак, завдячуємо своїм людським існуванням. Історичний погляд створює конструкцію, яка визначає рушійні начала нашого розуміння людського існування” [68,184]. Тому чим глибша обізнаність особистості зі світовою культурою, чим ширший її естетичний досвід, тим легше їй врахувати історично зумовлені особливості культурного розвитку і відчувати неповторну своєрідність кожної історичної епохи.

Ідея історико-стильового підходу в фортепіанній підготовці вчителів музики ґрунтується на основних положеннях теорії стилю і трактується нами як системотворчий чинник музичного пізнання, функціями якого є :

1. Систематизація музичної інформації. Уявлення особистості про історичні закономірності стилів мають створити основу для упорядкування (виокремлення, підсумування, узагальнення)

результатів сприймання великої кількості різноманітних творів широкого обсягу музичної інформації.

2. Забезпечення цілісності музично-пізнавального процесу. Історико-стильовий підхід сприятиме досягненню єдності окремих понять, естетичних уявлень, досягненню емоційних вражень від музичного твору, підпорядкуванню їх певним стильовим орієнтирам.
3. Об'єктивізація естетично-оцінювальної реакції на музику. Застосування істотно-стильового підходу має створити основу для об'єктивного сприйняття й оцінки змісту музичних образів, розкриттю й усвідомленню композиторських задумів, з'ясуванню основ авторського бачення художніх засад твору.
4. Забезпечення культурологічної зумовленості музичного пізнання. Історико-стильовий підхід має спрямувати пізнання стильових особливостей творчості композитора в контексті виявлення культурологічних засад історичної епохи. Осягнення специфіки розвитку культури в певну історичну добу, притаманне історико-стильовому підходу, орієнтуватиме процес музичного пізнання на розгляд мистецьких явищ в єдності з аналізом культурного життя епохи, на тлі її культурних досягнень.
5. Активізація творчих засад музичного пізнання. Проникнення на основі історико-стильового підходу до творчої лабораторії композитора, осягнення особливостей його світосприймання і характеру відтворення в художніх образах спричинять вивільнення творчої енергії особистості, спонукатимуть її до творчих пошуків, активізуватимуть творчу фантазію.

Впровадження історико-стильового підходу в систему фортепіанної підготовки ускладнюється тим, що цілий ряд питань розвитку стильового мислення майбутніх учителів музики не отримали аргументованого вирішення. Не з'ясовано конкретні шляхи розширення музично-стильового

досвіду, цілеспрямованого набуття студентами необхідного фонду мистецтвознавчих відомостей при історичне становлення стильових ознак музичної творчості, не визначено особливості історико-стильового підходу до відбору й організації навчального матеріалу в класі фортепіано. Потребує уточнення специфіка стильового аналізу фортепіанних творів, недостатньо вивчено вплив його на емоційно-творчі характеристики виконання. Лишаються малодослідженими педагогічні засоби розвитку в майбутніх учителів музики інтересу до стильового пізнання композиторської творчості. Поверхово вивчено механізми педагогічної проекції стилевідповідних знань, умінь та навичок студентів. Вирішення цих проблем сприятиме удосконаленню фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики.

Розглянемо основні етапи становлення та утвердження історико-стильового підходу у взаємозв'язку з розвиток фортепіанного мистецтва. Цей процес поділений мистецтвознавцями на два етапи: період становлення (від Античності – до XIX ст.) та період утвердження та розвитку (друга половина XIX ст. – до наших днів).

Перші стилі утворилися у древніх цивілізаціях (Єгипет, Вавилон). У різні історичні періоди стиль специфічно здійснювався в окремих видах мистецтва і більшою або меншою мірою проявляв свої типові ознаки у взаємодії змісту та форми. Так, в античній Греції поняття стилю співвідносилось з ораторським мистецтвом, пізніше воно проникло в архітектуру, живопис.

Появу стильових норм у музиці мистецтвознавці пов'язують зі стародавнім музично-поетичним мистецтвом, а саме з ученням про етос.

Єдиною сферою уявлень про античне музичне мистецтво є музична естетика цього періоду, яка відображає відношення між “старим” і “новим”. Негативне ставлення до “нової” музики та ідеалізація “старої” стала основною ідеєю музичної естетики Арістофана (комедія “Хмари”), Арістоксена (трактат “Гармонічні елементи”), Плутарха (трактат “Про

музику”) та інших філософів. Саме в античній Греції інтенсивного розвитку отримала інструментальна музика.

Музичне мистецтво Середньовіччя розвивалося за церковними канонами. Офіційною церквою велася боротьба за ідейно-стильову замкнутість і внутрішню єдність музичної культури католицизму. Водночас відбувався процес розвитку пісенно-інструментальної творчості. Тому музичну культуру феодального суспільства складали відносно самостійні, але все ж взаємопроникливі субкультури: селянсько-фольклорна, церковно-монастирська, лицарсько-придворна, бюргерська. Музика виступала частиною культу, політичного життя та дозвілля.

У цей період створювалися трактати, в яких музика розглядалася вже як наука і пізнання. У них відбувся розподіл на музику “духовну”, яка звучала у соборах і церквах під час Богослужінь та “бездуховну”, “низьку”, яка виконувалася скоморохами, жонглерами на народних гуляннях та карнавалах.

Розуміння стилю в мистецтві як сукупності особливостей, що відрізняють одні художні явища від інших відбулося в епоху Відродження. Засновник мистецтвознавства як самостійної науки І.Вінкельман сформулював поняття “епохального стилю”, а Г.Глареан та Дж.Царліно ввели поняття “творчого генія”.

У музично-естетичних концепціях відбулося становлення історизму, де важливу роль зіграв відхід від принципів середньовічної культури: “Музичному мистецтві й естетиці середньовіччя відмовлялось у праві на будь-яке значення у розвитку музичного мистецтва. Подібні неісторичні у своїй основі концепції художнього прогресу містяться в трактаті Рамоса до Перехі “Практична музика”, яка проникнута духом виклику до середньовічних авторитетів, “Тлумачнику музичних термінів” Тинкторіса, “Дванадцятиструннику” Глареана [ ,41-42].

Художній прогрес у мистецтві Відродження визначався взаємодією античності, яка ідеалізувалась та гуманізувалась з історично обґрунтованою

нею ж сучасністю. Так, Танкторис у трактаті “Узагальнення про дію музики” пов’язував найважливіші положення античної естетики із соціально-педагогічними завданнями сучасної йому практики; Салінас у книзі “Про музику” намагався застосувати до сучасності античні теорії ритму та міри; Цармено тлумачив античні погляди на музичне мистецтво в дусі філософії й естетики свого часу, оцінюючи та порівнюючи його з високим прикладом античності; Галілей у трактаті “Про музику древню і новітню” найглибше розвинув ренесансну теорію художнього прогресу, який базується на поєднанні сучасності з мистецтвом минулого, минаючи середньовічну культуру. Таким чином, музична естетика Відродження поступово поєднувалася із суспільною практикою.

Починаючи із XVII ст. елементи історичного підходу до вивчення музичного мистецтва з’являються в працях з історії музики, яким притаманна риса власне історичної науки – створення хронологій її розвитку (трактати Кальвіуса “Дослідження музики”, Кірхера “Універсальна музика”, Прінтуа “Історичний опис шляхетного мистецтва музики і співу”). Разом з цим значне місце посідають протилежні їм антиісторичні концепції Кеплера (“Гармонія світу”), Мерсена (“Загальна гармонія”).

В епоху Відродження розпочався інтенсивний розвиток професійної світської музики та становлення системи професійної музичної освіти. Чим сильніше проявлялися позиції музики як самостійного мистецтва, яке поступово позбавлялося місії оформлення релігійних ритуалів та обслуговування різних побутових потреб, тим виразніше позначалася тенденція стабілізації авторського начала в музичній творчості.

До другої половини XVI ст. завершилася “доісторична доба клавірного мистецтва” (Н.Кашкадамова) і розпочався період становлення сольної органно-клавірної музики. Якщо раніше клавійно-струнні інструменти використовувалися лише як ансамблеві: для акомпанементу арій, мес, в оркестрах, то тепер дедалі більшої самостійності набуває клавірна музика,

втрачається ужитковий характер її функціонування. Вона стає драматичнішою та схвилюванішою завдяки новим засобам виразності. Розвиваються дві головні тенденції – орієнтація на вокальний прообраз та формування суто інструментальної, фігураційної, імпровізаційного типу фактури, розширення діапазону інструмента на чотири октави і розподіл на партії правої та лівої рук. Відбувається становлення клавірних жанрів.

З XVII ст. розпочинається бурхливий розквіт органних та клавірних шкіл в Англії, Італії, Німеччині, Франції. Зростає масовий розвиток інструментального виробництва.

У період становлення клавірного мистецтва не існувало професії вчителя гри на цьому інструменті, не було клавірних виконавців. Існувала універсальна професія музиканта, яка поєднувала в собі виконавство та викладання гри на різних музичних інструментах, диригування, написання музичних творів тощо.

Ще на початку XVII ст. почала зароджуватися методика викладання гри на клавішно-струнних інструментах, яка представлена старовинними трактатами та посібниками з теорії і практики клавірної гри: Кельнера “Правильні настанови у творенні генерал-баса”, Льоляйна “Клавірна школа, або коротке й ґрунтовне керівництво до згоди й мелодії практичними прикладами пояснене”, Томаса з Санта-Марії “Мистецтво фантазії”. Крім вузько виконавських проблем – постановки рук, аплікатури тощо, автори цих трактатів торкалися загальних музично-естетичних та музично-теоретичних проблем.

У XVIII ст. поняття стилю набуває багатозначності, він стає синонімом понять “манера”, “характер”, “жанр”, зароджується поняття виконавського стилю. Слід зазначити, що до цього часу виконавське мистецтво в європейській клавірній музиці ще не відокремилася в самостійну галузь художньої діяльності, його основу складала імпровізація, що поєднувала створення й виконання музики.

У добу бароко посилюється значення історичного підходу в музично-естетичних концепціях. Положення про те, що сучасний рівень розвитку музичного мистецтва підготовлений попередніми етапами, міститься в роботах Берні (“Загальна історія музичної науки й практики і виникнення музичної естетики до наших днів”), Гердера (“Калінгас”), Корнеля (“Загальна історія музики”).

Вершиною розквіту клавірної мистецтва, значним історико-стильовим явищем є музична спадщина геніальних представників західноєвропейського бароко – Й.Баха та Г.Генделя. У їхній творчості отримало продовження клавірне мистецтво попередників та вийшло на значно вищий рівень. Композитори синтезували вокальне та інструментальне начало, – і цим зрівняли їх художню значимість.

У другій половині XVIII ст. поняття стилю в музиці стає загальноживим, ним узагальнювалися музично-художні явища за різними ознаками. Це поняття застосовували як синонім манери, змішували його з категорією жанру, вживали у значенні старий і новий стиль, веселий, галантний, низький, високий і т д . У музикознавчих дослідженнях цього періоду надавали великого значення характеристиці національних та композиторських стилів. У Гете поняття стилю виступало вищим критерієм оцінки естетичного (також історичного) значення творчості митця, більш високим, аніж індивідуальна “манера”.

Першими спробами дати визначення стилю в музиці належать С.Бросару (“Музичний словник”), І.Вальтеру (“Музичний лексикон”), Ж.-Ж.Руссо (“Музичний словник”), Д.Шубарту (“Ідеї до естетики музичного мистецтва”). При всій багатозначності тлумачення цього поняття, розуміння стилю як розмаїття характеру композиції та виконання, які змінюються в залежності від національних, індивідуальних та хронологічних чинників, підготувало появу теорії стилю Б.Асаф’єва, яка стала базовою для багатьох музикознавчих досліджень.

Історичний хід розвитку клавірного мистецтва готував появу класицизму. Значну роль у його становленні й утвердженні зіграли композитори передкласичного періоду.

Передкласичні риси клавірного мистецтва вперше виявилися в італійській музиці другої половини XVIII ст. і торкнулися, насамперед, жанру сонати. У творах Д.Альберті, Б.Галуппі, Д.Б.Граціолі, Д.Парадіз, Д.Б.Пешеті, Д.Чімароза проявилися типові риси передкласичного стилю: вишуканість, легкість, граціозність. Значний розвиток перед класичне клавірне мистецтво отримало в Австрії, Німеччині та Чехії.

XVIII-XIX ст. – період розквіту музичної культури України. Відбувається інтенсивний процес збирання, обробки та використання народних музичних зразків, посилення інтересу до народної української пісні, розвивається клавірне мистецтво М.Березовського, Д.Бортнянського.

З творчістю Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена пов'язаний розквіт класичної фортепіанної музики. Продовжуючи традиції клавірістів, віденські класики використали можливості досконалого молоточкового клавішно-струнного інструмента – фортепіано, створили класичний стиль фортепіанного письма, для якого характерна: чітко організована функціональна гармонія як основа розвитку; рівномірна акцентована метрична пульсація як важливий впорядковуючий засіб; наспівна мелодія як головний засіб виразності.

У творчості цих композиторів жанр сонати отримав найвищий розквіт завдяки діалектичній єдності контрастів і протилежностей; універсальному характеру звучання; гомофонно-гармонічному складові фактури, її пісенної основи, де зміна мелодії супроводжується змінами фактури; використанню мелізмів і орнаментальних формул, які вплітаються у мелодію і мелодійні фігурації. У сонатах віденських класиків завершився процес спеціалізації рук виконавця – права рука стала виконувати мелодію, а ліва – акомпанемент, в основному у вигляді “альбертієвих”, “маркізових”, “барабанних” басів.

Виконавська діяльність В.Моцарта стала прикладом класичного стилю виконання, для якого характерні: завершеність, ясність, точність відтворення усіх деталей; гармонійне поєднання почуття смаку, інтелекту, експресії, майстерності з чуттям міри; технічна свобода, легке, гнучке, повне, щільне туше – “зернисте звучання” (В.Левандовська) при вільних, але раціональних рухах рук; широка (хвилеподібна) динаміка; відчуття рівномірного й точного ритму, що забезпечує цілісність твору, поєднання виразної мелодії з рівномірним пульсом.

У творчості Л.Бетховена відбулася взаємодія двох історично-наступних стилів – класицизму та романтизму, що виявилася у поєднанні монументальності, раціоналізму з емоційною збудженістю, напругою, драматизмом. Композитор різнопланово розкрив можливості фортепіано, яке зазвучало як симфонічний оркестр – сильно та наповнено.

Від учнів та сучасників Л.Бетховена дійшла значна кількість описів вражень від його геніальної гри – простої, проте масштабної, піднесеної, з глибоким почуттям, пристрасної. Йому була притаманна ораторська декламаційна манера виконання, в якій отримали подальший розвиток закони музичної риторики: фразування “широкого дихання”, цезури, риторичні паузи, характерне акцентування. Важливого значення він надавав зв’язній манері гри *legato*, яка, за висловленням Н.Фішер, була близька до плинної мови, а не до кантиленості типу італійського *bel canto*.

Остання чверть XVIII ст. ознаменувалася появою романтизму, як результату суспільних надій та розчарувань у можливостях розумного впорядкування суспільства на основі принципів свободи, рівності та братерства. Він поставив у центр духовний світ самотньої особистості, яка не приймає оточуючий світ через його недосконалість. Романтизм висунув концепцію безсмертя зла і довічності боротьби з ним.

Зростання ролі творчої особистості в мистецтві та могутній національний рух призвели до появи молодих національних шкіл, у тому числі музичних.

XIX ст. – період розквіту різноманітних теорій, утвердження історико-стильового принципу в музично-естетичних концепціях і появи нового концептуального підходу, відповідно до якого історичний процес розглядається не лише в минулому і теперішньому, а й у майбутньому. Орієнтація на майбутнє стає головним завданням мистецтвознавських та наукових досліджень. Як зазначає з цього приводу Є.Рощенко, специфічними особливостями цього етапу є не стільки устремління до передачі історичних деталей і фактів, їх систематизація й аналіз, скільки відтворення загального емоційно-змістовного тла того чи іншого періоду [208].

У статті “Історичний метод викладання теорії музики” А.Ларош визначає історизм найважливішим принципом музикознавства, і в цьому його підтримали А.Амброс, О.Серов, В.Стасов. Цінною для нас є думка А.Лароша про те, що для кожного музиканта необхідними є глибокі знання історичних закономірностей стилів. У своїх роботах він підійшов до понять слухового досвіду, індивідуального інтонаційного фонду.

У “Всесвітній історії музики” Є.Науман розглядає музику у зв’язку з усіма сферами суспільної свідомості – мистецтвом, наукою, релігією. Основну увагу він приділяє типовим мелодичним зворотам композиторів і аналізу індивідуальних інтонаційно-стильових особливостей їхніх творів. Розуміння стилю як мистецтвознавської та естетичної категорії стало основою його тлумачення. Тепер стиль розглядається як прояв особливостей художньо-творчого мислення, де простежується дві протилежні тенденції: перша ґрунтується на розумінні стилю як категорії змістового, естетично-оцінного характеру; друга – віднесення стилю до художньої форми.

Активізувалося осмислення музики як мистецтва, яке має певний зміст та сенс. Естетичні роздуми Г.Гегеля про виховне значення мистецтва можна вважати вихідним у музичній педагогіці цього періоду.

Окрім дослідження проблематики національних та індивідуальних стилів, з'являється потреба в конкретизації характеристик їх стильових ознак. Для цього Є.Науман, О.Серов, В.Тапперт починають застосовувати методи філології, серед них – порівняльно-історичний метод мовознавства. Простежується тенденція до встановлення та проведення аналогій між закономірностями його формування та розвитку із закономірностями у мовній сфері. У стильових аналізах музичних творів почали більше уваги приділяти розкриттю текстових семантичних зв'язків, які згодом склали основу методу інтонаційного аналізу.

Поряд з узагальнюючими працями з історії та теорії музики з'являються численні дослідження життя та творчості видатних композиторів, що пояснюється зростаючим інтересом до особистості митця.

Отже, перший етап становлення концепції історичного розвитку мистецтва збігається з появою романтизму, який визначається теоретиками не тільки як стиль, а й ідеологічне спрямування. Місце релігії заступає політика, яка намагається згуртувати людей на основі образів щасливого майбутнього, з'являються соціально-політичні утопії, що шукають нових засад; підвищується інтерес до проблем історії, яка визначається як політика, звернена в минуле, тоді як майбутнє – політика в “ім'я” добровільного поневолення людини, а сучасне, як теперішнє, представляє собою формальний перехід від минулого до майбутнього. Теперішнє і майбутнє стає тотожним: у теперішньому вбачають риси майбутнього.

У другій половині XIX ст. в мистецтвознавстві з'являється потреба у вивченні окремих аспектів історії музики – здійснюється процес вузької спеціалізації. Наприклад, Г.Аберт досліджував закономірності окремих історичних епох. Результати цих досліджень він висвітлював у працях: “Вчення

про епос у грецькій музиці”, “Музичні погляди Середньовіччя та їх основи” та ін. Походження та особливості окремих стилів та жанрів вивчалися Р.Ролланом (“Походження класичного стилю в музиці XVII ст.”, “Походження сучасного музичного театру”), А.Шерінгом (“Історія інструментального концерту”, “Історія ораторії”, “Нариси з історії музики раннього Ренесансу”, Г.Крогмаром (“Маленькі керівництва до історії музики за жанрами”), Р.Ріманом (“Аналіз “Добре темперованого клавіру”, “Мистецтво фуги Й.Баха”).

Композиторський стиль романтизму чітко виявився у 1810-1820 роках у творчості Ф.Шуберта та Ф.Мендельсона. У фортепіанному мистецтві утвердилися дві основні тенденції: перша – збагачення сфери фортепіано образами й засобами виразності суміжних галузей музичної творчості та виконавства (симфонічної, пісенно-романсової, оперної) та друга – розкриття специфіки художніх можливостей фортепіано.

Для романтичної фортепіанної музики притаманне багатство ліричних образів та надзвичайна емоційність. У ній отримало продовження мистецтво співу на інструменті, що вимагало пальцевого legato, різноманітного туше, уміння тонко диференціювати звучність мелодії та акомпанементу. Переважає віртуозного плану фактура, яка насичена пасажами, октавами, подвійними нотами тощо. Відбувається утвердження мажорно-мінорної системи, де гармонія несе важливу місію – підсилення емоційної напруги музики.

Суттєвих змін зазнали фортепіанні жанри. Потреба в передачі особистісних переживань романтичного героя призвела до розвитку ліричної фортепіанної мініатюри – ”пісні без слів”, ноктюрна, баркароли, романсу, колискової. Розквітають жанри фантазії й балади, які стають більшими за масштабами. Відбувається трансформація вже існуючих та синтез різноманітних форм, де широко використовується композиторами наскрізний розвиток і принцип монотематизму. Так, барочна фантазія – імпровізаційного типу твір видозмінюється в романтичну сонату, у К.Вебера отримує розвиток

тока та нового типу і стає віртуозним твором, який базується на безперервному моторному русі. Величезні зміни відбулися в сонатному циклі та концерті.

Слід зазначити, що в цей період романтизм співіснував з реалізмом. Як художній метод, він також склався у 20-30 роки XIX ст. В основі реалізму лежить принцип історизму, конкретно-історичного розуміння і зображення людських характерів та дійсності. Йому притаманні типізація як засіб виявлення сутнісних сил соціальних якостей людини та обставин її формування та діяльності. Реалістичний принцип життєподібності та єдності особистості сприяв тому, що художнє бачення цього періоду стає синтезом традицій мистецтва з природничо-науковим і загальнокультурним досягненням дійсності.

30-40-і роки XIX ст. ознаменувалися надзвичайним захопленням мистецтвом віртуозів. Спочатку ними були самі автори, які писали і виконували віртуозні твори (Ф.Ліст, Ф.Шопен). Пізніше з'явилися віртуози-інтерпретатори, які виконували твори інших композиторів. Концертний репертуар цих виконавців складала салонні п'єси, концертні ("романтичні", "характерні", "мелодичні") етюди. Стиль виконання віртуозів-інтерпретаторів вирізнявся підкресленою емоційністю, пристрасстю, захопленням *rubato*, колоритною педаллю та своєрідною манерою поведінки на естраді. Не всім подобалася виконавська діяльність цих музикантів, які нерідко шокували публіку своїми діями. Так у виконавському мистецтві та музичній творчості розпочалася боротьба між класиками та романтиками.

Увесь період розвитку фортепіанного мистецтва не обмежувався написанням творів високого (академічного, серйозного) напрямку. Завжди існувала й існує потреба в задоволенні повсякденних запитів широких верств населення. Цю функцію виконує легка, популярна музика, в якій поєднуються народні та професійні напрямки, вона є значно принадливішою, простішою, демократичнішою для сприйняття слухачької аудиторії.

Ще в період пізнього Середньовіччя поступово зростала вага світського мистецтва. В епоху Відродження в музику проникає комерційний інтерес, з'являються композитори, які почали заробляти на написанні розважальних музичних творів у модних на той час формах і жанрах.

У XIX ст. в розвитку популярної, масової музики простежується два напрямки: перший вів до демократизації елітарної музичної діяльності, а другий – до неминучої комерціалізації музичної культури. Обидва вони справили радикальний вплив як на композиторсько-виконавську практику, так і на переосмислення музично-естетичних цінностей. Як зазначає В.Дряпіка, саме Велика французька революція порушила аристократичну камерність професійної музики, вивела її з окремих палаців у величезні зали публічних зборів назустріч народним масам [67,94]. Зростання ролі популярної музики призвело до позитивних наслідків: збільшувалася кількість нотних видавництв, музичних навчальних закладів. Музика поступово перетворювалася на перспективну галузь комерції.

З другої половини XIX ст. у фортепіанній культурі відбувається інтенсивний процес формування національних композиторських шкіл у Росії (М.Балакірєв, О.Бородін, М.Мусоргський та ін.), Німеччині (Й.Брамс), Франції (Ж.Бізе, К.Сен-Санс, Г.Форе та ін.), Норвегії (Е.Гріг), Чехії (А.Дворжак, Б.Сметана, З.Фібіх), Польщі (Т.Лешетицький, С.Монюшко, М.Мошковський).

У творчості цих композиторів поєдналися романтичні традиції з класичними на національному матеріалі. Образи батьківщини, рідної природи, фольклору, духовних традицій стають головними. Композитори використовують як класичні, так і романтичні жанри, збагачуючи їх власним талантом і світовідчуттям. У фортепіанних творах простежуються імпресіоністичні ознаки.

Професійна діяльність митців постромантичної доби не обмежувалася композиторською діяльністю, вони більшою чи меншою мірою були талановитими виконавцями, педагогами, мистецтвознавцями.

Заснування вітчизняної фортепіанної школи пов'язане з іменем видатного композитора, фольклориста, виконавця, диригента, громадського діяча М.Лисенка. У його творчому доробку, як і в доробках його сучасників – С.Воробкевича, Ап.Гусаківського, О.Нижанківського, В.Ніщинського, Д.Січинського, П.Сокальського отримали розвиток класичні та романтичні засади західноєвропейського фортепіанного мистецтва на досягненнях української музичної культури. Це виявилось у збагаченні різноманітних жанрів тематикою, мелодикою, гармонією народної української пісенної та танцювальної творчості.

В кінці XIX ст. завершилося становлення фортепіанного виконавства як самостійного виду мистецтва. “Модернізація клавіру як фортепіано, – вказує Т.Воробкевич, – сприяла подальшому посиленню художньо-просвітницького та музично-виховного впливу цього інструмента на культурний прошарок європейського суспільства” [47,7]. Остаточно утвердилося значення фортепіано як багатофункціонального інструмента: сольного, акомпануючого, ансамблевого, аматорського, а в навчальному процесі як спеціалізованого або обов’язкового.

Прихід XX ст. охарактеризувався синтезом художніх стилів та демократизацією фортепіанного мистецтва. Інтенсивний процес його розвитку супроводжувався збагаченням, оновленням, реформуванням барочних та романтичних художньо-стильових норм, традиційних засобів виразності, форм, жанрів та втіленням новаторських знахідок. Ці тенденції виявилися у головних напрямках фортепіанного мистецтва XX ст. – неокласицизмі, імпресіонізмі, експресіонізмі, модернізмі, авангардизмі.

Відбувається збагачення тематики творів, їх музичної мови (гармонії, ладів) і ритмічної основи, деталізація фактури. Застосовується колоритне як ілюзійно-педальне, так і реально-безпедальне звучання (акордово-гармонічне, лінеарне). Бурхливо розвиваються основні фортепіанні жанри: мініатюри (прелюдії, поеми); великі одночасні композиції, циклічні форми, концерти;

поліфонічні (інвенції, фути); віртуозні твори (токати, етюди); створюється музика для фортепіанного дуету та для дітей; розвивається жанр фортепіанної транскрипції (переважно фольклорної). Зростає великий інтерес до музики різних народів, особливо Сходу та Америки.

Характерно, що загальні художньо-стильові тенденції музичного мистецтва XX ст. істотно вплинули на еволюцію індивідуальних стилів композиторів, що демонструють полістилістичне спрямування їх творчості.

Мистецтво XX ст. зароджувалося в надрах XIX ст. На межі цих століть з'являються окремі стилістичні тенденції, що визначаються спільністю світосприйняття митців. Саме у цей період ряд вчених здійснили спробу розгляду історії мистецтва як історію стилів.

Осмилення спадщини минулого сторіччя займає чільне місце у філософських та мистецтвознавських дослідженнях В.Вейдля, Ф.Ніцше, Х.Ортегі-і-Гассета, А.Рагля та ін. Відбувається своєрідна революція в музичній свідомості, утверджуються нові принципи музично-естетичного сприйняття, мислення і розуміння мистецтва. Зокрема, “емансипація дисонансу” (А.Сохор) призвела до художнього засвоєння нових засобів, які вирізнялися підвищеною експресивністю, гостротою та різкістю звучання.

Отже, стиль постає як результат узагальнення та інтеграції всіх рівнів пізнання мистецтва в його історичному розвитку. У стилі відображається як індивідуальність автора, його власне світосприйняття, так і світосприйняття епохи.

У музичному мистецтві “генокод” стилю становить інтонаційна ідея, яка втілена в художньому образі і пов'язує усі сфери людської діяльності та художньої творчості у власному значенні, у змістовному плані співвідноситься з типовим світовідчуттям суспільства та індивідуума.

Стан мистецької освіти засвідчує, що музична історія присутня в сучасності без логічної залежності між стилями й жанрами, зумовленими їх чергуванням в історично-еволюційному процесі.

Раніше хронологічний порядок у зміні композиторських стилів, у розвитку та трансформації жанрів мав принципове значення. З цього приводу Є.Фінкельштейн писав, що “Для слухача навіть кінця XIX ст. музична історія в кращому випадку вимірялась півтора столітніми масштабами. Він був спроможним оглянути в цих межах історичну зумовленість будь-якого стилю й жанру... Для слухача XIX ст. було принципово важливо знати істинний генезис будь-якого музичного явища, щоб оцінити його як подію” [259,42].

Тому пізнання історико-стильових закономірностей розвитку фортепіанного мистецтва має виняткове значення для успішного професійного становлення майбутніх учителів музики.

### **1.3. Педагогічна діагностика фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах**

Основними завданням діагностуючого експерименту було встановлення міри ефективності нині діючої системи фортепіанної підготовки студентів музично-педагогічного факультету, визначення критеріїв та показників підготовленості студентів у цьому напрямку, з'ясування особливостей виконавсько-стильових умінь студентів, конкретизування їх рівневої характеристики, визначення зв'язків між художньо-стильовою ерудованістю та виконавською майстерністю студентів.

Експериментальною роботою було охоплено 41 викладач-інструменталіст, 85 студентів випускних курсів музично-педагогічних факультетів Рівненського державного гуманітарного університету, Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова, Волинського державного університету імені Лесі Українки, 41 викладач-інструменталіст.

У своїй діяльності ми використовували такі методи: аналіз самостійно створеної студентами-випускниками інтерпретації одного з творів шкільної програми, опитування (письмові та усні) студентів і викладачів, аналіз письмових і усних анотацій виконуваних студентами творів, аналіз індивідуальних навчальних програм студентів.

Діагностуючий експеримент проводився нами у двох напрямках: перший – був присвячений аналізу інтерпретації студентами-випускниками запропонованих нами для самостійного вивчення творів зі шкільної програми, другий – аналізу існуючих підходів до планування навчально-виконавського репертуару студентів, аналіз змісту індивідуальних навчальних програм.

Ефективність фортепіанного навчання майбутніх учителів музики у першому напрямку нашого дослідження визначалася за критеріями, основними з яких виступила *міра здатності студентів до самостійного створення стилевідповідної художньо-образної інтерпретації фортепіанної музики*, а додатковими – *ступінь оволодіння знаннями щодо стильових закономірностей розвитку мистецтва та різнобічним у стильовому відношенні виконавським репертуаром, міра здатності до аналітичного опрацювання виконуваних творів та педагогічно адаптованої словесної характеристики стильових ознак виконуваного твору*.

Важливою складовою інструментальної підготовки майбутніх учителів музики є самостійне опрацювання музичного репертуару, яке сприяє активізації творчого мислення студентів, поглибленню музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок. Самостійність стимулює ініціативність студентів у пошуку-знаходженні своєї інтерпретації, власних виконавських прийомів.

Для студента самостійна робота над твором – це творча робота, яка дає змогу вільно осмислити зміст художнього образу та засобів виразності, щиро, захоплено та по-своєму переконливо розкрити його у виконанні. Для нас цей

вид діяльності мав продемонструвати реальні художньо-виконавські можливості студентів.

У контексті нашого дослідження показниками здатності до стилевідповідної художньо-образної інтерпретації музики стали:

- глибина розкриття студентом змісту фортепіанного твору;
- ступінь прояву власного емоційно-оцінного ставлення до музики;
- міра дотримання стильових ознак виконання.

Для проведення першого етапу дослідження ми вибрали твори різної складності: найскладніший – “На трійці” П.Чайковського, середньої складності – “Токата” Д.Парадізі, більш легкий – “Танець” Ю.Щуровського. Ми запропонували студентам самим вибрати твір для самостійного вивчення: “На трійці” П.Чайковського вибрали 8 студентів, “Токату” Д.Парадізі – 22 студенти, “Танець” Ю.Щуровського – 55 студентів. На підготовку цих творів ми виділили чотири тижні.

Необхідною передумовою розкриття художньо-образного змісту музичного твору є точність відтворення нотного тексту та засобів виразності, які мають виняткове значення для створення стилевідповідної інтерпретації. Для аналізу виконання самостійно вивчених фортепіанних творів ми зосередили увагу на: дотриманні авторського темпу; артикуляційній точності; тембровій якості звуковидобування (звуківідповідність художньому образу); виконанні агогічних відхилень; диференціації звучання мелодії та акомпанементу.

1. Дотримання авторського темпу. При широкому характері мелодії першої та третьої частин “На трійці” П.Чайковського темп твору не має бути повільним. Студенти, які вивчили цей твір, виконали його у відповідному темпі. Складне поєднання мелодії широкого дихання із зібраністю та чіткістю мелодичного руху вдалося передати майже всім виконавцям. Другу частину студенти виконали відповідно до авторської ремарки “граціозно”, відчувши зміну характеру музики.

Образний зміст “Токати” Д.Парадізі є простішим, проте значну складність викликала проблема збереження ритмічної чіткості та метричної точності в безупинному русі швидких пасажів. Більшість студентів, які вибрали цей твір, не виконали його у належному темпі та характері.

Відповідність авторського темпу продемонстрували студенти, які обрали “Танець” Ю.Щуровського. Для цих студентів була надзвичайно близька і зрозуміла ритмічна організація твору, основу якої складає український народний танець.

2. Артикуляційна точність. У порівнянні з “Токатою” твори Ю.Щуровського та П.Чайковського характеризуються різноманітною артикуляцією. Студенти, які виконували “Танець” Ю.Щуровського, без зусиль передали артикуляційне багатство музичної мови твору.

Чіткість та легкість гармонічних фігурацій у формі ломаних інтервалів “Токати” Д.Парадізі, точне акцентування – головні артикуляційні проблеми з яким студенти не справилися через недостатню кількість часу, посвяченого роботі над технічними труднощами.

Протягом усієї п’єси “На трійці” важливе змістовне навантаження несе артикуляція. Поєднання “восьмих”, які виконуються стакато з акцентованою “половинною”, що надають звучанню мелодії рельєфність, не всіма студентами було точно відтворено у виконанні. Усім бракувало штрихової вивіреності виконання правої та лівої рук, а також квартової інтонації, де акцент на “половинній” ноті не має звучати жорстко та гостро і тим самим порушувати наспівність мелодії.

3. Темброва якість звукоутворення. Співставлення контрастних частин творів Ю.Щуровського та П.Чайковського вимагає змін у тембральному забарвленні музичного матеріалу. Глибина, соковитість звучання мелодії першої частини, яка близька до пісні, контрастує з легкістю, прозорістю звучання другої частини “На трійці”. Друга ж частина “Танцю” вимагає щільного, наповненого звучання. У виконанні студентів ці особливості були

передані не так яскраво, як вимагає цього художній зміст творів. У переважної кількості студентів зовсім не прозвучала третя частина “На трійці” П.Чайковського, де поєднуються фарби першої та другої частин на основі проведення теми в лівій руці на фоні прозорих, легких фігурацій, які імітують передзвін. Щодо тембрального забарвлення “Токати”, то її виконання у цьому значенні нагадувало етюд.

Отже, особливої різниці в якості звукоутворення, якою характеризуються фортепіанні твори цих композиторів студенти так і не змогли передати у виконанні.

4. Виконання агогічних відхилень. Агогічні відхилення виступають показниками творчих можливостей студентів, їх виконавського досвіду та смаку. У творах П.Чайковського та і Ю.Щуровського значну роль відіграють агогічні відхилення, які мають сприяти природному та виразному викладові музичного матеріалу. Студенти, які значно глибше перейнялися художньо-образним змістом твору, змогли більш логічно та виразно використати агогіку.

5. Диференціація звучання мелодії та акомпанементу. При гомофонно-гармонічній фактурі пропорційний розподіл сили звучання мелодії та акомпанементу має сприяти рельєфності та виразності звучання музичного твору. Не всі студенти змогли охопити цілісність мелодичного руху в одній руці та підпорядкувати йому акомпанемент відповідно до характеру. Дуже часто акомпанемент виконувався грубо та голосно.

Ці характеристики виконання дозволили судити про спроможність більшої частини задіяних в експерименті студентів самостійно трактувати музичний твір. Проте їх виконання ми не можемо охарактеризувати як стилістично грамотне та вивірене, хоча деякі студенти проникнулися образним змістом твору і передали свої емоції в грі.

Судити про емоційно-оцінне ставлення студента до вибраного твору ми змогли по тому, які саме твори вибрали студенти. Найбільше сподобався

“Танець” Ю.Щуровського. Цей твір був для них був найдоступнішим та найцікавішим.

Показниками ступеня оволодіння студентами знаннями стильових закономірностей музичного мистецтва ми визначили:

- спроможність назвати провідні стилі фортепіанної музики в їх історичному становленні;
- спроможність дати стисло характеристику образного спрямування і засобів виразності композиторської творчості відповідних стилів.

Якість підготовки майбутніх учителів музики визначається обсягом та глибиною отриманих знань, здатністю використовувати їх у практичній діяльності.

Комплекс предметно спрямованих знань з музичних галузей, історії, естетики, культурології становить музично-естетичний тезаурус, під яким розуміється об'єм знань, умінь і здібностей людини, які реалізуються під впливом потреб і установок і стали її надбанням. Фактично тезаурус людини – це вербалізована сукупність її уявлень про світ, яка включає пізнавальні, оцінні та діяльнісні установки.

Фортепіанна підготовка вимагає глибоких музично-історичних знань, які представляють собою, за визначенням Н.Провозіної, “...узагальнений досвід музичної творчості, що розкриває закономірності розвитку музичної культури, методи музикознавчого пізнання й естетичної оцінки явищ музичного мистецтва” [193,82]. Специфіка засвоєння музично-історичних знань у процесі фортепіанного навчання студентів полягає в синтезуванні історико-теоретичних понять музичного мистецтва та музично-образних уявлень суб'єкта, відображення їх у виконанні. Студент-піаніст має знати характерні особливості кожної історичної епохи в розвитку мистецтва, специфіку стилів та відповідних їм засобів виразності, встановлювати соціально-політичну зумовленість і зв'язки музики з іншими видами мистецтва та літературою.

До цікавих висновків ми прийшли після проведеного опитування студентів-випускників щодо переліку провідних стилів фортепіанної музики в історичній хронології. Більша частина реципієнтів не змогла точно відтворити історичний процес становлення фортепіанних стилів, відповіді були приблизними та неточними. Така ситуація спонукала нас до перевірки рівня знань історичного процесу трансформації стилів не лише студентів, які були охоплені експериментом. З 1995 року ми опитали 501 студента музично-педагогічних факультетів. На прохання назвати стилі музичного мистецтва в його історичному становленні лише 19 відсотків правильно.

У запропоновану студентам анкету (Додаток А) ми включили прізвища композиторів, твори яких найчастіше зустрічаються в індивідуальних навчальних планах з основного музичного інструмента (фортепіано). Студентам різних курсів необхідно було вказати, в яку епоху жили ці композитори і до якого стильового напрямку належить їхня творча спадщина. Кожна правильна відповідь оцінювалась в один бал, максимальна кількість балів – тридцять.

Анкетування продемонструвало, що 34 % студентів першого та другого курсів не визначили належність більш ніж половини композиторів. З третього курсу показники поліпшилися: 51 % реципієнтів набрав 22-24 бали. 59 % студентів четвертого та п'ятого курсів отримали 26-28 балів, лише 17 % випускників правильно відповіли на всі питання анкети і отримали 30 балів. Як показало дане анкетування, значна кількість студентів не змогла правильно вказати епоху, коли жили Ж.Рамо, Д.Скарлаті, Е.Гріг, Й.Брамс.

Із зазначеного в Додатку А переліку композиторів, твори яких найчастіше зустрічаються в індивідуальних навчальних програмах з фортепіано, ми виокремили Й.Баха, Й.Гайдна, Е.Гріга та Ф.Мендельсона, твори яких вивчали всі без винятку студенти. Нас цікавили власні міркування реципієнтів щодо образного спрямування та засобів виразності фортепіанних творів цих композиторів. До уваги брали також повноту характеристики

прояву специфічних ознак стильового письма кожного композитора в конкретному творі, що слугувала для нас показником здатності студентів до аналітичного опрацювання виконавського репертуару.

Переважна більшість студентів Й.Баха та Й.Гайдна віднесли до класичного стилю, правильно визначила належність творчості Ф.Мендельсона, хоча Е.Гріга теж віднесла до композиторів-романтиків. Характеристики образного змісту творів цих композиторів, як і засобів виразності, носили узагальнений характер, наприклад: “музика Й.Баха філософська, глибока”, “твори Й.Гайдна різняться монументальністю, ясністю, раціоналізмом”, “фортепіанна музика Ф.Мендельсона схвильована, емоційна, лірична” тощо.

Головними засобами виразності фортепіанних творів, як і всієї творчості Й.Баха та Й.Гайдна, більша частина студентів визначила артикуляцію та ритм. Артикуляції творів Й.Баха, за визначенням реципієнтів, притаманне наслідування особливостей людського голосу з характерною розчленованістю вимови. Динаміка його творів контрасна, “терасоподібна”, прийоми звуковидобування визначаються жанровою природою творів та художньо-образним змістом. Художньо-змістовне значення ритму, коротка артикуляційна вимова, “послідовна” динаміка – головні ознаки фортепіанних творів Віденських класиків. Зв’язність, плинність артикуляції, хвилеподібна динаміка, “романтична” педаль, агогіка – віддзеркалюють особливості романтичної фортепіанної творчості.

Опитування студентів засвідчило, що більша їх частина обізнана в основних стилях фортепіанного мистецтва, вони можуть дати характеристику художньо-образного змісту творів, засобів виразності, зробити узагальнюючі висновки щодо творчості конкретного композитора чи стильового напрямку, однак судженням бракувало впевненості та ґрунтовності, спостерігався обмежений ресурс історико-стильових понять та категорій. Найглибшу

обізнаність студенти продемонстрували в характеристиці фортепіанної творчості композиторів-класиків.

Спостереження за проходженням педагогічної практики в загальноосвітній школі з огляду на рівень виконавської підготовки студентів-практикантів показало, що студенти, які успішно грали складні фортепіанні твори на екзаменах, заліках чи академічних концертах, не завжди могли донести до учнів художньо-образний зміст музичних творів, навіть значно простіших.

Показником здатності студентів до адаптованої словесно-стильової характеристики музичного твору слугувала образність і доступність викладу для певної вікової категорії.

Для розкриття вчителем музики художньо-образного змісту твору необхідно знати як цей твір можуть сприйняти діти. Психологічні дослідження сприймання музики дітьми дозволили охарактеризувати його властивості: емоційність, образність, цілісність, а також дифузність та неподільність. Такі характеристики сприймання музики дітьми вимагають відповідної подачі музичного матеріалу.

Щоб з'ясувати можливості студентів-випускників до словесної інтерпретації художньо-образного змісту музичних творів, ми попросили скласти анотації до самостійно вивченого твору, оцінивши його художню та педагогічну значимість. Особливу увагу слід було приділити пізнавальній меті використання даного твору на уроці; створенню та передачі емоційного настрою твору; встановленню складності сприймання даного твору дітьми.

Складені анотації були різними. Студенти відзначили, що один і той самий твір можна використовувати з різними пізнавальними цілями і для школярів різної вікової категорії. Цікавими були роботи студентів, які мають більший виконавський досвід, уміють образно та логічно висловлювати свої думки, використовуючи багатий арсенал асоціацій. Більшість студентів

уникали стильові характеристики творчості композиторів, їм бракувало яскравих прикладів, фактів, які б могли зацікавити школярів.

У результаті проведення першого напрямку дослідження було визначено три рівні готовності студентів до застосування художньо-образного стилевідповідного виконання фортепіанної музики в художньо-виховній роботі з учнями.

До “низького” рівня (6 студентів) було віднесено тих, які були не в змозі самотійно, без допомоги викладача, створити трактовку визначених творів, не зуміли виявити, охарактеризувати й відтворити у виконанні специфічні ознаки стильового письма композитора. Словесні характеристики музичного твору відзначались або формальним переліком музичних засобів виразності, або довільним тлумаченням змісту музики і майже зовсім не співвідносились з можливостями учнівського сприймання музики. Знання щодо історичної еволюції фортепіанної музики виявилися обмеженими.

До “середнього” рівня (69 студентів) ми віднесли студентів, які продемонстрували здатність до самотійного створення трактовки визначених нами творів, проте у виконанні орієнтувались переважно на інтуїтивні уявлення про стиль композитора і через те допускали помилки стилістичного характеру. При виконанні завдань на створення педагогічно орієнтованої словесної інтерпретації музики студенти уникали стильових характеристик творчості композитора, обмежувались узагальненими характеристиками змісту твору.

До “високого” рівня (10 студентів) ми віднесли тих, які продемонстрували достатню ерудицію в питаннях стильові характеристики композиторської творчості в її еволюційному становленні, змогли виявити специфічні ознаки стилю композитора в розучуваному творі, яскраво відтворити їх в інтерпретації, виявивши при цьому власне емоційно-оцінне ставлення до виконуваної музики. Словесну інтерпретацію художніх образів твору студенти вибудовували навколо характеристики стильових ознак,

добирали яскраві порівняння, факти, приклади, які могли б зацікавити школярів.

Усні опитування викладачів засвідчили, що у фортепіанних класах студентів музично-педагогічних факультетів рідко спонукають до стильового аналізу, до самостійного створення стилевідповідної інтерпретації музики, переважають поточні вказівки щодо характеру, образної спрямованості фортепіанних творів.

Другий напрямок діагностичного дослідження ми присвятили аналізу загального обсягу та змісту музичного репертуару, відображеного в індивідуальних навчальних програмах. Всього ми проаналізували програм 477 програм.

Для систематизації такого значного масиву проаналізованих нами індивідуальних навчальних програм з основного музичного інструмента, ми розподілили їх на три групи – А, Б, В.

До групи А ми віднесли індивідуальні навчальні програми студентів, які мають довузівську підготовку в обсязі музичного училища, а музичний репертуар відповідно до програмного рівня складності – більш складний. До групи Б ми віднесли індивідуальні навчальні програми студентів, які мають довузівську підготовку в обсязі не менше фортепіанного відділення музичної школи, а музичний репертуар відповідно до програмного рівня складності – середній. До групи В ми віднесли індивідуальні програми студентів, які мають довузівську підготовку в обсязі музичної школи, а музичний репертуар відповідно до програмного рівня складності – більш легкий.

За період навчання на музично-педагогічному факультеті представники групи А вивчають (у середньому) 46 творів, групи Б – 43, групи В – 39.

Для прикладу наведемо типовий для студентів груп А, Б, В музичний репертуар із фортепіано, який склався за період навчання на музично-педагогічному факультеті.

За п'ять років фортепіанного навчання на музично-педагогічному факультеті студентка Світлана В. (група А) пройшла: 9 поліфонічних творів (2 Прелюдій і фуг з ДТК, 1 Партіта, 1 Клавірна токато, Фуга з “Мистецтва фуги” Й.Баха; Прелюдія і фуга П.Чайковського; Прелюдія і фуга Д.Шостаковича ), 9 творів великої форми (дві перші частини сонатного циклу В.Моцарта та одна Л.Бетховена; Концерт та Фантазія В.Моцарта; Соната-партіта Й.Гайдна); 10 п'єс (Й.Брамса, С.Рахманінова, Е.Гріга, Р.Шамана, Ф.Шопена, В.Скорика, А.Хачатуряна, К.Сен-Санса), 16 етюдів (7 етюдів К.Черні; два М.Мошковського; етюди Ф.Ліста, Н.Крамера, Ф.Шопена, Г.Гуммеля, К.Дебюссі).

За п'ять років фортепіанного навчання студентка Ірина Я. (група Б.) пройшла: 8 поліфонічних творів (Симфонія, Сюїта, дві Прелюдії і фуги Й.Баха; Канон С.Рахманінова; Хоральна прелюдія Д.Букстехуде; Прелюдія і фуга Р.Щедріна), 8 творів великої форми (дві перших частини сонатного циклу Л.Бетховена; сонатний цикл В.Моцарта; перша частина сонатного циклу Й.Гайдна; Варіації Л.Бетховена; Концерт В.Моцарта; Концерт А.Вівальді-Й.Баха), 10 п'єс (Ф.Шеберта, П.Чайковського, Н.Нижанківського, Є.Гріга, Ф.Куперена, Р.Шумана, О.Скрябіна), 16 етюдів (9 етюдів К.Черні; два етюди Г.Беренса; два етюди М.Мошковського; етюди Т.Ніколаєваї, Ф.Шопена, Ф.Ліста).

За п'ять років фортепіанного навчання студент Олександр Д. (група В) пройшов 7 поліфонічних творів (дві інвенції та сюїта Й.Баха; Маленька прелюдія і фуга Й.Баха-Д.Кабалевського; Сюїта Г.Генделя; Фуга К.Вебера; Прелюдія і фуга Ю.Щуровського), 7 творів великої форми (Сонатіни М.Клементі, В.Моцарта, Й.Гайдна; Соната Е.Баха; 9 п'єс (Ф.Мендельсона, В.Моцарта, М.Лисенка, М.Глінки, І.Берковича, С.Прокоф'єва, Е.Гріга), 16 етюдів (11 етюдів К.Черні, етюди А.Лешгорна, Г.Беренса, А.Бертіні).

Щосеместру студенти проходять один поліфонічний твір, не менше однієї п'єси, твір великої форми, 1-2 етюди. Твори для ескізного вивчення вказані епізодично.

Значну частину поліфонічних творів, які вивчають студенти за період навчання на музично-педагогічному факультеті, становлять твори Й.Баха. Це стосується всіх без винятку груп студентів. Слід зазначити, що в індивідуальних навчальних програмах студентів класу одного викладача нерідко зустрічаються дублювання поліфонічних творів.

При виборі творів великої форми викладачі-інструменталісти надають перевагу Віденським класикам. Студенти групи А вивчають Л.Бетховена, В.Моцарта, групи Б. – В.Моцарта, Й.Гайдна, Л.Бетховена, групи В – Й.Гайдна, В.Моцарта. Музичний репертуар студентів не обмежується лише творами цих композиторів, вони вивчають сонати та концерти композиторів-романтиків, сучасних авторів. Більше різноманітних творів великої форми вивчаються студентами групи Б. Ми помічали поступове ускладнення підбраного музичного матеріалу ( на початкових курсах сонатини, пізніше – сонати) в групах Б та В, а в групі А подекуди спостерігався зворотний процес: на 4-5 курсах студенти вивчали твори простіші, аніж на 1-2 курсах.

Аналізуючи індивідуальні навчальні програми з основного музичного інструмента, ми виявили особливість, яка полягає в тому, що вибір поліфонічних творів та великої форми часто визначається уподобаннями викладача, а не студента. Як підтвердження цього – 36 охоплених експериментом викладачів дуже часто дублювали твори в індивідуальних навчальних програмах студентів свого класу.

Закономірно, що п'єси в індивідуальних навчальних програмах представлені більш різноманітно. Але й тут ми виявили певні особливості: студенти груп А і Б проходять переважно Ф.Шопена, Ф.Ліста, Р.Шумана, Й.Брамса, студенти групи В вивчають твори українських та зарубіжних композиторів XX століття.

У переважній більшості проаналізованих нами індивідуальних навчальних програм твори для ескізного вивчення вказувалися епізодично, або були відсутні. Тому ми не змогли зробити висновки щодо їхнього місця в репертуарі майбутніх учителів музики.

Аналіз музичного репертуару, який проходять студенти з основного музичного інструмента (фортепіано) за період навчання на музично-педагогічному факультеті показав, що стильове та жанрове розмаїття фортепіанного мистецтва представлене в індивідуальних навчальних програмах з фортепіано у звуженому вигляді, а це не сприяє розвитку художнього кругозору студентів та не дозволяє їм скласти цілісну картину художньої культури людства. Вивчення музичної спадщини минулих епох обмежене знайомством із загальновідомими шедеврами, а це призводить до того, що звужуються можливості залучення студентів-піаністів до історії світової культури або неісторичного розгляду мистецьких явищ. Такий деякою мірою формальний підхід до вивчення музичного мистецтва не дає змоги студенту розкрити внутрішні закономірності його поступального розвитку, зрозуміти нерозривний зв'язок між явищами, що відбуваються у різних сферах мистецтва та в суспільному житті.

Щоб з'ясувати, чим керуються викладачі фортепіано при складанні індивідуальних навчальних програм, ми провели анкетування (Додаток Б). Дана анкета не передбачає вибору лише однієї відповіді.

Проведене анкетування показало, що всі викладачі підбирають музичний репертуар з огляду на індивідуальні виконавські можливості студентів, 88% реципієнтів здійснюють вибір на основі їх бажань та уподобань, наявними в бібліотеці нотами задовольняються 12% викладачів. Результати опитування показали також, що 43% викладачів основного музичного інструмента задіяних у експерименті, не використовують програм з цього предмета, або репертуарного показника з програм для загальноосвітніх шкіл. За результатами опитування нас цікавив вибір

відповіді “іншим”, яка передбачала власне бачення зазначеної проблеми; 36% реципієнтів зовсім не відреагували на неї, а решта вказали, що при виборі музичного репертуару студентів визначальним є рівень музично-педагогічних здібностей та обсяг довузівської підготовки; підбір музичних творів здійснюється ними з огляду на вироблення тих чи інших виконавських навичок, тобто вдосконалення технічної майстерності; вибір з метою ознайомлення з маловідомими або невідомими музичними творами; підбір контрастних до пройденого музичного репертуару творів.

Одночасно з анкетуванням викладачів щодо принципів складання індивідуальних навчальних програм з основного музичного інструмента ми провели опитування серед студентів, щоб з'ясувати: 1) у чому вони вбачають зміст інструментальної підготовки на музично-педагогічному факультеті; 2) що є визначальним при виборі того чи іншого музичного твору: власне бажання грати той чи інший твір, чи пропозиція викладача; 3) твори яких стилів, жанрів, композиторів їм подобаються. Переважаючою відповіддю на перше запитання було: “зміст інструментальної підготовки на музично-педагогічному факультеті я вбачаю в тому, щоб добре грати на фортепіано” – так відповіли 88% реципієнтів. Як з'ясувалося, “добре грати – грати віртуозно”. Відповідаючи на запитання, 62% реципієнтів зазначили, що при виборі музичних творів викладачі погоджуються з бажанням студентів і вибирають твори, які їм подобаються. Непередбачувані відповіді ми отримали на третє запитання: 37% реципієнтів взагалі не могли вказати твори яких композиторів, жанрів їм подобаються; 26% вказали, що їм подобається лірична музика, а 20%, навпаки, – емоційна та динамічна. Лише 17% реципієнтів (переважно представників групи А) конкретно вказали твори і композиторів, які більше подобаються: Ф.Шопен, Л.Бетховен, Ф.Ліст, С.Рахманінов.

У бесідах зі студентами ми хотіли з'ясувати, які твори є значимі для них. Так ми дізналися, що значущими для них є твори, які подобаються; які

збагачують власний “репертуарний багаж” (переважно це популярні та віртуозні твори). Але значна кількість студентів зазначила, що таких творів у фортепіанному класі вивчається замало.

Значущість породжуваних творів пов’язана з потребою студента їх повторювати. Щоб з’ясувати, як часто студенти виконують раніше пройдені музичні твори, ми провели наступне анкетування (Додаток В). Дана анкета передбачає вибір лише однієї відповіді. Так, 41% реципієнтів обрали відповідь: “Я деколи згадую цей твір. Переважно тоді, коли з’являється потреба виконати щось публічно”; 34% реципієнтів обрали відповідь: “Після виконання твору на академічному концерті, заліку чи екзамені, його не граю, хоча автора та назву твору запам’ятаю назавжди”; 19% реципієнтів відповіли: “Я дуже часто згадую цей твір, кожного разу, коли я його виконую, то знаходжу щось нове: нові образи, фарби, інтонаційні лінії тощо”; 6% реципієнтів обрали відповідь: “Виконавши твір на академічному концерті, заліку чи екзамені, ніколи більше не згадую його. Через тривалий період часу, почувши цей твір, можу згадувати його автора чи назву”.

Отже, аналіз індивідуальних навчальних програм з основного музичного інструмента (фортепіано) виявив такі особливості систематизації навчального репертуару, як орієнтація переважно на жанровий підхід, відсутність уваги до послідовного охоплення різноманітних стильових напрямків у музичній творчості, стихійність складання виконавського репертуару студентів, обмежене вивчення і виконання творів українських композиторів, творів зі шкільної програми. Відсутнє перспективне планування репертуару.

Результати діагностуючого експерименту привели нас до висновків про недостатню увагу до музично-історичної аспекти виконавської підготовки: втратило першочергове значення розуміння історичної обумовленості стилів і жанрів, спостерігається розмитість традиційних уявлень про них. З цього ми можемо констатувати обмежене застосування історико-стильового підходу,

недооцінку його розвиваючого потенціалу у фортепіанному навчанні, що значно стримує можливості художньо-творчого розвитку студентів, поширенню вузько-технологічних підходів, руйнує орієнтири підготовки на потреби майбутньої педагогічної музично-освітньої діяльності студентів.

\* \* \*

Пошуки шляхів удосконалення фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики привели до усвідомлення значення єдності естетичного, виконавсько-творчого і педагогічного аспектів фахового становлення у вищих педагогічних закладах. Але педагогічні зусилля викладачів-інструменталістів не завжди приводять до бажаних результатів через недооцінку розвиваючого потенціалу стилевідповідного навчання, нехтування засобами його впливу на виконавську культуру студентів, обмежене спрямування фортепіанної підготовки на потреби майбутньої професійної діяльності.

Одним із засобів усвідомлення, виконавського відтворення та педагогічної проєкції історичних закономірностей стильової специфіки композиторської творчості виступає історико-стильовий підхід.

## РОЗДІЛ 2

### ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ФОРТЕПІАННОЮ ПІДГОТОВКОЮ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ ІСТОРИКО-СТИЛЬОВОГО ПІДХОДУ

#### 2.1 Педагогічна модель фортепіанної підготовки студентів на засадах історико-стильового підходу.

Вирішення актуальних завдань сучасної музичної освіти вимагають пошуку педагогічних умов удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музики.

У науковій літературі ми не знайшли точного визначення цього поняття. Умова – це те, від чого залежить і робить можливим наявність речі, стану, процесу. За основу власного розуміння поняття “педагогічні умови” ми взяли тлумачення Г.Падалки, яка визначила педагогічні умови як необхідні обставини, цілеспрямовано зорієнтовані на досягнення результативності процесів навчання, виховання, розвитку особистості.

Поняття “удосконалення” є близькими з поняттями “оптимізація”, “підвищення ефективності”, але не тотожними. Так, поняття “оптимізація” є найбільш узагальненою категорією, яка представляє собою систему педагогічних заходів, які охоплюють навчально-виховний процес у цілому. Оптимізація приводить не до простого покращення, а до отримання найвищих результатів. “Підвищення ефективності” може бути досягнуте різними способами, воно не потребує максимального підвищення якості, так як для оптимізації – це обов’язкова умова. Поняття “удосконалення” означає часткове (не повне) покращення навчально-виховного процесу, оволодіння новими формами, методами, підходами тощо. Очевидно, що поняття “удосконалення”, “підвищення ефективності” забезпечують передумови оптимізації навчального процесу [18].

У контексті нашого дослідження педагогічними умовами удосконалення фортепіанної підготовки студентів виступають структурно-компонентна модель та поетапна методика навчання.

Застосовуючи метод моделювання, ми виходили з можливості абстрагованого виокремлення з цілісного процесу фортепіанного навчання відносно завершених блоків – структурних компонентів системи, що охоплюють змістовно-функціональні аспекти формування музичного мислення студентів на стильовій основі. Отже, фортепіанна підготовка розглядається як закономірно побудована педагогічна система, основними компонентами якої виступають мотиваційно-спонукальний, когнітивно-пізнавальний, емоційно-оцінювальний, виконавсько-творчий, професійно-практичний, а системоутворюючим чинником – спрямованість педагогічного керівництва на забезпечення відповідності між завданнями фортепіанної підготовки та потребами майбутньої педагогічної діяльності студентів.

***Мотиваційно-спонукальний компонент*** зорієнтовано на розвиток у студентів прагнень до збагачення власної художньої культури, розширення мистецько-стильової ерудиції; формування рецепційно-стильової установки, стійкого інтересу до втілення стильових особливостей творчості композиторів у інтерпретації фортепіанних творів; формування у майбутніх вчителів музики прагнення до педагогічної проєкції стильових підходів в художньо-виховній роботі зі школярами.

Під мотивацією ми розуміємо систему мотивів, яка визначає конкретні форми стильового пізнання музики студентами. Серед провідних в дослідженні визначено пізнавальний, емоційний та комунікативний мотиви, що в процесі взаємовпливу утворюють системне поєднання.

Пізнавальний мотив характеризується усвідомленим ставленням до ролі і значення стилевідповідного навчання в досягненні високого рівня музичної освіти. Емоційний мотив передбачає інтенсивне переживання потреби до набуття історико-стильових відомостей щодо розвитку музичного мистецтва.

Сутність комунікативного мотиву у студентів виявляється в прагненні ідентифікувати себе з іншими в досягненні певного рівня стильової обізнаності та здатності до стилевідповідного виконання музики.

Розробляючи комплекс педагогічних дій щодо формування мотиваційної сфери студента, ми враховували зміст кожного із визначених мотивів, а також виходили з положення про те, що студент – не пасивний об'єкт впливу, а активний суб'єкт діяльності і спілкування. Через те важливим засобом спонукання майбутніх вчителів музики до стилевідповідної діяльності вважались не прямі вказівки, розпорядження, а створення певних умов, навчальних обставин, які б опосередковано, без педагогічного нажиму спонукали студентів до опанування фортепіанного мистецтва в контексті історико-стильового підходу.

На чільне місце в системі спонукальних дій було винесено такий педагогічний засіб, як розкриття перед студентами значення історико-стильового підходу для осягнення музичного мистецтва, проникнення в глибинну сутність його образності.

Важливим чинником формування у студентів пізнавального мотиву стилевідповідного навчання виступають конкретні приклади, що розкривають роль стильових підходів до створення інтерпретації музики.

В процесі навчання студенти мають бути широко ознайомлені із поглядами видатних педагогів, виконавців, музикознавців на роль стильових факторів у виконанні музики. Відомі діячі музичної культури завжди вважали, що проникнення до стилю композитора-неодмінна характеристика інтерпретаторської майстерності. Важливо, щоб студенти проаналізували і глибоко усвідомили суть їх висловлювань щодо значущості стилевідтворюючого виконання.

В процесі розкриття перед студентами ролі стильових орієнтирів музичної трактовки результативним виявляється їх ознайомлення з теоретичними роботами в галузі фортепіанного виконавства, де ґрунтовно

висвітлюється проблеми стилевідповідної інтерпретації. Йдеться, зокрема, про музикознавчі праці Г.Когана, Г.Курковського та ін., де глибина аналітичних заглиблень йде поруч із цікавим, образним викладом. Із літератури студенти дізнаються про ставлення видатних педагогів, зокрема українських, про роль стильового прочитання музики для досягнення високохудожньої її трактовки. ”Для повноти художньої довершеності виконуваного твору є стиль, тобто внутрішнє проникнення в дух автора,- писав В.Пухальський за кілька тижнів до своєї смерті, підсумовуючи роздуми над суттю виконавства в його творчі переживання та індивідуальні особливості, з чого випливає правильне тлумачення даного твору, пов’язане з належністю його до певної епохи, яка характеризується особливостями класицизму, романтизму і т. ін. Ця складна вимога може бути здійснена лише людиною з тонко розвиненим розумом і широкою різнобічною освітою...” [34,51].

З зацікавленням сприймають студенти міркування Г. Нейгауза щодо різного акцентування слів у фразі: “Я граю Шопена” (наголос на “Я” чи на “Шопена”). Образність і лаконізм формулювання думки видатного педагога-піаніста спонукає студентів до аналітичного її сприйняття, до роздумів над проблемами стилістично вивіреного виконання.

Активізує навчальну діяльність студентів не просто ознайомлення з існуючими поглядами на стильову проблему виконання, а й їх зіставлення. Порівняльний аналіз спричиняє виявлення власного ставлення майбутніх вчителів музики до стильового навчання. Наприклад, студентам пропонується висловити свою думку щодо дещо суперечливих висловлювань І.Стравінського і І.Падеревського. Перший пропонує виконавцю зосередитись виключно на розкритті композиторського задуму, його стильових ознак, а не піклуватись про демонстрацію власних виконавських можливостей, другий – зосереджує увагу на першочерговості вираження власного емоційного переживання музики. Зіткнення різних трактовок поняття щодо художнього

виконавства інтенсифікує аналітичність мислення студентів, окреслює необхідність визначитись у колі неоднакових думок, виявити своє ставлення до проблеми.

На студентське обговорення можна виносити проблемні зауваження видатних піаністів про стиль, спонукаючи майбутніх вчителів власних можливо, і відмінних поглядів. Наприклад, викладач наводить слова В. Ландовської, попередньо охарактеризувавши її як видатну піаністку і клавесиністку, віддаючи належне образності її характеристик і разом з тим, пропонуючи студентам оцінити справедливість деяких її тверджень, таких як: ”Скільки ж існує стилів? У музиці – лише один стиль. Музичні вчені нерідко говорять про безліч різних стилів, але це педанти, які нічого не розуміють у справжньому мистецтві” [119,169]. Наведення подібних суперечливих думок “підштовхує” студентів до дискусій, до окреслення власної думки з приводу теорії стилю. В процесі аналізу різних підходів до стильового виконання, різного бачення його ролі, викладач опосередковано, не нав’язуючи власної думки, підводить студентів до усвідомлення значущості стильових факторів у мистецтві фортепіанного виконавства, не прямолінійно, а дотично спрямовує бачення студентом проблеми, шляхом активізації власної думки студентів переконує їх в тому, що стилевідповідне освоєння фортепіанної літератури передбачає не просто спонтанне ліричне самовираження, а естетично вивірене відтворення образної сутності композиторського сприймання.

Ознайомлення з теоретичними міркуваннями має бути доповнене сприйняттям конкретних музичних прикладів, які наочно розкривали б перед студентами переваги стилевідповідної інтерпретації музики в методичному арсеналі педагога має бути широке ознайомлення студентів із виконавським мистецтвом в запису. Аналіз особливостей інтерпретації фортепіанних творів видатними піаністами має бути пов’язаний із визначенням ролі стильових засад трактовки музики. Так, в процесі слухання і аналізу прелюдії С.Рахманінова соль-мінор у виконанні Л.Оборіна, В.Кліберна,

В.Софроніцького студенти переконуються, що виконавське кредо піаністів невіддільне від розкриття композиторського стилю, що в інтерпретації музики кожним піаністом прослідковується стальний ритм, що стримує внутрішню тривогу, трагічне звучання теми в середній частині, завдяки яким виявляється притаманна музиці С.Рахманінова “стривоженість” (Б. Асаф’єв), “передчуття грізних і неминучих зрушень” (Л. Мазель). І хоч піаністичні трактовки В.Кліберна, Л.Оборіна і В.Софроніцького мають певні відмінності ( у темпі, виконанні крещендо, у фразуванні), виразність загального звучання забезпечується образним втіленням самої суті музики, її стильових ознак.

Аналіз конкретних прикладів стилевідповідної трактовки музики того самого композитора різними піаністами виступає одним із дійових засобів формування мотивації студентів в досліджуваному напрямку. Роль стилістичної відповідності для досягнення художніх засад інтерпретації в процесі слухання і зіставлення зразків виконавського мистецтва прослідковується надзвичайно рельєфно, викликаючи у майбутніх вчителів музики інтерес до осягнення не лише стилю композитора, а і до проникнення у різні виконавські стилі.

Важливого значення у формуванні пізнавально-стильового мотиву діяльності надаємо також залученню студентів до оцінювання власного виконання і виконання інших студентів з позиції стилевідповідної трактовки. Оцінювальна увага має бути зосереджена навколо питання відповідності трактовки стильовим характеристикам творчості композитора.

Інтерес до стилевідповідного виконання має пронизувати всю роботу над твором, віддзеркалюючись як в спеціально спрямованих методах (вивчення літератури, ознайомлення і оцінка конкретних прикладів виконання музики), так і в поточних зауваженнях, що їх застосовує викладач в процесі уроку.

Оскільки емоційний мотив в системі стилеспрямованої мотивації передбачає переживання потреби до стилевідповідного навчання, педагогічна

проблема полягає у віднайденні засобів інтенсифікації почуттєвої сторони мотивації. Тому одним із спонукальних стимулів в нашому дослідженні виступило усвідомлення протиріччя між необхідним і наявним у студентів комплексом стильових знань і умінь. Студенти мають відчутти недостатність власної стильової підготовки, пережити, а не тільки раціонально усвідомити брак стильової ерудиції як перешкоду музичному виконавському розвитку, підготовці до професійної діяльності. З цією метою було розроблено три серії інтерпретаційно-творчих завдань, виконання яких вимагало від студентів певної стильової компетентності.

Перша серія завдань (репродуктивна) передбачала відтворення (повторення) у власній трактовці запропонованих ззовні стильових прийомів виконання. Студенту спочатку пропонувалось самостійно розібрати твір, визначити його стильові характеристики і, враховуючи їх, намітити план, перспективу інтерпретації. Досягнутий результат зіставлявся із зразковим варіантом виконання (запис, виконання викладача). Різниця у звучанні між наявним і потрібним виступала фактором інтенсифікації у студентів переживання недостатності власних стильових уявлень. Поточні зауваження, що традиційно присутні у навчальній практиці, виключались для того, щоб не нівелювати, не згладжувати різницю між наявним і потрібним. Чітке усвідомлення недостатності власної підготовки сприяло у студентів емоційному сприйняттю недоліків підготовки, активізувало потребу до стилевідповідного навчання.

Друга серія завдань (самостійно-пошукова) зорієнтована була також на підсилення реакції на недостатню відповідність знань і умінь студентів щодо стильового виконання, але на відміну від першого типу завдань, передбачала діалог з викладачем. Обговорення недостатності знань, умінь для створення стилевідповідної трактовки, хоч і пом'якшувала відчуття, переживання різниці між наявними і потрібним порівняно з попередньою серією завдань, проте мало сильніший вплив саме в спонукальному аспекті. Студенти не

тільки пересвідчувались у наявності різниці між тим, що треба, і тим, що є, а і в процесі обговорення могли з'ясувати причини стильової невідповідності власного виконання, намітити шляхи їх усунення. Яскраве переживання недостатності стильових знань і умінь доповнюється в процесі діалогу з викладачем пошуковими діями. Взаємодія первісного враження, що виникає на основі порівняння зразкового і недосконалого виконання, знаходить “емоційну підтримку” у віднайденні засобів подолання різниці, а це, в свою чергу, підсилює переживання, сприяє активізації мотиву до стилевідповідного навчання.

Третя серія завдань на підсилення емоційного компоненту мотивації студентів до стильового осягнення музики спрямовується на самостійність роботи над музичним твором. Діалогічне обговорення поступається місцем спонуканню студентів до самостійного аналізу і віднайдення стильових характеристик. В цьому випадку особливо яскраво окреслюється недостатність стильових знань. Хоч в решті решт викладач має “підказати” правильне рішення, але в процесі роботи студенту пропонується самостійно шукати відповіді, самостійно підбирати недостатню інформацію. Самостійність пошуку вимагає певного психологічного напруження, що і виступає чинником активізації емоційного мотиву в системі спонук до стилевідповідного навчання.

І нарешті, серед мотивів набуття стильових знань і умінь студентів ми визначаємо комунікативний мотив. Зміст його передбачає взаємодію студентів, в результаті якої кожен отримує можливість порівняти власні знання і уміння із оточуючими. Формами такої взаємодії виступає широкий діапазон обговорення – від дискусій на стильові теми в процесі проведення занять наукового студентського товариства до з'ясування вад стильової підготовки в процесі взаємопрослуховування. Обговорення на широкій аудиторії має певні переваги в емоційному наповненні мотивації, більш

вузьке (одна-дві особи) спілкування дає змогу конкретніше усвідомити власні прорахунки в стильовому тезаурусі.

Комунікативний фактор заохочення студентів до стилевідповідного навчання має різну силу впливу в залежності від індивідуальності студентів. Одних дух змагання “підштовхує” до самовдосконалення, інші – втрачають віру у власні можливості. Через те комунікативний мотив має свідомо регулюватись викладачем.

Виокремлення пізнавального, емоційного і комунікативного мотивів носить теоретичний характер. В практиці навчання вони діють одночасно, підсилюючи різні сторони заохочувального впливу. Найяскравіше комплексний вплив мотивації у єдності пізнавального, емоційного і комунікативного моментів виявляється в процесі педагогічної практики. Реальне спілкування зі школярами, спрямування їх художньо – виховного розвитку активно сприяє окресленню потреб до набуття студентами стильових знань і умінь. Практика проведення уроків і позакласної роботи дає змогу пересвідчитись студентам у наявності чи відсутності у них відповідних відомостей щодо творчості композитора, її стильової характеристики, умінь зацікавити учнів власним виконанням музики та заохотити їх до музикування. Педагогічна позиція, роль суб’єкта навчального процесу найактивніше спонукає студентів до розвитку власного стильового тезаурусу.

**Когнітивно-пізнавальний компонент** фортепіанної підготовки на основі історико-стильового підходу передбачає розвиток у студентів стильової компетентності, обізнаності в різноманітних напрямках стильового розвитку фортепіанної музики та усвідомлення історичних етапів становлення стильового мислення композиторів. Досягнення культуровідповідного рівня підготовки неможливе без усвідомлення майбутнім вчителем музики історичного генезису музичних явищ, їх наступності, причинно-наслідкових взаємозв’язків.

Стильові закономірності творчості того чи іншого композитора мають засвоюватись студентами не як застигли канони, а як багатогранний, об'єктивно-історично і індивідуально-особистісно зумовлений розвиток провідних рис образної системи, засобів і прийомів художньої виразності. З'ясування студентами стильових особливостей музичної творчості передбачає розгляд її в контексті естетичних ідеалів епохи.

Проблема стильового навчання студентів є однією з складних в педагогіці, оскільки власне поняття стилю як музично-естетичної категорії в теорії музикознавства має багатогранні тлумачення і навіть дотепер є дискусійним. Розповсюджені поняття стилю жанру, стилю методу, стилю напрямку, стилю епохи, стилю національного тощо. Враховуючи завдання нашого дослідження, вважаємо за потрібне окреслити зміст того поняття стилю, яке мають засвоїти майбутні вчителі музики. В процесі фортепіанного навчання студенти повинні усвідомити, що стиль є музично-естетичною категорією, яка визначає стійку спільність образного змісту музики, притаманного одному чи групі композиторів, втіленого в системі відповідних засобів виразності.

Поняття стилю в нашому дослідженні було конкретизоване стосовно фортепіанної музики, що зумовлено як предметом дослідження, так і характером визначення стильових ознак, залежних від специфіки виконавської діяльності. Відомо, що значно легше виявити стильову спільність фортепіанних творів, ніж проводити стильові аналогії між вокальною, оперною, оркестровою і фортепіанною музикою.

Важливим фактором, що зумовлював процес стильового навчання майбутніх вчителів музики, став фактор національний. Вивченню вітчизняної фортепіанної музики в її стильових ознаках приділялась особлива увага. Твори О.Білаша, С.Воробкевича, Л.Дичко, М.Жербіна, В.Кирейка, А. Кос-Анатольського, В.Косенка, М.Лисенка, С.Людкевича, Б.Лятошинського, Н.Нижанківського, Л.Ревуцького, Ю.Рожавської, В.Сильвестрова, М.Скорика,

Є.Станковича, Я.Степового, М.Степаненка, І.Шамо та ін. стали неодмінною складовою експериментального навчального репертуару студентів, основою для розширення їх досвіду стильового сприймання і відтворення музики.

Поряд із національною спадщиною і творчістю сучасних композиторів, стильові знання студентів стосувались скарбниць світової музичної культури. В процесі навчання майбутні вчителі музики мали засвоїти стильові ознаки фортепіанної творчості таких композиторів, як Б.Барток, Л.Бетховен, Й.Гайдн, М.Глінка, Є.Гріг, К.Дебюссі, Ф.Ліст, В.Моцарт, С.Рахманінов, О.Скрябін, П.Чайковський, Ф.Шопен, Д. Шостакович, Ф.Шуберт, Р.Шуман та ін.

Послідовність вивчення стильових особливостей творчості композиторів в навчальному процесі зумовлено принципом історизму. Семестрова навчальна програма студента включає твори, належні до певної історичної епохи, на кожному етапі навчання опановується фортепіанна музика відповідно до її історичної еволюції. Протягом навчання студенти засвоюють характерні риси стилю музики французьких клавесиністів, Й.Баха, композиторів Віденської школи, представників романтизму, імпресіонізму, композиторів початку XX ст., і так далі до творчості сучасних композиторів, усвідомлюючи поняття стилю епохи.

Змістовою основою знань, які мають досягнути студенти і застосовувати в процесі фортепіанного навчання є загально стильова характеристика творчості композитора і визначення стильових ознак в конкретному творі. Таке спрямування навчання відбиває як загальну логіку стилевідповідного музикознавчого пізнання, так і особливості навчального освоєння стильових закономірностей розвитку музики відповідно до умов фортепіанного навчання.

Важливого значення необхідно надавати також висвітленню стильових особливостей інтерпретації музики певного композитора. Завдання саме виконавського розвитку студентів в процесі фортепіанного навчання

зумовлює необхідність висвітлення не тільки стильових рис творчості, а і стильових виконавських традицій. Наприклад, при вивченні Прелюдії О.Скрябіна до-дієз-мінор.тв.11 студенти актуалізують знання з історико-теоретичних дисциплін щодо таких характеристик творчості композитора, як єдність ліричної витонченості і сміливого, нестримного злету, що досягається своєрідними засобами музичної виразності – злиттям мелодики і акордової фактури, вільною рухливістю голосоведіння, яскравою, різнобарвною палітрою динаміки. Студенти з'ясовують, що музика розучуваної прелюдії відтворює узагальнені характеристики стилю О.Скрябіна. В ній яскраво прослідковуються такі тенденції, як емоційний порив із тонким відчуттям ліричної заглибленості в найпотаємніші куточки людської психіки. Поліфонізм викладу, єдність мелодичного і гармонічного начал, різнобарв'я динамічних характеристик звучання, які студенти знаходять в розучуваній прелюдії, також легко співвідносяться з узагальненими уявленнями про стиль композитора.

Відштовхуючись від музикознавських характеристик стилю О.Скрябіна в цілому і в конкретному творі, майбутні вчителі музики усвідомлено підходять до вибору засобів виконавської виразності: яскраве проведення мелодичної лінії при глибокому відчутті її гармонічної основи, досягненні різноманітних звукових характеристик виконання – від ніжно-трепетної забарвленості звучання до впевненого відтворення акордової фактури, від ледь чутного “p” до наповненого “f”.

Важливе завдання когнітивно-пізнавального компоненту фортепіанної підготовки – забезпечення студентів знаннями щодо реалізації історико-стильового підходу в процесі музичної освіти школярів. Протягом навчання студенти мають в повному обсязі засвоїти музично-стильові характеристики творчості композиторів відповідно до вимог шкільної програми.

Когнітивні характеристики стильової підготовки в класі фортепіано визначає характер пізнавальної діяльності студентів. Загалом когнітивно-

пізнавальний компонент фортепіанного навчання майбутніх вчителів музики передбачає застосування таких педагогічних засобів, як максимальна опора на мислительну активність студентів, розвиток аналітичних способів стильового мислення в єдності із здатністю студентів до узагальнюючих підходів, ведення занять на оптимальному рівні розвитку при опорі на індивідуальні можливості студентів, забезпечення взаємопов'язаного розгляду образних і формотворчих ознак стилю, поступовий перехід від зовнішньо-слухових до заглиблено-текстових і виконавських аспектів стильового аналізу творчості композитора. Розглянемо їх детальніше.

Мислительна активність в системі стильового навчання передбачає здатність студентів до самостійного пошуку стильових характеристик музичної творчості. Традиційно процес музично-когнітивного розвитку зорієнтовано загалом на засвоєння учнями певних відомостей. Викладач інформує, учень сприймає інформацію і відтворює її в процесі музичної діяльності. Лівова частка знань щодо стильових ознак творчості, характеру виконання, історичного розвитку музичного мистецтва, застосування виконавських засобів виразності надається студентам в готовому вигляді. Практичне використання одержаних відомостей в традиційній педагогіці передбачає активізацію ініціативи студентів, проте сам процес здобуття музичних знань лишається пасивним.

На відміну від такої постановки навчання стверджуємо, що процес стильового мислення в вищих закладах освіти повинен відзначатись високим ступенем активності. Студенти в змозі і повинні вміти самостійно визначати характерні риси музичного стилю. Засвоєння готових знань, що їх надає викладач, має поступитись місцем мислительному пошуку, який майбутні вчителі музики можуть здійснити самостійно.

Стимулювання розвитку пізнавальної самостійності студентів, активізація їх стильового мислення досягається на основі постановки таких видів навчальних завдань:

1/ Створення ситуацій, які потребують від студентів активної пошукової діяльності, визначення завдань на:

а) порівняння ряду творів одного автора і самостійне визначення спільності їх образного змісту. Наприклад, в процесі сприйняття фортепіанних прелюдій Б.Лятошинського студенти мають визначити як характерну ознаку творчості композитора драматичність, трагедійне начало образів; прослуховування фортепіанних п'єс для дітей Л.Ревуцького спонукає студентів до виявлення народнопісенної образності як основи світосприймання композитора; в результаті слухового ознайомлення з фортепіанною творчістю В.Сильвестрова студенти “схоплюють” таку ознаку образного строю композитора, як естетична захопленість сучасними формами буття з його ускладненими психологічними колізіями, стрімкою зміною подій, напруженими ритмами.

б) визначення засобів виразності, що виявляють манеру стильового письма композитора. Наприклад, окреслюючи засоби музичної виразності, що зумовлюють образний стрій музики Б.Лятошинського, студенти мають назвати такі, як конфліктне зіткнення інтонаційно-мелодичних зворотів, напруженість гармонійно-тембральних конструкцій, зіставлення різних темпів; в музиці Л.Ревуцького студенти знаходять ладові ознаки формотворення, характерні для народної пісні, її кантиленність, вільне розгортання мелодії; в творчості В.Сильвестрова – прийоми додекафонії, сонористики.

2/ Створення ситуацій, які потребують актуалізації знань історико-еволюційного розвитку фортепіанної музики. Постановка завдань на :

а) визначення рис стильової наступності в творчості композиторів, належних до різних історичних епох. Наприклад, порівнюючи стильові характеристики творчості французьких клавесиністів і Й.Баха, студенти мають усвідомити, що “ ...французьке мистецтво, вишукане і витончене,

пізнавши, як підвестися до шляхетності і величності ...служувало взірцем для таких геніїв, як Й.-С. Бах” [119,89].

б) визначення рис стильової наступності в творчості композиторів, належних до одного художнього напрямку, однієї художньої школи. Наприклад, опановуючи фортепіанні твори композиторів віденської школи, студенти прослідковують розвиток образно-творчого мислення великих музикантів: від іскристої життєрадісної музики Й.Гайдна до світлого поетичного світосприймання В.Моцарта і, нарешті, до філософської драматичної самозаглибленості ліричних образів Л.Бетховена.

в) визначення рис стильової наступності в творчості одного композитора. Наприклад, прослідковуючи розвиток стильового мислення в процесі вивчення сонат Л.Бетховена, студенти мають усвідомити посилення конфліктно-драматичного начала в музиці, кристалізацію форми сонати, усвідомлення її як наскрізного розвитку музичного змісту.

3/ Створення ситуацій, які потребують окреслення стильових ознак творчості сучасних композиторів, постановка завдань на :

а/ вибір творів, в яких особливо рельєфно простежується певна ознака стильової характерності. Наприклад, студентам пропонується в результаті самостійного ескізного перегляду ряду фортепіанних творів Г.Саська вибрати ті, в яких яскраво окреслюється повнота життєлюбності, радісного світосприймання композитора, вплив джазових традицій , застосування сучасних напрямів розвитку музичної мови.

б) створення творчого портрету одного із сучасних композиторів, творчість якого поки що не стала предметом постійного музикознавського розгляду, не знайшла сталих тенденцій музикознавської трактовки. Вербалізована форма створення творчого портрету вимагає від студентів активізації понятійного мислення. Від студентів очікується самостійний перегляд музики, визначення її стильових ознак, розкриття їх в словесній характеристиці. Так, високою оцінкою в процесі дослідження було відмічено

такий словесний аналіз стилю фортепіанної музики Б.Фільц, зроблений студенткою четвертого курсу: “Творчість Б.Фільц може слугувати прикладом художньо-заглибленого відчуття життя, ствердження музичними засобами естетики його напружено–експресивних і ліричних аспектів. Яскрава, піднесена емоційність існує поруч із виявленням чутливої заміряності, тонкого заглиблення до психологічного стану людини. Широка гама почуттів, відтворена в музиці Б.Фільц, знаходить вираження в застосуванні найрізноманітніших музичних засобів. Цікаві ладотональні зіставлення, інтонаційна виразність мелодичних зворотів, різноманітні барви ритмічних рисунків створюють основу для стильового впізнавання музики Б.Фільц. Застосування сучасних засобів музичної мови не перешкоджає досягненню доступного, зрозумілого викладу, не відірваного від можливостей сприймання пересічної людини, а не тільки витонченого знавця музичного мистецтва. Творчість Б.Фільц може збагатити музично-виховну роботу з дітьми.”

Активізація стильового мислення в запропонованих ситуаціях відбувається в напрямку ускладнення від завдань на актуалізацію стильових знань до самостійного їх надбання; від аналізу композиторської спадщини, що має певні традиції музикознавчого розгляду, до виявлення стильових засад творчості авторів, яка ще не стала предметом докладного вивчення музикознавців.

Розвиток аналітичних складових стильового мислення в єдності із здатністю студентів до стильових узагальнень також є одним із важливих аспектів навчання у фортепіанному класі. Уміння знайти і окреслити художньо значимі деталі і усвідомити їх призначення у загальному становленні стильового мислення композитора є необхідною, ознакою культуровідповідного навчання студентів.

Аналітико-синтетичні аспекти мають проймати собою розгляд особливостей формотворення у єдності із кристалізацією образного строю

музики одного композитора, художньої школи чи творчого методу. Стильові ознаки мають розглядатись студентами як цілісне явище, де змістовні характеристики музики знаходять відображення у своєрідних засобах формотворення композитора. Відокремленому усвідомленню слід протиставити такий підхід, при якому студенти усвідомлюють взаємозалежність і взаємозумовленість образно-стильових закономірностей творчості композитора із стильовими ознаками її форми.

Проникнення до творчої лабораторії композитора має цілісний характер незалежно від обсягу матеріалу, що є предметом аналітико-узагальнюючої діяльності студентів. Йдеться про окремий епізод, про характеристику певної виокремленої риси стилю, чи про стильовий аналіз закінченого твору, про отримання цілісної картини композиторського стилю – студенти мають активізувати взаємопов'язану єдність аналітико-синтетичних компонентів мислення. Скажімо, одним із завдань фортепіанного уроку є стильовий аналіз Мазурки Ф.Шопена *g-moll*. Студент має усвідомити як стильову ознаку творчості композитора лірико-споглядальний, меланхолійно-задумливий характер її музики, відтворений такими засобами формотворення, як розспівна кантилена, інтонаційно виразна мелодія, примхливість ритму навіть в стандартизованих межах мазурки, ладова визначеність гармонічних побудов тощо. В розгорнутих фортепіанних творах стильовий аналіз фрагментів має співвідноситись зі спонуканням студентів до узагальнених уявлень про твір, де стильові характеристики образного змісту в єдності з елементами форми відповідно приймають узагальнений вигляд. Так, стильовий аналіз музичного змісту і форми в окремих епізодах Балади Ф. Шопена №3 має перерости в цілісні уявлення студентів щодо стильової манери великого польського композитора. Фантастико-романтичний характер музичних образів, навіяний аналогіями із “Світезянки” А.Міцкевича, співіснує в баладі із характерним для стилю Шопена відтворенням цілої гами реальних почуттів людини: від глибоко інтимних, витончених до емоційно-піднесених, бурхливих

переживань, від пасторальних, безтурботних настроїв до вираження нестримної тріумфальної радості. Окреслення образного змісту має підкреслюватись аналізом притаманних композитору засобів виразності, таких як монотематизм розвитку, широка мелодична кантилена, використання віддалених тональностей як основи гармонічного багатства музики, напруженості альтерованих звучань як основи гармонічного багатства музики, різнобарв'я ритміки, яскраві темпові зіставлення.

В процесі аналізу і подальшого узагальнення студенти дізнаються про сутність і особливості стильового становлення фортепіанної музики. Дидактичний смисл такої роботи полягає у створенні у майбутніх вчителів музики цілісної картини розвитку мистецтва, уникненні мозаїчності, відокремленості знань про стильову специфіку одного твору. Аналіз стильових ознак поодинокого музичного явища пов'язується в свідомості студента із сприйняттям наскрізного, поступального розвитку фортепіанного мистецтва. Стилевідповідне навчання передбачає, що кожний розучуваний в фортепіанному класі твір посідає певне місце в загальному процесі становлення музичного мистецтва. Стильові ознаки окремого твору несуть на собі відбиток як творчості композитора в цілому, так і узагальненого розвитку фортепіанної музики. Зміст і форма кожного твору зумовлені не тільки фантазією, творчим натхненням композитора. Значну роль в окресленні образної сутності і виражальних засобів відіграють стильові уявлення композитора.

Отже, аналітико-синтетичне тлумачення розучуваного твору в межах культуровідповідного навчання передбачає спрямування уваги студента на віднайдення тих його ознак, характеристик, які свідчать про певний вплив стильової еволюції на створення музичних образів. Так, при вивченні ре-мажорної фуги Й.Баха із ДТК ,т.1 доречним буде згадати, що її яскрава, театральна урочистість, яка нагадує увертюру, несе на собі відбиток італійської оперної музики, що справила значний вплив на розвиток світового

мистецтва. Порівняння “Куранти” із Партити сі-бемоль мажор Й.Баха з “Мушкою” Куперена унаочнює взаємозв’язки французьких клавесиністів із становленням стилю музики великого німецького композитора. В той же час проведення паралелей між музикою Й.Баха і В.Моцарта допомагає не тільки зрозуміти, а і відчувати ясність і глибинну гармонійність світосприймання В.Моцарта, так органічно притаманну його фортепіанному стилю.

Загалом усвідомлення студентами в процесі аналізу конкретного музичного твору взаємозв’язків між попереднім і наступним етапами розвитку музичної культури розширює межі стильового знання, сприяє досягненню узагальнено стильових уявлень про еволюцію і становлення фортепіанного мистецтва.

Аналітичне мислення має опосередковуватись також вивченням історичних факторів, що зумовили появу тих чи інших стилів, художніх течій і напрямків. Соціальні характеристики епохи, розвиток філософської думки, інших видів мистецтва, відкриття в галузі науки, національні чинники суспільного розвитку тощо –все це має сприйматись майбутніми вчителями музики як вагомі детермінанти творчих музичних віднайдень композитора.

Це загалом відоме положення часто не знаходить відбитку в практиці фортепіанної підготовки і через його недооцінку, і через брак навчального часу. В процесі дослідження ми намагались віднайти засоби подолання вказаних негативів. Насамперед, необхідність історично-стильового опосередкування фортепіанного тезаурусу студентів мотивується потребами майбутньої художньо-виховної роботи з дітьми. Крім того, звертання до історичних детермінант розвитку стильового мислення значно розширює межі естетичного світогляду, художнього кругозору студентів. Розгляд музичних подій на тлі загального соціального і наукового прогресу сприяє подоланню вузько-ремісницького погляду на музичне навчання. І, нарешті, необхідність широких історично-стильових узагальнень при вивченні одного твору зумовлюється потребами збудження у студентів інтересу до творчості

композитора, поживавлення ходу уроку, уникнення сухого музичного академізму. Так, новаторство Л.Бетховена усвідомлюється у всій його повноті при окресленні історичних подій, на фоні яких розвивався геній композитора – зокрема, впливу волелюбного пафосу Великої французької революції; своєрідна краса норвезького фольклору, що зумовила музично-мовну стилістику Е.Гріга, значно яскравіше сприймається студентами при ознайомленні з ідеями відродження національної самосвідомості, гарячим прихильником яких виступав композитор; лірико-романтичний стиль фортепіанних творів Ф.Шуберта стає ближчим і зрозумілішим, коли майбутні вчителі пізнають його на тлі ознайомлення з літературними жанрами, що дістали розквіту в період життя композитора.

Загалом, необхідність історичного висвітлення витоків композиторського натхнення не викликає сумніву. Проблема виникає тоді, коли необхідно знайти педагогічну форму історичних екскурсів на фортепіанному уроці. В наших дослідженнях оптимальним було визначено форму короткого повідомлення з боку викладача, або постановки питання, яке спонукало б студента до лаконічної відповіді. В експерименті ми надавали перевагу узагальненим відомостям перед деталізованими характеристиками, віднайденню тих яскравих фактів, що знаходять безпосередній відбиток у музиці.

Одним із найголовніших завдань когнітивно-пізнавального компоненту фортепіанної підготовки в нашому дослідженні виступає систематичне і послідовне розширення фонду історико-стильових знань студентів. Форма індивідуального навчання, в процесі якого відбувається фортепіанна підготовка, створює продуктивні умови і певні переваги для оптимального засвоєння майбутніми вчителями музики музикознавчих стильових відомостей.

Музично-стильовий тезаурус майбутніх вчителів музики має постійно збагачуватись новими знаннями і уміннями. Робота в фортепіанному класі

створює основу для пізнавально-стильової діяльності студента, дає поштовх для навчального руху майбутніх вчителів музики, разом з тим значна частка стильового осягнення музичного матеріалу потребує від студентів самостійного опрацювання. В процесі занять викладач фортепіано не має змоги повністю розкрити весь обсяг необхідних студенту стильових відомостей. Його функція – створення орієнтувальної основи для активізації самостійного пошуку студентів. Завдання викладача визначається в дослідженні таким чином:

а) Сприяти актуалізації знань, отриманих студентами в процесі вивчення історико-теоретичних дисциплін шляхом постановки відповідних питань, поточних пояснень; значний обсяг стильової інформації студенти отримують за межами фортепіанного навчання. Проте, потреба цих знань чітко окреслюється в процесі створення художньої, вираженої в стильовому відношенні трактовки. Отже, викладач має спонукати студентів до відновлення в пам'яті знань щодо стильових ознак творчості композитора, відомостей про історичну епоху, характеристики інших видів мистецтва, зокрема, виконавського, які майбутні вчителі отримали в процесі вивчення історико-теоретичних дисциплін, творчої роботи в класі диригування, постановки голосу.

Для актуалізації стильових знань студентів викладач фортепіано не має потреби використовувати лекційні прийоми. Педагогічний вплив в процесі індивідуальних занять з фортепіано має відбуватись шляхом лаконічних повідомлень, відповідної постановки питань і корекції відповідей, поточних пояснень.

б) Окреслювати індивідуальні завдання для поповнення фонду стильових знань.

В процесі індивідуальних занять викладач має змогу встановити притаманні студенту недоліки стильового тезаурусу. Індивідуальна діагностика сприяє віднайденню способів заповнення “білих плям” стильової

ерудиції кожного студента, визначити ті історико-стильові відомості, яких бракує студенту, та індивідуально спрямувати навчально-стильову інформацію.

в) Визначати оптимальний для кожного студента темп стильового пізнання.

В процесі колективних занять студент стоїть перед необхідністю незалежно від власних здібностей встигати за темпом навчання, якого дотримується група. В спілкуванні один-на-один з викладачем в класі фортепіано виникає можливість визначити оптимальний для студента темп навчання, врахувати його здатність до засвоєння стильових параметрів музичного матеріалу і визначити індивідуальні етапи навчального руху.

Самостійна пізнавально-стильова діяльність студентів включає:

а) Вивчення музикознавчої літератури.

Стильова компетентність майбутнього вчителя музики має постійно розширюватись. Фонд стильових знань студенти поповнюють в процесі самостійної роботи над музикознавчою літературою. Орієнтирами розвитку стильової ерудиції студентів виступають наукові джерела, популярна література про життя і творчість композиторів, поточна інформація мистецтвознавчого характеру.

б) Роботу з нотною літературою (побіжне ознайомлення, ескізне прочитання, опрацювання окремих творів чи фрагментів).

Теоретичні відомості мають бути доповнені стильовими характеристиками музичних творів. З цією метою студенти залучаються до самостійної роботи з нотною літературою, яка має відбуватись у різних формах, що доповнюють одна одну. До них віднесено: побіжний перегляд, в процесі якого студенти можуть охопити значну кількість джерел, активізуючи здатність моментально осягнути, бодай поверхово, стильові характеристики; ескізне прочитання нотного тексту, в процесі якого забезпечується можливість глибшого опрацювання стильових ознак творчої лабораторії

композитора; виконавське поглиблене осягнення стильових підходів до інтерпретації музики.

в) Слухове сприймання музики різних стильових напрямів.

Цьому різновиду самостійної роботи в дослідженні надається особливого значення. По-перше, в процесі сприймання студенти можуть ознайомитись із значно більшою кількістю творів, ніж в процесі безпосереднього виконавського опрацювання. По-друге, сприймання “ на слух” окреслює такі орієнтири для стильового мислення, повз які студент міг би пройти в процесі самостійного опрацювання нотної літератури.

г) Аналітичне опрацювання стильових характеристик музичних творів.

Детальний розбір, аналіз музичного твору дає можливість заглибленого осягнення змісту і виражальних засобів твору, визначення на цій основі історико-стильових закономірностей, витоків творчого натхнення композиторів. Аналітичне опрацювання стильових характеристик твору долає побіжність, поверховість попередніх форм самостійної роботи, забезпечує повноту організаційних підходів для стимулювання самостійної пізнавальної діяльності майбутніх вчителів музики.

Загалом педагогічне керівництво в процесі збагачення музично-стильового тезаурусу студентів має набувати рис цілеспрямованої активізації художньо-пізнавальної діяльності студентів, усвідомлення ними основних положень теорії стилю, накопичення досвіду сприймання різної за стильовими ознаками музики, розвитку здатності до мистецько-стильових узагальнень і аналізу музичних явищ, розширення фонду фактичного знання музичного матеріалу, залучення до його упорядкування за стильовими ознаками.

**Емоційно-оцінювальний компонент** зумовлено потребами збереження індивідуальної емоційно-естетичної реакції студентів на музику, попередження можливих перекосів в бік раціонального осмислення мистецьких явищ, небезпека яких виникає внаслідок об’єктивної необхідності

в інтелектуальному осягненні теорії стилю. Осмислення закономірностей стильової характеристики музики не повинно перешкоджати безпосередньому її сприйманню, глибокому переживанню художніх образів, яскравому емоційному відгуку на них.

Емоційно-оцінна реакція студентів має торкатись не лише образного прочитання твору, майбутніх вчителів музики необхідно спонукати до почуттєвої реакції на стильові характеристики. Естетико-стильові переваги, реакція художнього смаку на творчу манеру того чи іншого композитора базується на емоційному ставленні студента до музики, до її стильових ознак.

“Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і вірно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття...” – писав К/Ушинський [256,117]. Студент може прекрасно знати зміст стильових напрямків в мистецтві, вміти досконало проаналізувати твір, виявити його стильові характеристики, проте, нейтральне ставлення до музики, або навіть негативна її оцінка не дає йому можливості збагнути сутність мистецтва, зводячи тим самим стильову ерудицію лише до формальних її ознак. Без досвіду стильового переживання, без емоційного ставлення до творчості того чи іншого композитора зміст стильових знань не стає надбанням особистості, не входить в систему її естетичних цінностей. Культура стильових переживань не завжди співпадає з культурою стильового мислення майбутніх вчителів музики, з обсягом і характером їх знань щодо стильових закономірностей композиторської творчості. Разом з розширенням кола музичних стилів і напрямків, що їх студент в змозі естетично пережити, а не тільки інтелектуально усвідомити, збагачується його мистецький розвиток, здатність насолоджуватись музикою і захоплювати інших нею.

При застосуванні історико-стильового підходу до фортепіанного навчання треба враховувати, що емоційно-оцінювальна реакція далеко не завжди залежить від усвідомлення студентом стильових рис творчості композитора. Студент може поділяти думку про філософічність музики

Й.Баха, але бути неспроможним емоційно її пережити. В такому разі естетичний ефект від сприйняття творчості великого композитора буде зведено нанівець. Стильові знання, не опосередковані емоційним ставленням до музики, лишаються умозоровою інформацією, далекою від сутності мистецького сприйняття. Розвиток здатності студентів до переживання творчості композитора в усій повноті і багатстві стильових ознак – необхідне і складне педагогічне завдання. Успішне впровадження історико-стильового підходу в практику фортепіанного навчання неможливе поза увагою до розвитку емоційно-стильової реакції студентів на музику. Оскільки естетичні емоції студентів не підпорядковуються прямим вказівкам, розпорядженням чи рекомендаціям, стимулювання емоційно-естетичних уподобань студентів в галузі стильових характеристик музичної творчості вимагає від педагога опосередкованого впливу, застосування непрямих засобів педагогічного стимулювання.

Педагогічне керівництво має діяти в межах створення умов для усвідомлення студентами і досягнення на емоційному рівні стильових засад творчості того чи іншого композитора.

Необхідною умовою активізації емоційно-естетичного переживання музики в її характерних стильових ознаках є забезпечення невимушеності, вільного перебігу оцінювальної уваги студентів. В процесі розбору фортепіанного твору необхідно надати студенту можливість вибрати самостійно ті стильові моменти, ті характерні деталі, які особливо йому подобаються, які привертають його увагу. На перших етапах роботи викладач не повинен “ тиснути” на смакові уподобання, навпаки, всіляко заохочувати студента до вільного виявлення власних художньо-стильових переваг. Не слід подавляти живу, безпосередню реакцію навіть в тому разі, коли вона не зовсім відповідає усталеним нормам і активно підтримувати бодай найменші прояви художньо значущої оцінки студентом музики. Найнебезпечнішим в мистецтві в розвитку по-справжньому естетичного ставлення до музики є

удавана, а не істинна реакція. Маскування власного ставлення не тільки дезорієнтує педагога. Намагання приховати справжнє оцінне ставлення, постійний страх “не догодити” високим нормам естетичних ідеалів викликає у студентів емоційний дискомфорт, який в решті решт ризикує перейти в естетично негативну реакцію. Змушування себе до емоційного визнання високої художності стильових ознак творчості, сковування безпосереднього ставлення до їх оцінки, не тільки гальмує відчуття змісту музики, переживання її стильової спрямованості, а і може спрямувати оцінку у прямо протилежний бік. Отже, корекційні дії викладача мають носити вкрай обережний, тактовний характер, ніяким чином не торкаючись прямих характеристик чи оцінки стильових достоїнств, яку студенти дали творчості того чи іншого композитора. Критика з боку викладача може знівелювати істинний характер стильової реакції, викликати внутрішню неузгодженість між справжнім і “потрібним” ставленням, або й викликати опір педагогічним настановам. Приклади, зіставлення, опосередковані “наведення” на потрібні естетичні оцінки – основні прийоми опосередкованої корекції стильових уподобань студентів.

Для пояснення, конкретизації запропонованого підходу наведемо приклад із експериментальної роботи. Один з учасників експериментальної групи, що закінчив музичну школу, різко відмовився від включення до навчального репертуару творів Й.Баха, мотивуючи це тим, що йому набридли інвенції ще в школі, художнього смислу в них він не бачить. Експериментатор не заперечувала йому, не висміювала ставлення і навіть на підтримку думки студента навела слова П.Чайковського: “...Баха я залюбки граю, бо грати фугу цікаво, але не визнаю в ньому /як це роблять інші/ великого генія” [268,213].

Далі викладач поцікавилась, які ще твори Й.Баха студент знає і, коли з’ясувалось, що досвід сприймання музики у студента обмежується 2-3 інвенціями, запропонувала прослухати кілька музичних прикладів / Прелюдія фа-мінор із 2-го тому ДТК, Прелюдія сі-мінор у обр. О.Зілоті, органна

прелюдія і фуга ре-мінор у обр. Д.Кабалевського.\ Розширення слухацького сприйняття не супроводжувалось обговоренням естетичної реакції студента, остаточний вибір твору до навчального репертуару було відкладено. Протягом 5-6 уроків експериментатор під різними приводами поверталась до творчості Й.Баха, даючи змогу студенту ще і ще раз прослухати вказані твори, при цьому ні в якому разі не спонукаючи студента до вибору будь-якого з них . Дише після певного часу, після закріплення досвіду сприйняття музики, студенту було запропоновано визначити спільну для прослуханих творів ознаку. Студент назвав таку, як “ стриманість і філософська забарвленість ліричного почуття”. Відмітивши справедливність такої характеристики, експериментатор запропонувала студенту самостійно вибрати до навчального репертуару один із прослуханих творів або, за бажанням студента, якийсь інший поліфонічний твір. Спонування студента до вільного вибору в межах відомої музики, активізація уваги до скарбниць світової класики опосередкованим шляхом зіграли позитивну роль у формуванні емоційно-естетичного відношення студента до музики Й.Баха.

Наступний крок у забезпеченні емоційно-оцінювального компоненту фортепіанної підготовки – створення умов для самостійного відкриття студентом краси і досконалості стильових особливостей композиторської творчості. Почуття причетності до віднайдення тих особливих ознак, що визначають своєрідність і естетичну неповторність художніх образів, стимулює емоційне ставлення до музики. Радість відкриття емоційно збагачує музичне сприймання, активізує переживання. Захоплення художніми достоїнствами йде пліч-о-пліч із самостійним відкриттям їх, із спроможністю студента без допомоги викладача з’ясувати відмінності стилю і збагнути їх естетичну довершеність. Емоційне ставлення до музики суттєво інтенсифікується, коли студент не за вказівкою ззовні фіксує специфічні ознаки стилю, а самотужки приходить до правильних висновків.

П.Якобсон підкреслював, що сила емоційного переживання значною мірою залежить від того, звідки беруться його витoki. Внутрішні спонуки значно яскравіше окреслюють предмет захоплення, ніж зовнішні. І.Стравінський говорив про те, що вже з підліткового віку не терпів, коли йому нав'язували чужу думку, до усвідомлення краси мистецтва чи окремого твору він волів прийти самостійно. Оригінальність естетичної оцінки високо цінував К.Станіславський, фокусуючи увагу на здатності актора щиро і безпосередньо виявити самотність ролі.

Завдання педагога – створення умов для самостійних відкриттів студентів, для спонукання його оцінної реакції, а не нав'язування власного захоплення музикою. Найпродуктивніший шлях – зіставлення різних, можливо і суперечливих оцінок стильової специфіки музичної творчості, залучення студентів до виявлення власних оцінок на тлі різних суджень. Наприклад, студент ознайомлюється з протилежним ставленням до творчості К.Дебюссі, зокрема, з думкою сучасного музикознавства про високі художні достоїнства гармонічно-ладових зіставлень французького композитора і оцінкою перших критиків творчості Дебюссі, які, не усвідомлюючи новаторських пошуків композитора, уподібнювали його музику із звучанням клавіатури, по якій прогулюється кішка.

Після зіставлення протилежних думок студенту пропонується окреслити власне відношення, спробувати підкріпити власні міркування стильовими “знахідками”. Така робота підсилює емоційність оцінки стильових характеристик творчості К.Дебюссі.

Стильові “відкриття” студентів стають особливо дійовим засобом активізації емоційно-оцінювального ставлення в тому випадку, коли до стабільної, вже звичної естетичної оцінки творчості композитора студент самостійно додає якийсь певний нюанс. Наприклад, студент високо оцінює і глибоко переживає такі художні достоїнства творчості Ф.Шопена, як надзвичайний мелодизм, теплоту і щирість інтонаційного строю музики,

досконалість фактури, примхливість і невимушеність ритму тощо. Естетично-оцінювальна реакція отримує новий емоційний імпульс, коли після опосередкованого, непомітного педагогічного “наведення”, студент відкриває для себе таку ознаку стильового відтворення музики Шопена, як перлисте, вишукане туше, необхідність досягнення м’якого і разом з тим глибокого звучання. Радість відкриття підвищує емоційність реакції саме на специфічні стильові ознаки, самостійно “схоплені” відтінки стильового письма інтенсифікують емоційність естетичних оцінок творчості композитора.

Важлива умова опосередкованого спонукання студентів до емоційної оцінки музики у її стильових особливостях – реалізація комунікативних засад виконавського мистецтва.

Студенти мають бути свідомі того, що процес виконання музики несе в собі потужний заряд впливу на слухачів, що виконавець може захопити аудиторію, або лишити її байдужою, може настроїти на героїчний лад, змусити пережити найтонші відтінки ліричного почуття, або ввести до спокійного, врівноваженого настрою. В руках у виконавця – реакція публіки на музику, як за змістом, так і за силою. Прилюдний виступ дає відчуття певної влади над аудиторією – слухачі в полоні тих почуттів, якими володіє сам виконавець. Незалежно від того, де грає піаніст – на сцені, чи музикує в камерній обстановці, – його виконання спрямоване на слухача, він прагне поділитись тими відчуттями, які сам віднайшов і пережив у музиці.

Комунікативна сутність виконавства може стати поштовхом до активізації емоційно-оцінного ставлення студента до музики. Якщо інтерпретація не замикається в собі, якщо студент спрямовує виконання на інших, він має перейнятися прагненням донести власні музичні переживання, власну музичну оцінку твору до інших, захопити їх своїм почуттям. В.Ландовська говорила: “Я відчуваю нездоланну потребу розділити зі слухачами все, про що дізналась і що мені, як я думаю, пощастило відкрити” [119,351]. Подібно до цього студента важливо настроїти на віддачу слухачам

того, що він сам зрозумів і оцінив в музиці. Разом з тим необхідно пам'ятати, що бажання віддати може виникнути лише тоді, коли є що віддавати. Студенту необхідно набути певний емоційно-оцінювальний потенціал ставлення до музики, щоб потім “виплеснути” його на публіку. Треба глибоко зрозуміти, пережити і оцінити твір, щоб бути в змозі відкрити іншим власне захоплення музикою.

Заглиблюючись у стильові ознаки музичної творчості композитора, студент отримує нові імпульси для естетичних переживань. Разом з тим усвідомлення стильових закономірностей відіграє роль обмежувального, стримуючого фактору, що не дає виконавській фантазії студента перейти межі естетичного смаку. Стильові ознаки, їх усвідомлення і переживання поряд із активізацією емоційності, надають студенту впевненості у правильності власних виконавсько-творчих устремлінь. Впевненість – неодмінний супутник творчої свободи. Отже, настроювання студента на реалізацію комунікативної функції в межах усвідомленого відтворення її стильових особливостей виступає ефективним засобом розкріпачення, вивільнення і активізації емоційно-оцінювального ставлення майбутніх вчителів до музики.

До умов, що стимулюють емоційно-оцінювальний компонент історико-стильового навчання студентів, слід віднести також і певним чином організований контроль за їх успішністю. Йдеться про такі способи звітності і педагогічної оцінки студентів, які поруч із об'єктивними характеристиками успішності, неодмінно висвітлювали б кращі сторони виконавсько-стильових досягнень студентів. Відомо, що успіх окрилює, невдача – нівелює творчу спроможність особистості. Ця психологічна аксіома має бути модифікована відповідно до віднайдення таких засобів контролю за стильовим навчанням студентів, які б не принижували, не викликали у них зайвого хвилювання і страху, а навпаки, підсилювали почуття задоволення від стилістично виваженого виконання.

В нашому експерименті – це впровадження різних ігрових форм звітності, залучення студентів до виступів перед дитячою аудиторією, запровадження міні-конкурсів в класі одного викладача тощо. Такі і подібні їм форми контролю певним чином знімають психологічне напруження, характерне для екзаменів, заліків чи академічних концертів, разом з тим зберігають необхідність відповідального ставлення до виконавського виступу. Вільна форма проведення контролю за стильовим навчанням, психологічний настрой на очікування успіху, піднесення від спілкування із слухацькою аудиторією дають можливість студенту спрямувати підвищений емоційний тонус на позитивні характеристики виконавської творчості. Необхідність дотримувати стильові вимоги виконання сприймається студентами в цих випадках не як обтяжливе завдання, а як засіб інтерпретаційного саморозкриття.

Важлива особливість вільних форм звітності – винесення на прослуховування не щойно вивченого репертуару, а тих творів, які студент повторює спеціально для виступу. Повторне опрацювання розширює увагу до виконавсько-стильових віднайдень, дає змогу по-новому їх оцінити і емоційно пережити. Завдання повторити твір з метою його виконання перед аудиторією спонукає студента до заглиблення у змістовно-стильові ознаки твору, до переживання краси стильових засобів виразності, застосованих композитором. Разом з тим повторне виконання пробуджує відчуття впевненості у власних силах, у слушності творчих віднайдень, активізує емоційне прочитання музики в її стильових ознаках, сприяє здатності студента до її адекватної естетичної оцінки.

Зусилля викладача, що опікується забезпеченням емоційно-оцінювального компоненту фортепіанної підготовки, мають бути спрямовані також на активізацію у студентів здатності до гедоністичного сприйняття музики у її стильових характеристиках. Студентів необхідно спонукати до отримання естетичної насолоди від спілкування з творчістю того чи іншого

композитора. Від осягнення довершеності, досконалості і специфіки його стильової манери.

Гедоністичність сприймання учнів традиційно лишається музичною педагогікою в тіні. Між тим, саме насолода від зустрічі з прекрасними творіннями великих музикантів має пронизувати весь процес музичного навчання. Знати особливості стильового письма, навіть бути спроможними їх відтворити у виконанні ще не означає здатності до їх гедоністичного переживання. Чуттєве вдоволення від виконання музики, від естетичного занурення в глибини стильової лабораторії композитора, втіха від сприйняття – неодмінні засоби удосконалення фортепіанної підготовки студентів. Не зможе майбутній вчитель музики захопити учнів музикою, якщо сам не відчуває насолоди від спілкування з нею. Проте, процес музичної підготовки в вищих педагогічних закладах традиційно дуже мало спрямований на гедоністичне осягнення студентами музичного мистецтва. Стильові орієнтири гедоністичного сприймання також не приймаються до уваги.

Спонування студентів до естетичного вдоволення від стильового опрацювання музики потребує створення особливої атмосфери занять, досягнення повної гармонії, взаєморозуміння між викладачем і студентом. Радість, відчуття піднесення від сприйняття музики, її стильової довершеності має пронизувати заняття з фортепіано.

Великого значення набуває доброзичливість викладача, його глибока повага до учня, щире бажання розкрити перед ним красу стильових ознак музичного твору. Ефект взаємодії між викладачем і студентом швидше досягається там, де відбувається спільна робота. Важливо, щоб викладач сам був у постійному творчому пошуку, щоб стильові віднайдення, власне процес знаходження особливостей музичної мови композитора відбувався разом із студентом. Характеристики стилю, що їх формулює студент, мають бути доповнені зауваженнями викладача, в той же час роздуми викладача збагачуються стильовими міркуваннями студента. Викладач не повинен

нехтувати думкою студента, студент, в свою чергу, має довіряти естетичному смаку викладача.

В процесі дослідження ми переконались, що творчо-гедоністичне наповнення роботи над усвідомленням і виконавським відтворенням стилю композитора залежить значною мірою від характеру мовлення викладача. І зміст пояснень, і звукова основа мови відіграють суттєву роль у гедоністичному спрямуванні творчої роботи на уроці. Інтонаційна побудова фрази, темброве забарвлення голосу, темпо-ритмові характеристики мовленнєвого процесу – значущі моменти досягнення гедоністичного ефекту від роботи над творами на музичних заняттях.

Емоційно-гедоністичний досвід студентів може бути збагачений шляхом підсилення уваги до творчості саме тих композиторів, які входять в коло естетичних переваг студентів, і вже далі, спираючись на досягнутий ефект, викладач має розширювати межі гедоністичного сприймання музики інших авторів. Концентрація навчальної роботи навколо улюблених авторів чи художніх образів має супроводжуватись стильовими міркуваннями. Усвідомлення стильової досконалості активізує гедоністичну оцінку, сприяє досягненню естетичного переживання радості від пізнання раніше невідомого, від почуття причетності до способів, стильової манери створення прекрасного.

Дійовим засобом забезпечення гедоністичного ефекту в процесі стильового осягнення музики в нашому дослідженні виступало також проведення художньо-стильових паралелей між творами з різних видів мистецтв. Естетична довершеність живопису і поезії, легкість і наочність сприймання змісту їх образів поза аналітичними роздумами прямо і безпосередньо викликають емоційно-естетичну реакцію студента. Пояснення поступаються місцем невимушеному відгуку на стильові ознаки творчості. Музично-стильові відчуття доповнюються художньо-образним сприйняттям стильових барв інших видів мистецтва. Художньо-стильові аналогії

виявляються особливо плідними, такими, що сприяють досягненню гедоністичного відчуття тоді, коли проводяться між творами, що належать до одного художнього напрямку чи стилю, наприклад, імпресіонізму, бароко, романтизму та ін. Знаходячи опору в різних видах мистецтва, музичні переживання стильової краси і довершеності творів сягають вищого ступеня.

Мета **виконавсько-творчого компоненту** полягає у розвитку у майбутніх вчителів музики здатності до втілення стильових особливостей творчості композитора у виконавській інтерпретації фортепіанних творів. Суть навчальної проблеми міститься у необхідності взаємопроникнення і взаємозбагачення принципово відмінних педагогічних позицій. Першу (автентично-стилізовану) спрямовано на забезпечення в виконавській манері студента якнайточнішого віддзеркалення стильових рис творчості композитора. Інтерпретаційні механізми мають бути також зорієнтовані на імітацію особливостей виконання, притаманних відповідній історичній добі. Виконавська творчість студента в річищі цієї педагогічної позиції майже повністю нівелюється. Друга (особистісно-суб'єктивна) педагогічна позиція передбачає орієнтацію насамперед на емоційно-особистісне саморозкриття студента в виконанні музики, відтворення суб'єктивних ознак її переживання, власних творчих емоцій студента. Великого значення надається вивільненню музичного мислення студентів від стереотипів, стильових догм і шаблонів. “Музейне” виконання має поступитись місцем відтворенню інтерпретаційного “Я” студента.

Найпродуктивнішою в дослідженні визначається третя (виконавсько-творча) педагогічна позиція, яка лежить на перетині перших двох. Суть її полягає в послідовній реалізації установки на спонукання студента до вираження у виконавській інтерпретації особистісно-творчого потенціалу в межах якнайповнішого відтворення стильових ознак творчості композитора. Педагогічне керівництво в даному випадку спрямоване на досягнення “діалогу” між студентом-виконавцем і композитором, між індивідуально-

творчими устремліннями студента і прагненням до глибокого усвідомлення і відображення в інтерпретації стилю композитора в контексті естетичних ідеалів відповідної історичної епохи. Разом з тим знання автентичних ознак виконання музики має “переплавитись” у їх сучасне бачення, історико-догматична манера виконання перетворитись на інтерпретацію, опосередковану естетичними ідеалами сучасної нам епохи.

Дослідницьке завдання полягало у віднайденні засобів спонукання студентів до виявлення творчого “Я” одночасно із дотриманням стильових засад виконавського процесу. Необхідно, з одного боку, активізувати здатність студентів до творчого прочитання авторського тексту, з іншого – орієнтувати їх виконавську творчість на втілення стильових характеристик творчості композитора.

Постановка завдання у ракурсі взаємодії продуктивного і репродуктивного начал зумовлює специфіку педагогічних дій. Реалізація виконавсько-творчого компоненту удосконалення фортепіанної підготовки на основі історико-стильового підходу передбачає певну послідовність, етапність змісту роботи над твором, основа яких є педагогічною трансформацією психологічних закономірностей творчого процесу. В процесі дослідження визначено такі етапи роботи над твором в фортепіанному класі:

- 1) Актуалізація історико-стильових знань студентів, згортання мистецької інформації, спрямування її на розкриття стильових особливостей розучуваного твору;
- 2) Ознайомлення з різними варіантами виконавського тлумачення стилю композитора, твір якого вивчається студентом в даний момент;
- 3) Прогнозування інтерпретації розучуваного твору на основі визначених стильових орієнтирів (вербальна характеристика інтерпретаційного задуму);
- 4) Активізація інтуїтивних основ процесу створення інтерпретації музики(безпосереднє виконавське втілення інтерпретаційного задуму);

5) Закріплення набутих навичок в процесі самостійного виконавсько-стильового опрацювання фортепіанних творів.

Розкриємо послідовно зміст кожного етапу.

Актуалізація музично-теоретичних знань щодо композиторського стилю має на меті усвідомлення студентами об'єктивних засад виконавської інтерпретації твору. Чіткі уявлення студентів про характерні риси образного змісту музики, про притаманні композитору засоби музичної виразності – неодмінні важелі процесу створення виконавської інтерпретації твору. Без узагальнених знань щодо особливостей музичної мови композитора і особливостей образного строю його музики студенти ризикують наважання, без твердої опори на музичні орієнтири віднаходити засоби втілення авторського задуму у виконання.

Знання щодо композиторських стилів, їх розвитку, відмінностей, характерних рис тощо студенти отримують в процесі засвоєння музично-теоретичних дисциплін. Широта і багатогранність відомостей, що їх одержують студенти, вивчаючи музику, опановуючи принципи аналізу музичних творів, набуваючи досвіду інтерпретації вокально-хорової творчості під час самостійної роботи над фортепіанною музикою має бути актуалізованою. Важливо, щоб отриманий фонд мистецьких знань і досвід виконавської практики перейшли із потенціального стану у справжній (актуальний) стан, щоб вони стали придатними для даної конкретної діяльності. Із усієї інформації щодо стильових закономірностей історичного становлення композиторських стилів студенту необхідно поновити в пам'яті (актуалізувати) саме ті знання, які можна застосувати для усвідомлення стильових характеристик саме даного твору, того, над яким працює студент в цей час. Необхідність сьогочасного використання мистецької інформації вимагає досягнення певного її характеру, забезпечення певної форми. Виникає певне протиріччя. З одного боку, для опрацювання навіть одного твору з композиторської спадщини студенти мають оволодіти повною

інформацією про його стиль, з іншого, – великий обсяг знань створює певні труднощі для конкретного його застосування відносно окремого твору. Як вирішити це протиріччя?

Сучасна психологія і педагогіка /В.Семиченко, Б. Коротяєв, В. Крицький/ мають в своєму розпорядженні дані про ефективність застосування “згорнутої” інформації. Вчені підкреслюють, що вирішення конкретного завдання потребує не детальних, багатовимірних уявлень про предмет опрацювання, не розгорнутих, об’ємних знань, а стислої їх форми, лаконічної подачі. Ущільнення інформації, підкреслює Б. Коротяєв, є необхідною умовою для спонукання учнів до творчості. В. Крицький, досліджуючи проблему розвитку у студентів умінь художньої інтерпретації музики, також зауважує:”...ефективність формування умінь художньої інтерпретації зростатиме за умов забезпечення студентів художньо та дидактично доцільними знаннями щодо розучуваних творів, цілеспрямованого формування узагальнених прийомів музично-виконавської діяльності [110,2].

Педагогічне втручання до активізації інтерпретаційно-пошукової діяльності студента в стильовому напрямку зумовлено необхідністю спонукати студентів до застосування мистецької інформації, що є в їх розпорядженні, у згорнутому вигляді. Студенти мають не тільки усвідомити, а і поступово оволодівати здатністю до конкретизації і ущільнення широких, розгорнутих, деталізованих відомостей про стиль. Основними логічними операціями, що забезпечують процес згортання музично-стильової інформації, ми визначаємо такі, як:

а)Знаходження узагальнених ознак образно-стильового письма композитора і формування їх у стислому вигляді. Наприклад: “Творчість Василя Барвінського відзначається глибоким ліризмом, мелодичною розспівністю, поєднанням кращих традицій фортепіанного жанру з народно-національним колоритом”.

б) Знаходження відмінностей, тих характерних ознак творчості, що відрізняють стиль одного композитора від іншого, на зразок :”При порівнянні фортепіанної спадщини В.Барвінського із творчістю М.Лисенка, В.Косенка. Л.Ревуцького, із їхніми фортепіанним творами також ліричного спрямування можна відчувати майже цілковиту відсутність емоційної патетики, проникнутись красою витонченої фактури, отримати насолоду від індивідуалізації окремих голосових ліній в своєрідному поліфонічному викладі, притаманному українській пісенності”.

в)Зіставлення узагальнених, стислих, згорнутих відомостей щодо композиторського стилю із виявленими в розучуваному, конкретному творі. Наприклад, в “Заколисаний пісні” В. Барвінського можна яскраво простежити виразність, теплий, м’який ліризм мелодичної лінії, вміння окреслити найтонші відтінки гармонії у лаконічній, здавалось би одноманітній фактурі, зумовлений жанром колискової.

Наступним етапом стильового опрацювання інтерпретації виступає ознайомлення студентів з різними варіантами виконавського тлумачення стилю. Спонування студентів до варіативного підходу в питанні стильового опрацювання розучуваного твору має на меті розкриття перед студентами можливості творчо трактувати стильові закономірності, уникаючи догматичних схем і шаблонів. В процесі ознайомлення з різними варіантами виконавської трактовки композиторського стилю студенти мають усвідомити, що виконавське прочитання стилю може мати певні відмінності, зумовлені індивідуальними особливостями інтерпретатора – його темпераментом, художньо-смаковими перевагами, артистичними уявленнями про досконале відтворення музики тощо. Разом з тим студенти мають бути свідомі того, що непорушним, стабільним, незмінним лишається художньо-образна основа музики, відтворена в нотному тексті, що засоби виразності, які використовує інтерпретатор (динаміка, агогіка, темп, ритмові відхилення і т.п.) не повинні переходити межі художніх норм виконання. Стильові уявлення, хоч і

опосередковуються особистістю виконавця, проте, в своїй основі лишаються незмінними.

З метою розширення уявлень студентів про можливості творчого підходу до тлумачення стильових нюансів виконання пропонується зіставлення різних редакцій того самого твору і порівняння його виконавських трактовок. В процесі такої роботи студенти переконуються, що глибоке проникнення до стилю композитора не суперечить можливості застосування дещо відмінних деталей виконання. Відхилення вважаються художньо виправданими, якщо сприяють створенню цілісного образу і якщо не спотворюють стильових основ композиторського бачення світу.

Фортепіанна література містить цілий ряд прикладів різної редакторської роботи. Широко відомі і використовуються в практиці видання Прелюдій і фуг Й. Баха в редакції К.Черні, Ф.Бузоні та ін., сонати Л.Бетховена в редакції О. Гольденвейзера. А. Рубінштейна та ін. Можна навести і безліч інших прикладів. Ознайомлення студентів з різним виконавським тлумаченням музики в межах єдиного розуміння стилю автора розкриває перспективу творчого підходу, можливості творчої самореалізації, спонукає студентів до художніх пошуків. Разом з тим аналіз редакційних вказівок дає студентам змогу пересвідчитись у скрупульозному проникненні редакторів до глибин композиторської образної системи, до стильових засобів виразності. Студенти розуміють, що різницю в розучуванні музики продиктовано прагненням якнайповніше відтворити авторські задуми, виявити кращі сторони творчості, зберегти стильові традиції. Кожна з редакцій підкреслює ті чи інші риси стилю, утворюючи широку палітру стильового тлумачення. Такий спосіб роботи перешкоджає “місцево-факультетським” тлумаченням музики типу: “Треба грати тільки так, а не інакше”.

Важливого значення у формуванні виконавсько-стильової культури майбутніх вчителів музики набуває також метод порівняння різних трактовок

того самого твору, яких припускаються відомі виконавці. Усвідомлення можливості в межах хорошого смаку, в межах виражених стильових уявлень по-різному тлумачити музику, по-перше, привертає увагу студентів до стильових її ознак як до художньо стабілізуючого начала, по-друге, виступає стимулом, що заохочує майбутніх вчителів музики до самостійних інтерпретаторських пошуків.

В процесі дослідження визначено також ефективність такого засобу, як прогнозування інтерпретації розучуваного твору. В процесі реалізації виконавсько-творчого компоненту розвитку у студентів здатності до інтерпретаційного прогнозування має приділятися значна увага. Основу художньо-виконавського передбачення мають становити чіткі уявлення студентів про стильові ознаки, втілені в розучуваному творі. Словесно охарактеризовані стильові орієнтири виконання спрямовують виконавську фантазію студентів, перешкоджаючи довільному тлумаченню музики; розкривають перспективу творчого прочитання образів в річищі авторського задуму. Вербалізація допомагає чіткому визначенню художньо-творчих прагнень студента. Запропонований прийом словесного означення виконавської трактовки на основі виявлення стильових ознак творчості повністю узгоджено з даними психологічної науки про значення вербалізації в розвитку мислення учнів /Л.Виготський, П.Гальперін, Н.Тализіна/. Сучасною наукою доведено, що всі вищі психічні процеси розгортаються з усією повнотою і глибиною на етапі вербального прогнозування діяльності.

Високо оцінюючи плідність раціональних, усвідомлених підходів, ми вважаємо, що творчо-стильове опрацювання музики в фортепіанному класі має бути доповнене спонуканням студентів до інтуїтивних пошуків змісту інтерпретації музики.

Поряд із свідомим в творчій діяльності значне місце займають процеси неусвідомлених віднайдень /А.Налчаджян, П.Симонов та ін./. “Інтуїція, натхнення – основа найвеличніших відкриттів, що в подальшому спираються

і йдуть строго логічним шляхом, – не викликаються ні науковою, ні логічною думкою, не пов’язані ні словом і з поняттям в своєму генезисі”, – зауважує В.І.Вернадський [38,111]. В роботах П.М.Якобсона підкреслюється значущість інтуїції для художнього сприймання. За його думкою, інтуїтивним може бути не до кінця усвідомлюване з раніше набутого досвіду осягнення сприйняття мистецтва. В процесі дослідження ми стикнулись з явищем, коли студент, не знаючи напевно, якому автору належить музика, інтуїтивно по деяким стильовим ознакам відносив її “ на слух” до певного стилю. Спираючись на ці спостереження, ми розробили комплекс творчих завдань на слухове розпізнавання стилю. Студентам пропонувалось, прослухавши 3-4 музичних фрагмента, спробувати визначити, якому автору належить музика. По мірі набуття студентами художнього досвіду розпізнавання стилю, завдання ускладнювались. На перших етапах навчання майбутнім учителям пропонувалось визначити авторську належність творів, що несуть характерні ознаки стилю(музика, наприклад, Е.Гріга, Ф.Шопена, М.Лисенка). Завдання ускладнювалось, коли треба було з’ясувати авторство після прослухування творів, належних до одного художнього напрямку, наприклад: Р.Шуман – В.Моцарт – Л.Бетховен /віденські класики/; В.Барвінський –В.Косенко – Л.Ревуцький /українська музика ХХ ст../ тощо.

Психологічна основа завдання ґрунтувалась на припущенні, згідно якого інтуїтивні знахідки студентів можна “спровокувати” не прямими вказівками, а опосередкованим педагогічним впливом. Для викладача завдання “виманити” (термін К.С.Станіславського) інтуїцію студентів, підключити її до стильових віднайдень в галузі інтерпретації є цілком усвідомленим, для студента процес розпізнавання і відтворення стильових особливостей творчості композитора в контексті опосередкованого керівництва має бути неусвідомлюваним, таким, що спонукає інтуїтивні знахідки.

Поєднання вербалізованих, а отже, понятійних засобів прогнозування стильової інтерпретації музики із інтуїтивним пошуком виконавської концепції, на наш погляд, є оптимальним способом роботи над художньо-стильовим відтворенням музики.

Підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності як обов'язковий, неодмінний елемент передбачає розвиток самостійності. Студент, що не в змозі без “підказки” викладача стилістично вивірити власне виконання, в процесі самостійної роботи часто попадає в складне становище невизначеності, невпевненості у правильності власних творчих рішень. Відсутність переконаності у правильності власних виконавських дій негативно впливає і на інші сторони його майбутньої професійної діяльності. Якщо вчитель не певний того, що його виконання відбувається у потрібних художньо-стильових вимірах, він не може поставити відповідних вимог і до учнівського виконання, і до результатів слухання музики. Більше того, невпевненість у власних суто музичних діях негативно впливає і на чіткість, результативність педагогічних дій. Отже, перед викладачами музичних дисциплін, зокрема, фортепіано, постає обов'язкове завдання розвитку спроможності студентів до самостійного тлумачення закономірностей музичного мистецтва в майбутній роботі зі школярами.

В контексті нашого дослідження самостійність майбутніх вчителів музики визначається їх здатністю без допомоги викладача визначити стильову характеристику і вибудувати художню інтерпретацію розучуваного твору в межах історико-стильових уявлень про композиторську творчість. Специфіка навчання музики в педагогічних закладах не дає можливості відводити значну частину часу на самостійні пошуки студентами оптимального варіанту виконавської трактовки. Неможливо також в умовах не завжди високого рівня піаністичної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів цілком покладатись на продуктивність їх самостійної роботи. Тому слід шукати шляхи поєднаного впливу вказівок

викладача щодо стильового опрацювання музики і самостійної роботи студента. Таким вимогам, на наш погляд, відповідає метод рівнобіжного вивчення ряду творів одного композитора чи певного стильового напрямку. Найскладніші з них мають вивчатись під керівництвом викладача, а простіші – студентами самостійно. Наприклад, разом з викладачем студент працює над твором Р.Шумана “Порив”. Усвідомлені і втілені у виконанні риси стилю композитора можуть спрямувати самостійну творчу роботу студента при опрацюванні п’єс з “Альбому для юнацтва” Р.Шумана. ”Перенесення” понять, умінь і навичок, набутих в процесі сумісної з викладачем музичної діяльності над твором, з успіхом використовується студентами як орієнтири для самостійного виявлення стильових ознак творчості композитора і втілення їх у виконавській трактовці.

Завдання на “перенесення” стильових уявлень студентів, здобутих за допомогою викладача, в самостійну роботу можна модифікувати, спрямовуючи майбутніх вчителів музики на ескізне опрацювання репертуару. Фортепіанні твори, що мають бути винесені на екзамени, заліки, академічні і концерти перед шкільною аудиторією, вивчаються під керівництвом викладача, інтерпретаційно-стильова увага студентів має бути спрямованою на досягнення досконалого виконання, такого, яке виявляє піаністично-художні можливості студента. Поряд із довершеним виконанням навчального матеріалу ескізне опрацювання значного обсягу творів дозволяє розширити діапазон стильових пошуків студентів, створюючи умови для розвитку самостійності.

***Професійно-практичний компонент фортепіанної підготовки студентів*** зорієнтовано на формування у майбутніх учителів музики здатності до педагогічної проєкції результатів власного художньо-творчого розвитку на засадах історико-стильового підходу.

Навчання учнів музики в загальноосвітній школі має давні відстояні традиції опори на історико-стильові характеристики музичної творчості. В

роботах Б. Асаф'єва, Б. Яворського яскраво прослідковується педагогічна тенденція підведення учнів від сприйняття одного твору до узагальненого усвідомлення характерних рис творчості композитора. Окреслюючи завдання музичного розвитку дітей та юнацтва, видатний педагог і вчений В.Шацька наголошувала на необхідності ознайомлення учнів із особливостями творчості композитора, із специфікою соціально-історичної обстановки, в яку він жив і творив. В.Шацька вважала надзвичайно важливим вчити дітей так, щоб вони були спроможні відчутти бодай узагальнені особливості творчого письма композитора, були здатні відрізнити “ на слух” творчість одного композитора від іншого. Вибудовуючи концертні програми просвітницьких заходів, В. Шацька велику увагу приділяла тематиці, що сприяла розвитку у школярів не лише інтересу до творчості того чи іншого композитора, а й уміння вирізнити характерні риси цієї творчості, наприклад: “П.Чайковський – співець рідної природи”, “Казкові образи в творчості М.Римського-Корсакова” і т.п.

Розвиваючи думки В.Шацької, Н.Гродненська підкреслювала, що уміння відрізнити в процесі сприйняття творчість одного композитора від іншого – ознака засвоєння учнями навчального матеріалу. Вивчення досвіду її роботи, представлене в методичних рекомендаціях і вказівках, свідчить про значне зосередження уваги вчителів на проблемах навчання, пов'язаних із розвитком у дітей спроможності до початкових стильових узагальнень.

Ситуацію активного пошуку юними слухачами відмінностей у творчості різних композиторів яскраво піднесено у педагогічній спадщині Д. Кабалевського, який вважав, що виникнення інтересу у учнів до музики невіддільне від самостійних творчих віднайдень стильових особливостей творчого письма різних авторів. В роботах Д.Кабалевського представлено прекрасні зразки цікавих і захоплюючих розповідей про композиторів, систематизовано методику доступного для дітей викладу музично-теоретичних відомостей, основними положеннями якої виступають: а) добір

цікавих фактів з життя композитора та “ув’язка” їх з характеристикою творчих витоків композиторських здобутків; б) створення у школярі узагальнених уявлень про характерний для композитора стій образної системи; в) виявлення найхарактерніших ознак музичної мови, притаманної композитору.

Сучасні автори пов’язують завдання уроків музики в школі і позашкільної роботи із розвитком музично-естетичної культури учнів. О.Я.Ростовський, аналізуючи різні підходи до визначення мети музичного виховання і навчання в школі, зазначає, що формування музичної культури – необхідний і важливий компонент навчального процесу. Вже в початкових класах, як підкреслює Е.Печерська, слід прилучати дітей до усвідомлення виразного значення музичної мови композитора, її характерних ознак. В дослідженнях Л.Школяр досить рельєфно прослідковується проблема формування музично-стильового досвіду школярів. Дослідниця вважає, що стильова орієнтація музичного мислення учнів є продуктивним засобом розширення їх пізнавальної активності, зацікавлення музичним мистецтвом.

Загалом питання стилевідповідного викладання предмету “Музика” в загальноосвітній школі пов’язано , по-перше, із окресленням значущості такого підходу для розвитку музично-естетичної культури учнів; по-друге, із розробкою методики, яка б забезпечувала доцільне застосування історико-стильового підходу в роботі з учнями. Одним із напрямків цієї методики виступає підготовка вчителя музики до словесної характеристики композиторської творчості у доступній і цікавій для учнів різного віку формі.

Оскільки музична освіта в сучасній школі має здійснюватись на культурологічних засадах, майбутні вчителі музики мусять оволодіти узагальненими педагогічними засобами і конкретними прийомами стилевідповідного навчання учнів музики, формування у них стильових аспектів її сприймання і виконання. Студентам необхідно не тільки засвоїти основні аспекти теорії стилю, а й уміти передати власні знання учням. В

контексті сказано яскраво вимальовується проблема розвитку у майбутніх вчителів музики адаптованої характеристики музично-стильових ознак. Учитель не може в практичній роботі з дітьми обмежуватись науково вивіреними знаннями щодо історичного становлення стильових закономірностей музики. Його завдання – захопити учнів розповіддю про композитора, про характерні моменти його творчості, зробити ускладнені музично-теоретичні поняття зрозумілими учням різного віку.

В науково-методичній літературі підкреслюється, що слово музикознавця ще ніколи не було таким далеким від широкого загалу слухачів, як нині. Отже, від педагогів-музикантів очікується “наближення” важкозрозумілих матеріалів музичної критики до вікових можливостей сприймання дітей. Умінням адаптованого викладу стильових характеристик музичного мистецтва студенти мають оволодіти в процесі навчання.

Насамперед, майбутнім вчителям музики необхідно усвідомити, що адаптація словесних коментаріїв щодо композиторського стилю ні в якому разі не повинна торкатись основ музикознавчого тлумачення стилю. Спрощення викладу не означає спотворення наукової суті теорії стилю. Мистецтво адаптованого переказу ґрунтується на здатності педагога знайти доступні і в той же час музикознавчо правомірні засоби словесного викладу, цікаві і одночасно науково відповідні словесні характеристики.

Дослідження у студентів здатності до створення адаптованого коментарію про музично-стильові ознаки дозволило визначити ряд недоліків. Одні з них стосуються недооцінки цього різновиду педагогічної діяльності, інші – не уміння висловити саме власну думку щодо стильового змісту музичних образів. Студенти часто користуються розповсюдженими штампами, типу “сонячний Моцарт”, “бентежні образи музики Рахманінова”, “народнопісенна основа творчості українських композиторів”. Власні уявлення студентів про стиль композитора нівелюються, поступаючись місцем стереотипним узагальненим характеристикам.

Спонування майбутніх вчителів до окреслення власної думки, власної оцінної позиції – важлива умова успішного навчання адаптації. Студент, що в змозі бодай ускладнено, але чітко виявити власну, оригінальну оцінювальну позицію, значно легше опановує мистецтво доступного для дітей викладу, ніж той, хто має розпливчасті уявлення про стиль того чи іншого композитора, повторюючи чужі думки.

Лише на основі власного захоплення музикою може виникнути бажання поділитись враженнями від прослуханого з дітьми. "Мені сподобалась музика, я хочу, щоб і ви захопилися нею" – педагогічне кредо вчителя музики. Індиферентне, незацікавлене ставлення до творчості композитора створює значні перешкоди до адаптованого, розрахованого на сприйняття учнями, словесного коментаря. В ході дослідницької роботи нами були отримані, наприклад, такі відповіді, які свідчать про оригінальність стильового мислення студентів: "Музику Скрябіна я сприймаю як захоплюючу розповідь про мої власні переживання, мені особисто близька бентежна пристрасність його образів, мені хотілося б, щоб ця музика подобалась всім".

Чітке особистісно спрямоване розуміння і відчуття стилю композитора має співвідноситись із усвідомленим вибором слів і виразів, доступних учнівському сприйманню. Студенти мають бути свідомі того, що словесна адаптація – це не примітивізація і не довільна трактовка результатів музикознавського аналізу стилю, спрощення викладу не повинне спотворювати думку музикознавця.

Орієнтація студентів на адаптований виклад власних знань історико-стильового спрямування, за нашою думкою, має відбуватись в процесі цілеспрямованого тренінгу на порівняння музикознавського аналізу і педагогічно адаптованої характеристики стильових ознак композиторської творчості. Спочатку студент користується підготовленими викладачем зіставленнями, потім – вдається до самостійних педагогічних віднайдень на

зразок: “Гріг – видатний представник норвезької композиторської школи. Його стиль несе відбиток яскравої індивідуальності і національної характерності. Композитор вільно втілює ладові, інтонаційні риси норвезького мелосу. Саме під впливом норвезького фольклору склались характерні для Гріга стилістичні прийоми “ (музикознавський аналіз) і “Красу скандинавських пісень, що здавна звучали на берегових скелях Норвегії, в другій половині 19 ст. пізнав увесь світ. В музиці з’явився геніальний композитор Едвард Гріг, який над усе в мистецтві цінував поезію народного начала. Характерні наспіви і ритми норвезької музики завжди надихали талант композитора, їх можна почути скрізь – і в складних, великих творах для симфонічного оркестру, і в “Пісні сторожа”, яка нині прозвучала на уроці”.

Поступове ускладнення завдань від сприймання і методичного розбору наданих зразків для порівняння до самостійних педагогічних пошуків кращого варіанту адаптованого викладу, застосовуване в класі фортепіано, в процесі вивчення музичних творів – неодмінна умова розвитку у студентів здатності до педагогічної проєкції знань з історії стилевих закономірностей розвитку фортепіанної музики.

Підготовка студентів до стилевідповідного навчання в художньо-освітній роботі зі школярами, за даними нашого дослідження, має ґрунтуватись на забезпеченні у них такої ознаки стилевих знань, як мобільність. Мобільність стилевідповідних знань ми трактуємо як здатність студентів до актуалізації основних відомостей про характерні ознаки композиторського стилю та епохи, в яку він жив і творив, стосовно до педагогічної ситуації, що склалась на уроці. Спроможність студентів миттєво, без попередньої підготовки відреагувати на потребу стильової характеристики твору забезпечується не тільки чіткою окресленістю музикознавчих знань щодо стилю, а і їх історико-класифікаційною упорядкованістю, системною визначеністю. Цілісна картина про основні

аспекти стильової характеристики творчості композитора схематично може бути представлена таким чином:

- а) короткі відомості про історичну добу, про біографічні моменти з життя і творчості композитора;
- б) узагальнені уявлення про образний стрій музики композитора та його відтворення в конкретному творі;
- в) узагальнені уявлення про стильові особливості музичної мови композитора, їх віддзеркалення в конкретному творі.

Наявність конкретизованих і стислих уявлень про стиль складають основу для перенесення їх в ту чи іншу педагогічну ситуацію для застосування в різних умовах навчально-виховного процесу. Мобільність стильової підготовки студентів у фортепіанних класах визначається в дослідженні також як дійовий засіб досягнення професійної спрямованості навчання. Поєднання двох важливих напрямків – орієнтація студентів на майбутню педагогічну діяльність і забезпечення міцних знань і виконавсько-стильових умінь на рівні вільного оперування ними досягається в дослідженні шляхом впровадження в навчальний процес уявних і реальних ситуацій спілкування з дітьми.

Важливого значення зокрема набуває залучення студентів до музично-просвітницької діяльності. Проведення бесід зі школярами на музичні теми, оглядові лекції з проблем розвитку музичного мистецтва, підготовка концертів-розповідей з циклу “Портрети композиторів” тощо, створюють умови для кристалізації уявлень студентів щодо еволюції стилів, для педагогічної проекції стилевідповідних знань і виконавських умінь студентів.

Засобом, що націлює стильову підготовку студентів на майбутню педагогічну діяльність, визнано також залучення студентів до самостійного відбору музичного матеріалу для роботи з дітьми. Індивідуальна програма з фортепіано має збагачуватись творами, які студенти могли би в майбутньому використати для стилевідповідного навчання школярів. Так, вивчення Сонати

мі-мінор Е.Гріга має супроводжуватись розучуванням фортепіанних мініатюр композитора, які стануть в нагоді при роботі з дітьми; включення до виконавського репертуару Сонати фа-мінор В.Барвінського і її стильовий аналіз передбачає також і ознайомлення студентів із дитячими п'єсами композитора на українські теми та спонукання майбутніх вчителів до створення адаптованого словесного супроводу для виконавської трактовки цих творів.

Загалом, залучення студентів до вибору і включення у власний інформаційно-стильовий фонд матеріалів шкільної програми, до словесного моделювання стильових характеристик музичної творчості в доступній для учнів формі – необхідні аспекти забезпечення педагогічної спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх вчителів музики. Разом з тим піклування про багатшаровість стильового сприймання музики студентами з метою власного удосконалення і з метою підготовки до майбутньої педагогічної діяльності – стає засобом досягнення міцності і мобільності стилевідповідних знань і виконавських умінь студентів, засобом підвищення професійного рівня їх фортепіанної підготовки.

## **2.2. Методичне забезпечення процесу застосування історико-стильового підходу в фортепіанній підготовці майбутніх учителів музики.**

Метою фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики на засадах історико-стильового підходу є пізнання цілісної картини історичного розвитку фортепіанного мистецтва від епохи Відродження – до сучасності, досягнення органічного синтезу музично-історичного, теоретичного та виконавсько-творчого компонентів фахового становлення на основі: розкриття суспільно-історичних умов формування того чи іншого стилю, характеристики його художньої естетики, виявленню характерних особливостей у суміжних галузях мистецтва, їх специфічного прояву в

музиці, взагалі, у фортепіанному жанрі й, насамкінець, у конкретному творі зокрема; знання вимог до роботи над творами конкретного стилю як з боку загальних виконавських завдань, так і актуальних у галузі фортепіанної інтерпретації; знаходження виконавського еквівалента пізнаним закономірностям; розвитку творчих якостей студентів; педагогічної проєкції отриманих знань, умінь та навичок. Таким чином, у центрі фортепіанного навчання постають загальнохудожні, загальномузичні та фортепіанні проблеми того чи іншого стилю; здійснюється синтез практичного виконання (інтерпретації) та теоретичного аналізу, який для студента-піаніста є початковою ланкою, творчою метою, яка безпосередньо втілюється в практичній діяльності.

Розроблена нами методика застосування історико-стильового підходу в передбачає:

- впровадження перспективного планування та цілеспрямовану систематизацію навчального репертуару студентів;
- застосування історико-стильового аналізу в процесі вивчення фортепіанних творів;
- розробку практичних форм контролю за формуванням у майбутніх учителів музики умінь художньо-стильової інтерпретації музики.

Особливістю організації інструментальної підготовки майбутніх учителів музики є індивідуальна форма проведення занять, в якій закладені великі можливості для ефективної спільної діяльності викладача й студента.

Своєрідним планом дій, який програмує виконавський розвиток студента, є його індивідуальний навчальний план. Як зазначав А.Алексєєв, сама назва індивідуальний план – точно передає суть цього дуже важливого документа, який має бути дійсно індивідуальним, відповідним завданню виховання конкретного студента і водночас, у справжньому розумінні слова, обґрунтовано, виходячи з реальних закономірностей попереднього розвитку, намічати перспективи подальшого [5,40-41].

Складання індивідуального плану – це складний творчий процес, який має прогнозувати музично-педагогічний розвиток студента. В умінні планувати виявляється професіоналізм і досвід викладача, адже йому необхідно координувати настанови, завдання та вимоги до викладання даного предмету з реальними умовами навчального процесу.

Основою індивідуального навчального плану з фортепіано є музичний репертуар. Вивчаючи його, студент має: досягнути суті таких понять, як "музична культура", "стиль" тощо; розкрити закономірності співвідношення між змістом і засобами музичного мистецтва; пов'язати технологічні аспекти музики з її ідейно-естетичними джерелами та соціальною функцією в суспільстві; вирішити завдання проникнення в суть композиторського задуму, розкрити ідеї та зміст музичного твору з огляду на художньо-стильові закономірності того чи іншого жанру, тобто у цілому оволодіти мистецтвом інтерпретації. У виконанні музичного твору віддзеркалюється рівень художньої культури студента, його знання, ерудиція, темперамент. Тут вирішальне значення має принцип підбору та систематизації музичного репертуару, який визначається психолого-педагогічними закономірностями організації навчального процесу з даного предмету, його специфікою, метою та завданнями.

Впровадження перспективного планування і систематизації індивідуального музичного репертуару студента має на меті досягнення логічної й послідовної організації навчального процесу з основного музичного інструмента (фортепіано), цілеспрямоване розширення у студентів досвіду виконання творів різних стильових напрямків, їх якнайповніше відтворення у власному виконавському репертуарі.

Тому за основу організації фортепіанного навчання на засадах історико-стильового підходу ми поклали перспективне планування, яке відображає історичну еволюцію стильового розвитку фортепіанного мистецтва, де важливим елементом перспективного розвитку майбутніх учителів музики

виступає орієнтація на індивідуальні виконавські можливості студентів, зумовлені їх довузівською підготовкою, музично-піаністичними здібностями, художньо-смаковими уподобаннями.

Перспективне планування фортепіанного розвитку студента ми пропонуємо розпочинати з написання в кожному індивідуальному навчальному плані характеристики, обумовлюючи в ній такі моменти: рівень довузівської підготовки (вказати навчальний заклад); перелік музичних творів, які виконував студент при вступі на факультет; особистісна характеристика (рівень художньо-виконавських і творчих якостей, працелюбність, самостійність, артистизм, сценічна витримка, ініціативність, уподобання тощо); недоліки.

Практичне відтворення завдань перспективного планування фортепіанного розвитку студентів склало основу “Експериментальної програми з основного музичного інструмента (фортепіано)” (додаток Д), яка базується на таких засадах:

1. Дотримання історико-стильової послідовності у визначенні навчального репертуару студентів, що виражається в систематизації проводжуваного музичного репертуару за художньо-стильовими ознаками відповідно до історичної еволюції фортепіанної музики.

2. Досягнення контекстуальної стильової узгодженості індивідуального навчального репертуару в класі фортепіано з іншими напрямками виконавської підготовки студентів (диригування, хоровий і сольний спів, гра в оркестрі і на додатковому музичному інструменті).

3. Забезпечення дидактичної доцільності індивідуального навчального репертуару студентів, що передбачає врахування їх індивідуальних якостей, естетичних смаків, досвіду виконавської діяльності тощо.

4. Орієнтація на потреби практичного застосування фортепіанних творів у майбутній педагогічній діяльності. Індивідуальний план кожного

студента має обов'язково включати твори, які можна використати в художньо-виховній роботі зі школярами.

Розроблена нами програма передбачає “акцентоване вивчення” творів конкретного стильового напрямку, тобто надання переваги на кожному етапі фортепіанної підготовки студентів вивченню творів певного стильового напрямку. При цьому ми не заперечуємо вивчення інших фортепіанних творів, дидактично обґрунтованих та доцільних для успішного виконавського розвитку студента.

Організація фортепіанного навчання на засадах історико-стильового підходу здійснювалася нами відповідно до історичного процесу зміни стилів. Але в історії мистецтва функціонування стилів не обмежується рамками конкретного історичного періоду: поряд з одним стильовим напрямом з'являвся і співіснував інший, часто протилежний

Враховуючи навчальні цілі фортепіанної підготовки на основі історико-стильового підходу, ми у своїй експериментальній програмі, розрахованій на чотири роки, кожному семестру присвятили стильовий напрямок чи композиторську школу:

#### 1 курс. Музика Відродження

1 семестр. Клавірна музика XVI – першої половини XVIII століття

2 семестр. Й.Бах, Г.Гендель

#### 2 курс. Становлення та розквіт класицизму

3 семестр. Передкласична доба

4 семестр. Й.Гайдн, В.Моцарт, Л.Бетховен

#### 3 курс. Фортепіанна музика XIX століття

5 семестр. Доба романтизму

6 семестр. Постромантизм

#### 4 курс. Фортепіанна музика XX століття

7 семестр. Фортепіанна музика першої половини XX століття

8 семестр. Фортепіанна музика з другої половини XX століття

Програмою передбачено різні форми оволодіння навчальним репертуаром: досконале відпрацювання творів; ескізне проходження творів; повторне виконання творів; самостійне розучування творів.

Твори, вибрані для досконалого вивчення та публічного виконання, мають являти собою найяскравіші зразки, що характеризують стильовий напрямок чи композиторську школу. Вони повинні відповідати індивідуальним потребам, уподобанням студентів, найповніше розкривати їхні виконавські можливості.

Часто викладачі гри на музичних інструментах, особливо на початковому етапі роботи зі студентом, стикаються з протиріччям між музичними потребами дорослої людини та рівнем її виконавських можливостей, який не дозволяє реалізувати заплановане. Природно, що викладач, виходячи передусім з виконавських можливостей студента, вводить в його індивідуальний навчальний план твори, розраховані на дитяче сприймання, а він у результаті цієї невідповідності втрачає інтерес до занять. Тому для таких студентів потрібно підбирати музичні твори, які є складнішими для сприймання, але простішими у виконавському відношенні. Майже у кожного композитора і абсолютно у кожному стильовому напрямку можна віднайти велику кількість творів, які можуть відповідати навіть обмеженим виконавським можливостям дорослої людини, але при цьому відповідати її уподобанням, – це транскрипції, переклади, обробки творів, оригінальні популярні п'єси.

Твори для ескізного вивчення вибираються з огляду на потреби широкого ознайомлення студентів з різноманітними музичними стилями, формування у них навичок швидкого орієнтування у визначенні стильових ознак музики та накопичення репертуару зі шкільної програми.

При ескізному проходженні творів відбувається не лише збагачення музичного репертуару студентів, а нагромадження різноманітних вражень у більшому обсязі, причому засвоєння музичного матеріалу такого обсягу при

швидких темпах його проходження виражає один із головних принципів оптимізації навчального процесу і є базою для узагальнення, осмислення отриманих знань і навичок, – і цим сприяє поглибленню мисленнєвої діяльності студентів, активізує їх самостійність та творчий потенціал.

Ми пропонуємо підбирати твори для ескізного вивчення з огляду на шкільні програми та дитячу музичну літературу з метою нагромадження його для подальшої музично-педагогічної діяльності. Це дозволить студентам вільно орієнтуватися в програмах з музики, доповнюючи й творчо удосконалюючи їх.

Вибір творів для повторного виконання (прийом ретроспективи) зумовлено необхідністю актуалізації виконавсько-стильового досвіду студентів, активізації їх гедоністичного ставлення до стильових характеристик музики, розкріпаченню творчої енергії.

У програмах з основного музичного інструмента (фортепіано) для музично-педагогічних факультетів вищих педагогічних закладів цій формі оволодіння навчальним репертуаром не надавалося значення. Ми вважаємо, що повторне виконання раніше пройдених музичних творів не лише тренує пам'ять, хоча, як стверджував Б.Асаф'єв, без гімнастики запам'ятовування немає прогресу сприйняття в музиці і немає еволюції музичної культури, а й викликає відчуття задоволення від вивченого раніше твору, розвиває творчу активність.

Постановка проблеми повторного виконання ґрунтується на філософській теорії повторюваності як закону розвитку. Повторюваність – це процес, який синтезує суперечливі сторони, надаючи напрямок руху, служить сполучною ланкою, що виводить розвиток на новий ступінь. Будь-якому процесу характерне явище повторюваності. Воно виступає як закономірність розвитку (руху, процесу), проявляється в різноманітних видах і виконує кілька функцій (утвердження, поновлення, членування та ін.), що діють

одночасно і служать показником переваги на даному етапі тієї чи іншої форми розвитку.

Повернення до пройденого раніше фортепіанного твору дасть змогу по-новому сприйняти і на якісно вищому рівні виконати його відповідно до збагаченого власного досвіду й культурного рівня.

Самостійне вивчення студентами фортепіанної літератури мотивується потребами закріплення отриманих знань, умінь, та навичок стильової інтерпретації музики.

Якщо зважати на те, що одним із пріоритетних завдань вищої школи є нагромадження професійно значущої інформації та формування вміння її творчого застосування в практичній діяльності, то значення самостійної роботи студентів зростає ще більше.

Формування самостійності – це вироблення свідомого ставлення до музичного мистецтва, розширення світогляду особистості, розвиток художньої індивідуальності, вдосконалення слухової уваги та самоконтролю. Щоб студент міг продуктивно самостійно працювати, його необхідно навчити грамотно розбирати та аналізувати музичні тексти, враховуючи особливості кожного стильового напрямку та творчості композитора; виокремлювати виконавські складності і вміти їх подолати; вміти користуватися літературними джерелами, нотними виданнями, бібліотечними каталогами, довідниками, журналами, комп'ютером.

Самостійне вивчення музичних творів майбутнім учителем музики спрямоване не лише на пізнання та інтерпретацію твору, а має бути педагогічно спроектованим. Якщо в процесі фортепіанної підготовки формується професійна мотивація студента, то виробляються механізми самоуправління навчально-виконавською діяльністю, створюються умови для моделювання наступної професійної діяльності вчителя музики.

Для становлення професійно-мотиваційної сфери студентів у класі основного музичного інструмента (фортепіано) необхідно формувати в них

свідоме, активне та ініціативне ставлення до своєї музично-виконавської діяльності на основі гуманно зорієнтованого педагогічного керівництва та контролю за цим процесом.

Педагогічне керівництво включає в себе реалізацію таких функцій: навчальну або методико-регулюючу, яка співвідносить індивідуальні можливості й ціннісні орієнтації студента з вимогами суспільства, та методико-спонукальну, що полягає у формуванні емоційного, свідомого та вольового ставлення до процесу виконавського самовдосконалення, до творів, що вивчаються, й способів оволодіння ними.

Ознайомлення студентів з змістом і специфікою їх майбутньої професійної діяльності, пов'язаною з грою на фортепіано, залучення до складання індивідуальних навчальних програм, формування міні – репертуарів (репертуару-ескізу, репертуару-колекції), формування репертуару-енциклопедії або репертуару-бібліотеки, який знадобиться для майбутньої професійної діяльності, має сприяти становленню професійної мотиваційної сфери студента. Без чіткого усвідомленого ставлення до майбутньої професійної діяльності не може розвиватися активність студента, спрямована на загальномузичний, виконавський та професійний розвиток.

Підбір творів для самостійного вивчення слід проводити з огляду на виконавські можливості студента, вони мають відповідати його уподобанням і не містити значних виконавських труднощів. Доцільно керуватися програмами з музики для загальноосвітніх шкіл.

Практика впровадження експериментальної програми з фортепіано показала, що систематизація навчального матеріалу-музичного репертуару на основі історико-стильового підходу виключає жанрове одноманіття змісту індивідуальних навчальних планів. Перед студентами розкривається картина цілісного, поступального процесу виникнення та трансформації фортепіанних жанрів.

Так, у першому семестрі “Клавірна музика XVI – XVIII століття” студенти знайомляться з ранніми клавірними жанрами англійських верджиналістів, німецьких, італійських та французьких композиторів: фантазіями, канцонами, ричеркарами, варіаціями, сюїтами, інтонаціями, прелюдіями, токатами, а з XVII століття – старовинними сонатами, хоральними обробками, фантазіями, капрічіо, прелюдіями та фугами. І в Україні відбувається процес зародження українського інструментального мистецтва, яке на початку його становлення представлене танцювальними жанрами (козачок, гопак).

Наведемо приклади індивідуальних навчальних програм студентів 1 курсу (перший семестр):

#### 1 варіант (більш складний)

Ми ввели в індивідуальний навчальний план для досконалого опрацювання поліфонічний твір Д.Букстехуде – С.Прокоф'єва “Органну прелюдію та фугу” ре-мінор, Сонати Д.Скарлатті К.366, 348; для ескізного вивчення – п'єси французьких клавесиністів Ф.Куперена “Повітряні млини”, “Пасторалі” та Ж.Ф.Рамо “Вихорі”; для самостійного вивчення – “П'ять п'єс з рукописної збірки” (Українська фортепіанна спадщина. Хрестоматія. Випуск 1).

#### 2 варіант (середньої складності)

До творів для досконалого опрацювання в індивідуальний план студента ми підібрали “Три фуги” Дж.Фрескобальді, “Гавот з варіаціями” Ж.Ф.Рамо та “Зозулю” К.Дакена; для ескізного вивчення – Сонати К.21, 91 Д.Скарлатті; для самостійного вивчення – “Пісню” і “Танець” в обробці М.Ділецького.

#### 3 варіант (більш легкий)

Для досконалого опрацювання – І.Пахельбеля “Чакона” фа-мінор, Ж.Ж.Шамбоньєра ”Маленькі п’єси для клавесина”; ескізно – Ж.Ф.Рамо “Курочка”; для самостійного вивчення – Б.Паскуін “Зозуля”.

У другому семестрі – “Й.Бах та Г.Гендель” обов’язковими для вивчення у фортепіанному класі є твори цих композиторів: фуги, прелюдії та фуги, сюїти, партіти, концерти, сонати.

Наведемо приклади індивідуальних навчальних програм студентів 1 курсу (другий семестр):

#### 1 варіант (більш складний)

Для досконалого опрацювання – Концерт Й.Баха ре-мінор; для ескізного вивчення – Сюїта ре-мінор Г.Генделя; для самостійного вивчення – Г.Гендель “Капрічіо” фа-мажор.

#### 2 варіант (середньої складності)

Для досконалого опрацювання – Прелюдія і fuga мі-мажор Й.Баха з ДТК -1; Г.Гендель “Пассакалія” соль-мінор; для ескізного вивчення – перша частина концерту фа-мінор Й.Баха; для самостійного вивчення – симфонія до-мажор Й.Баха.

#### 3 варіант (більш легкий)

Для досконалого вивчення – Симфонія ля-мажор Й.Баха, Концерт соль-мінор (перша частина) Г.Генделя; для ескізного ознайомлення – “Алеманда” з Французької сюїти сі-бемоль-мажор Й.Баха; для самостійного вивчення – дві п’єси з “Дванадцяти легких п’єс для фортепіано”.

На другому курсі студенти знайомляться зі становленням та розквітом класицизму. Панівним жанром передкласичного періоду є жанр сонати. Їх писали не лише представники західноєвропейських композиторських шкіл, а й видатні українські композитори – Д.Бортнянський та Д.Березовський. Знайомство з ранніми зразками цього жанру у 3 семестрі дало змогу студентам глибше досягнути історичний процес розвитку цього найбільш популярного фортепіанного жанру й знайти адекватні варіанти інтерпретацій

сонати в наступних стильових напрямках (класицизмі, романтизмі, фортепіанній музиці ХХ століття).

У третьому семестрі “Передкласична доба” студенти познайомилися з творчістю маловідомих італійських композиторів та дітей Й.Баха. Обов’язковим є вивчення творів Д.Бортнянського та Д.Березовського.

Наведемо приклади індивідуальних навчальних планів студентів 2 курсу (третій семестр):

#### 1 варіант (більш складний)

Для досконалого вивчення – Сонати сі-бемоль-мажор і соль-мінор Д.Чимароза; для ескізного ознайомлення – Концерт ре-мажор Д.Бортнянського; для самостійного вивчення – “Престо” до-мінор Ф.Е.Баха; повторний твір.

#### 2 варіант (середньої складності)

Для досконалого вивчення – Соната до-мажор Д.Бортнянського, Рондо ля-мажор К.Ф.Е.Баха; для ескізного ознайомлення – Соната ля-мажор П.Парадізі; для самостійного вивчення – “Втіха”, Я.Дусика; повторний твір.

#### 3 варіант (більш легкий)

Для досконалого вивчення – Соната соль-мажор Д.Б.Граціолі, “Адажіо” фа-дієз мажор Ф.Е.Баха; для ескізного ознайомлення – Соната ре-мажор Д.Бортнянського; для самостійного вивчення – Фантазія Я.К.Вангаля; повторний твір.

Передкласичний період розвитку фортепіанного мистецтва підготував появу класичної сонати Й.Гайдна, В.Моцарта, Л.Бетховена. Пізнання її досконалої форми та змісту є головним завданням у 4 семестрі. Ми вважали необхідним познайомити студентів з дуже популярними на той час жанрами фортепіанної мініатюри побутового походження та транскрипціями симфонічних творів цих композиторів.

Наведемо приклади індивідуальних навчальних програм студентів (4 семестр):

### 1 варіант (більш складний)

Для досконалого вивчення – Соната тв.13 Л.Бетховена; для ескізного ознайомлення – “Фантазія” до-мінор В.Моцарта; для самостійного вивчення – “Два танці” Й.Гайдна.

### 2 варіант (середньої складності)

Для досконалого вивчення – Соната сі-бемоль мажор (перша частина) В.Моцарта, “Багателі”, тв.33 Л.Бетховена; для ескізного ознайомлення – увертюра до опери “Сивільський цирульник” В.Моцарта (транскрипція) ; для самостійного вивчення – “Адажіо” Й.Гайдна.

### 3 варіант (більш легкий)

Для досконалого вивчення – Соната соль-мінор (перша частина) Й.Гайдна; для ескізного вивчення – “Сім народних танців” Л.Бетховена; для самостійного розучування – “Романс ля-бемоль мажор В.Моцарта.

Музичний репертуар, який вивчають студенти 3 курсу, охоплював фортепіанні жанри романтизму. На початку XIX століття продовжується інтенсивний розвиток європейського фортепіанного мистецтва. У цей період класичні традиції співіснували з романтизмом, що виявилось у виникненні нових романтичних жанрів та розвитку традиційних, їх синтезом. Поряд з романтичною великою формою (концертом, сонатою, баладою, скерцо) чільне місце займають жанри мініатюри та етюд.

Наведемо приклади індивідуальних навчальних програм студентів 3 курсу (п'ятий семестр):

### 1 варіант (більш складний)

Для досконалого вивчення – Концерт № 1 (перша частина) Ф.Шопена, “Рондо-капрічіозо” Ф.Мендельсона; для ескізного ознайомлення – Українська пісня з варіаціями “Не ходи, Грицю, на вечорниці” О.Лизогуба; для самостійного вивчення – “Дитячі сцени” Р.Шумана; повторний твір.

### 2 варіант (середньої складності)

Для досконалого вивчення – Соната ля-мажор (перша частина) Ф.Шуберта, “Запрошення до танцю” К.М.Вебера; для ескізного вивчення – “Соловей” М.Глінки-Ф.Ліста; для самостійного вивчення – “П’ять українських танців” (Українська фортепіанна спадщина. Хрестоматія. Випуск 1); повторний твір.

### 3 варіант (більш легкий)

Для досконалого вивчення – Дитяча соната соль-мажор Р.Шумана, “Пісня без слів” №10, 17 Ф.Мендельсона; для ескізного вивчення – “Мазурка” мі-бемоль мажор О.Лизогуба; для самостійного вивчення – “Прелюдія” мі-мінор; повторний твір.

Постромантичні тенденції відображені в музичному репертуарі студентів у 6 семестрі. В історії фортепіанного мистецтва цей період супроводжувався тими ж тенденціями, що й романтизм – розвитком жанрів попередніх стилістичних напрямків, де дедалі більшого значення набували національні особливості музики.

Наведемо приклади індивідуальних навчальних планів студентів (6 семестр):

### 1 варіант (більш складний)

Для досконалого вивчення – Соната до-мажор (перша частина) Й.Брамса, Друга українська рапсодія на тему “Думка-Шумка” М.Лисенка; для ескізного ознайомлення – “Прелюдія, хорал і fuga” С.Франка; для ескізного проходження – “Карнавал тварин” К.Сен-Санса; для самостійного вивчення – “Ліричні п’єси”, тв.43 Е.Гріга; повторний твір.

### 2 варіант (середньої складності)

Для досконалого вивчення – Соната мі-мінор (перша частина) Е.Гріга, Пташка” В.Сокальського; для ескізного ознайомлення – “Дитячі ігри” Ж.Бізе; для самостійного вивчення – “Інтермецо” ля-мажор Й.Брамса; повторний твір.

### 3 варіант (більш легкий)

Для досконалого вивчення – “Гумореска”, тв.111 А.Дворжака, “Елегія”, тв.41 М.Лисенка; для ескізного ознайомлення – “Угорський танець” ля-мінор Й.Брамса; для самостійного вивчення – “Поема” З.Фібіха; повторний твір.

У ХХ столітті отримують розвиток та збагачуються характерні для фортепіанного мистецтва жанри. Традиційний для музично-педагогічних факультетів жанровий підбір музичного репертуару – поліфонія, велика форма та п'єса, став закономірним результатом становлення та розвитку фортепіанного мистецтва в усьому жанровому багатстві.

Наведемо приклади індивідуальних навчальних планів студентів 4 курсу (7 семестр):

#### 1 варіант (більш складний)

Для досконалого вивчення – “Фуга” фа-мінор О.Скрябіна, “Рапсодія у блюзових тонах” Дж.Гершвіна; для ескізного вивчення – “Українська сюїта” В.Барвінського; для самостійного вивчення – “Дитячий куточок” К.Дебюссі.

#### 2 варіант (середньої складності)

Для досконалого вивчення – Соната мі-мінор Я.Сібеліуса, “Канон” С.Рахманінова, “Листи до неї” Н.Нижанківського; для ескізного вивчення – “Шість маленьких п'єс” А.Шенберга; для самостійного вивчення – “Румунські народні танці” Б.Бартока.

#### 3 варіант (більш легкий)

Для досконалого вивчення – Прелюдія і фуга сі-мінор Ю.Щуровського, Соната ля-мінор С.Майкапара; для ескізного вивчення – “Мікрокосмос” (на вибір) Б.Бартока; для самостійного вивчення – “Тарантела” С.Прокоф'єва.

Індивідуальні навчальні плани студентів (8 семестр):

#### 1 варіант (більш складний)

Для досконалого вивчення – “Прелюдія і фуга” ре-мажор Д.Шостаковича, “Бурлеска” М.Скорика; для ескізного ознайомлення –

“Писанки” Л.Дичко; для самостійного вивчення – “джазовий альбом” І.Якушенка; повторний твір.

## 2 варіант (середньої складності)

Для досконалого вивчення – “Прелюдія і фуга” до-мажор Д.Шостаковича, “Пісня без слів” С.Людкевича; для ескізного вивчення – “Снігова королева” Ж.Колодуба”; повторний твір.

## 3 варіант (більш легкий)

Для досконалого вивчення – “Прелюдія і фуга” ре-мінор Д.Кабалевського, Сонатіна до-мажор А.Хачатуряна; для ескізного вивчення – “12 п’єс для фортепіано на тему народних мелодій”; для самостійного вивчення – “Елегія” Т.Салютринської; повторний твір.

Практика застосування перспективного планування виконавського репертуару студентів на основі історико-стильового підходу сприяла ознайомленню з жанровим розмаїттям фортепіанного мистецтва. Таким чином, історико-стильова відповідність музичного репертуару виступила стрижнем, який цілеспрямовує репертуарне збагачення студента-піаніста.

При досконалому вивченні музичних творів, як і при ескізному та самостійному проходженні, необхідно здійснити історико-стильовий аналіз – засіб пізнання художнього змісту музичного твору. Про необхідність цього важливого виду діяльності для професійної підготовки майбутніх учителів музики наголошували Л.Арчажнікова, Г.Падалка, Н.Провозіна, О.Ростовський, О.Рудницька.

Історико-стильовий аналіз музичних творів передбачає розкриття перед студентами генезису музичних явищ в їх єдності та зв’язку шляхом виявлення соціально-історичних умов формування того чи іншого стилю, характеристики його художніх особливостей у суміжних видах мистецтва, а через них – до специфічного прояву в музичному мистецтві взагалі, – і в конкретному фортепіанному творі, зокрема. Цей вид аналізу має моделювати

сприйняття та інтерпретацію твору (вербальну й виконавську) на основі пізнання цих особливостей.

Для здійснення історико-стильового аналізу необхідні загальні (епохи, історичних передумов, характеристики стилів) та спеціальні (музичної форми, засобів виразності, особливостей фактури, інтонації, артикуляції, динаміки тощо) знання. Глибина його здійснення визначається рівнем музично-естетичної освіченості студента, його бажанням та умінням самостійно працювати.

Відповідно до нашої методики, історико-стильовий аналіз проходжуваних музичних творів передбачав поступове ускладнення завдань.

На першому курсі “Музика Відродження” студенти під керівництвом викладача складали письмові анотації, що представляли собою музично-теоретичний аналіз за традиційним планом: 1) характеристика історичного періоду та художньої ситуації, коли створювався даний твір; 2) основні відомості про автора (біографічні дані, загальна характеристика творчості та фортепіанної); 3) музикознавчий аналіз твору (історія написання, зміст, тематика, жанр, форма, засоби виразності).

Написані студентами-першокурсниками анотації за цим планом – це виклад опрацьованої інформації із запропонованої викладачами музикознавчої літератури. Хоча у деяких роботах ми виявляли власне відношення студента до даного твору. Для прикладу наведемо фрагмент письмової роботи студентки 1 курсу К. О. на тему: “Інвенції Й.Баха”.

“Нелегко визначити, у чому сила впливу музики Й.Баха. Вона по-різному сприймалась десятками поколінь, тлумачилась теоретично і практично. Але її наче прихована сила, енергія, філософське бачення світу заворожують слухачів та виконавців і в наш час. У музиці Й.Баха відображений складний світ, вона проникає у глибини душі, закликає до співчуття, співпереживання, співучасті. Одночасно твори цього композитора – не романтична сповідь, не суб’єктивна передача пережитого, хоча без

сумніву особистий досвід мав неабиякий вплив, музика Й.Баха знаходиться поза часом, спрямована у таємниці душі. Його мистецтво надзвичайно нормативне, воно виросло на основі стійких традицій і підпорядковане суворій системі законів і правил. Але природа творів композитора така, що без активної участі інтелекту й змістовності музиканта виразне її виконання неможливе”.

На другому курсі “Становлення та розквіт класицизму” історико-стильовий аналіз студенти здійснювали самостійно й доповнювали 4-м пунктом – встановлення особливостей стилевідповідної інтерпретації твору. У своїй роботі студенти поєднували письмовий аналіз твору з музично-слуховим. Для ілюстрації наведемо фрагмент письмової роботи студентки 2 курсу Терещук Мирослави на тему: “ Соната ре-мажор В.Моцарта”.

“Знайомлячись з виконанням сонат В.Моцарта видатними виконавцями сучасності, я виділила характерні особливості: завершеність, ясність, точність відтворення всіх деталей, гармонійне поєднання міри і почуття, смаку, інтелекту; технічна свобода, легке, гнучке, але повне щільне туше при вільних, але раціональних рухах рук виконавців; широка хвилеподібна динаміка; відчуття рівномірної пульсації та точного ритму, що забезпечує цілісність твору, де поєднання виразної мелодії з рівномірним пульсом є головною прикметою класичного стилю виконання”.

На третьому курсі “Фортепіанна музика ХІХ століття” нами був введений 5-й пункт – окреслення типових рис художніх творів у певну історичну добу та проведення аналогій у суміжних видах мистецтва. Можна констатувати, що більшість охоплених експериментальною методикою студентів успішно справилися з більш розширеним, ускладненим аналізом творів, які вони вивчали. Характерно, що перші три пункти аналізу в письмових роботах студентів звужувалися до викладу основних положень, а розкриттю 4 і 5 пунктів присвячена більша частина роботи. Для прикладу

наведемо вступну частину письмової роботи М.Н. на тему: “Ф.Мендельсон. “Пісні без слів” тв.85”.

“Фортепіанні твори Ф.Мендельсона – високохудожнє втілення образів та жанрів романтичної доби. Ще при житті композитора його фортепіанні п’єси користувалися великою популярністю. Естетико-виховне значення цього виду мендельсонівської творчості стає особливо значимим, якщо врахувати панівний характер музикування й художньої культури того часу, Ф.Мендельсон свідомо протиставляв серйозність своєї музики поверховому блиску сучасної йому віртуозності. Різноманітність фактури та піаністичних прийомів обумовлена глибоким змістом музичних образів творів цього композитора. Переважання м’якої, “тихої” лірики у його фортепіанних мініатюрах породжувало дещо “домашній”, інтимно-камерний стиль, особливо помітний в його “Піснях без слів”. “Пісні без слів” – різновид фортепіанної мініатюри, у яких чітко позначилася основна тенденція романтиків – “вокалізація” інструментальної музики, надання їй пісенної виразності. У пісні запозичується її здатність безпосереднього відгуку на будь-який, найшвидкоплинніший рух життя, у нову сферу переноситься експресивність живого людського голосу з усім його багатством і різноманіттям тембрових відтінків. “Пісні без слів” повністю відповідають своїй назві та призначенню”.

На четвертому курсі “Фортепіанна музика ХХ століття” здійснення історико-стильового аналізу передбачало його педагогічну проекцію, тобто адаптацію стильової характеристики твору до можливостей сприймання учнів певного віку. Цей етап історико-стильового аналізу був для студентів найскладнішим, бо передбачав самостійну методичну діяльність, проєктовану на школу.

Учені Ю.Алієв, В.Белобородова, А.Костюк, Г.Ригіна, Н.Плешкова надавали виняткового значення пізнанню студентами специфіки інтерпретації музики для дітей різного віку. Студенти мають знати, що в молодших

школярів успіх сприймання забезпечується максимальною образністю, емоційністю. Вони сприймають загальний характер і настрої музичного твору. Особливості дітей середнього і старшого шкільного віку вимагають включення в музичні характеристики більш складних елементів аналізу твору, які виражаються у різних музикознавчих судженнях, переважно узагальнюючого характеру, що слугують підсиленню емоційного й інтелектуального сприймання.

Педагогічна проекція отриманих знань, умінь та навичок у фортепіанному класі пов'язана з розвитком у студентів уміння емоційної ідентифікації себе з учнями: поставити себе на позицію школярів, проникнутися їх внутрішнім світом, співпереживати їм, а також здійснювати цілеспрямоване педагогічне керування ними в процесі спілкування.

Для формування цього уміння у студентів-піаністів у процесі експериментального навчання ми використовували низку ефективних методів, успішно апробованих Н.Плешковою [191]:

1. Варіативність інтерпретації. Беручи до уваги можливість множинності інтерпретації одного й того ж твору, ми застосовували цей метод з використанням прийому художнього перебільшення (гіперболізації), який полягає в тому, що при повноцінному емоційно-виразному виконанні кожного варіанта розкриття змісту музики акцентувалась увага й підкреслювались визначені, найбільш характерні засоби виразності. Студенти теоретично та практично відпрацьовували різні варіанти виконання музичного твору з огляду на особливості сприймання дітей різного шкільного віку.

2. Ансамблеве музикування. Для встановлення емоційного контакту між учнями та вчителем слугує цей метод, який забезпечує безпосередній творчий контакт, пізнання інтересів та захоплень дітей. Студенти не лише вивчали музичний твір, а й створювали різні варіанти його інтерпретації,

знайомилися з різними дитячими музичними інструментами, які вводили під час виконання твору перед дітьми.

3. Адаптація музичного матеріалу. За період навчання у фортепіанному класі дуже важливо навчити студентів способам адаптації шкільних пісень, оперно-симфонічних творів. Студенти складали полегшені переклади музичного матеріалу, створювали нову інструментальну фактуру популярних серед дитячої аудиторії творів.

4. Дидактична обробка музичного матеріалу. На основі історико-стильового аналізу музичних творів студенти визначали: мету використання даного твору на уроці; міру складності сприймання або виконання даного твору школярами відповідної вікової групи; способів створення емоційного настрою відповідно до емоційно-життєвого досвіду школярів. Цей метод сприяв активізації педагогічної уяви студентів, яка виступає одним із головних механізмів процесу емоційної ідентифікації майбутніх учителів музики з учнями.

Отже, для здійснення педагогічної проекції музичного твору, який вивчається у фортепіанному класі, необхідно створити умови, які б моделювали ситуацію реального спілкування учителя з учнями. Такими умовами є: систематичне залучення студентів-піаністів до публічного виступу перед шкільною аудиторією; розвиток уміння варіативності інтерпретації; знайомство студентів з грою на дитячих музичних інструментах; на основі історико-стильового аналізу визначення виховного потенціалу творів, які вивчаються, з проекцією на шкільну аудиторію різного віку, що активізує знання студентів не лише з дисциплін музично-теоретичного циклу, а й з психолого-педагогічних предметів, розуміння їх тісного взаємозв'язку та взаємозалежності.

Для прикладу наведемо фрагмент лекції-концерту, підготовленого для виступу під час проходження педагогічної практики в загальноосвітній школі студенткою 4 курсу, в основу якого покладено історико-стильовий аналіз

циклу К.Дебюссі. Тема лекції-концерту: “Дитячий куточок К.Дебюссі”. Виступ поєднував розповідь студентки-практикантки та власне виконання. Підготовлений текст є простим та дохідливим. Наприклад, “Колискова Джамбо” породжує в уяві образ незграбної, важкої істоти, яка на диво викликає лагідні та ніжні почуття. П’єса багата тонкими відтінками настроїв. Порівняйте, діти, цю музику зі своїми уявленнями про цю тварину”.

Крім короткої образної розповіді про кожну п’єсу циклу та власного виконання, студентка поступово почала вводити пластичні рухи дітей, які імітували рухи ляльки, гру на сопілці та на ударних інструментах без відповідної звуковисотності (трикутник, маракаси) у творах танцювального характеру.

При всій складності музичної мови К.Дебюссі яскрава образність, емоційність виконання на фортепіано та доступність розповіді та діалогу, введення спільного музикування і пластичних рухів в окремих номерах, дозволили студентці-практиканці зацікавити дітей. Усім без винятку школярам сподобався твір.

Якщо порівняти історико-стильові аналізи творів, які вивчалися студентами в процесі експериментального навчання на основі історико-стильового підходу на перших курсах та на останньому, то є підстави судити про те, що підготовлені студентами старших курсів роботи були творчими, цікавими, і, що дуже важливо, спроектованими на шкільну аудиторію.

Таким чином, відповідно до завдань фортепіанного навчання на засадах історико-стильового підходу, історико-стильового аналіз музичного репертуару ми здійснювали у такі етапи:

#### 1 курс “Музика Відродження”

1) характеристика історичного періоду та художньої ситуації, коли створювався твір;

2) відомості про автора: біографічні дані, загальна характеристика фортепіанної творчості;

3) музикознавчий аналіз твору: історія написання, зміст, тематика, жанр, форма, засоби виразності;

2 курс “Становлення та розквіт класицизму”

4) встановлення особливостей стилевідповідної інтерпретації твору;

3 курс “Фортепіанна музика XIX століття”

5) окреслення типових рис художніх творів у певну історичну добу та проведення аналогій у суміжних видах мистецтва;

4 курс “Фортепіанна музика XX століття”

6) адаптація стильової історико-стильової характеристики твору до можливостей сприймання учнів певного віку.

У процесі дослідження встановлено, що історико-стильовий аналіз фортепіанних творів, які вивчаються, сприяє засвоєнню знань про музичне мистецтво, систематизації отриманих знань, розвитку вміння самостійно знаходити нові джерела художньо-стильової інформації з метою практичного їх застосування у професійній діяльності.

Розроблені в ході дослідницького пошуку форми контролю за фортепіанною підготовкою спрямовано на систематичну перевірку успішності студентів, ступеню оволодіння ними стилевідповідною інтерпретацією музики. Ми застосовували контрольні уроки, заліки, екзамени, де практикується така форма звітності, як виконання твору і його стильовий аналіз; академічні концерти, зорієнтовані та тематично-стильові узагальнення виконавських програм; виступи перед шкільною аудиторією, де передбачено проведення бесід про художньо-стильові ознаки виконуваних творів; участь у соціально- громадських мистецьких заходах.

Академічні форми контролю, передбачені навчальними планами з основного музичного інструмента (фортепіано), ми проводили за традиційним сценарієм : виконання напам'ять обумовленої програмними вимогами кількості фортепіанних творів, їх історико-стильовий аналіз.

Екзаменаційна програма студентів містила твори, що предсталиють той чи інший стильовий напрямок, який вивчається в даному семестрі. Для студентів першого курсу – це клавiрна музика XVI – XVIII ст. – у першому семестрі, твори Й.Баха та Г.Генделя – у другому. На другому курсі обов’язковими творами, які вивчаються напам’ять, є передкласичні сонати в третьому семестрі, класична сонатна форма Віденських класиків – у четвертому. Студенти третього курсу вивчають напам’ять різножанрові романтичні твори – у п’ятому семестрі та твори композиторів постромантичної доби – у шостому. Полістилістичні тенденції фортепіанної музики XX ст. мають бути досягнуті студентами четвертого курсу в найбільшому обсязі, як і фортепіанна музика українських композиторів за увесь період її становлення та розвитку.

Такі форми контролю за успішністю фортепіанного навчання студентів, як контрольні уроки, академічні концерти ми урізноманітнили. Насамперед, ми зробили їх відкритими, що дало змогу студентам адаптовуватися до атмосфери присутності слухачів, аналізувати виступи своїх однокурсників і співставляти з власними.

Відкрита форма проведення заліків та академічних концертів сприяла розширенню музичного світогляду студентів, поглибленню знань музичного матеріалу, розвитку творчого пошуку та ініціативи, формуванню впевненості та витримки.

В умовах навчання на музично-педагогічному факультеті студенти не можуть охопити всі твори, необхідні для їхньої подальшої роботи в школі. Це не означає, що в майбутній професійній діяльності вони мають обмежитися тим матеріалом, який нагромадили під час навчання. Тому ознайомлення з творами, які виконують інші студенти, значно збагатить власний професійний досвід кожного.

Застосування історико-стильового підходу до фортепіанної підготовки створює можливості для проведення тематичних академічних концертів,

заліків та контрольних уроків. Музичні твори, які будуть виконуватися, необхідно підбирати заздалегідь. Дуже важливо надати студентам самостійності у виборі тематики та самих фортепіанних творів.

При проведенні тематичних форм контролю ми охоплювали не лише ту частину фортепіанного репертуару студентів, який вивчається ними напам'ять, але й самостійно вивчені та повторні твори. Тематика має бути різноманітною, з відображенням програмно-зображальної, різножанрової музики. Наприклад, на одному академічному концерті студенти виконували менуети різних композиторів (Й.Баха, Г.Генделя, Л.Бетховена, Й.Гайдна, В.Моцарта, В.Зірінга, Ф.Шуберта), вальси (Й.Брамса, М.Глінки, Е.Гріга, В.Гавриліна, М.Скорика). Цікавими були академічні концерти, де були висвітлені творчі портрети композиторів – Й.Баха, Л.Бетховена, М.Лисенка, Ф.Шопена та ін.

Новою формою контролю стали комплексні заліки, де за узгодженістю з викладачами з постановки голосу, додаткового музичного інструмента та диригування студент водночас виконував фортепіанний твір, пісню чи романс, твір на додатковому музичному інструменті та диригував. Музичний репертуар становили твори, які відносяться до одного стилю. Підготовка до комплексного заліку представляло собою своєрідне “проживання епохи” (Д.Кабалевський), завдяки більш широкому ознайомленню студента з музичною творчістю конкретного історичного періоду та стильового напрямку.

Такий комплексний підхід дав змогу студентові відчувати себе в ролі учителя музики, який у своїй роботі з учнями на одному уроці поєднує ці види виконавської діяльності. А викладачі фахових дисциплін більш широко познайомилися з індивідуальними виконавськими якостями студентів, зазначили позитивні та негативні моменти, обговорили проблеми.

Починаючи з третього курсу, студенти музично-педагогічного факультету проходять педагогічну практику в загальноосвітній школі. З

метою проектування виконавської підготовки студентів на роботу зі школярами ми ввели тематичні виступи перед шкільною аудиторією, які склалися з виконання музичних творів та написання анотацій. Головною вимогою у підготовці до виступів перед шкільною аудиторією було цікаво та дохідливо розповісти дітям про музику.

Тематика виступів перед шкільною аудиторією узгоджувалася з шкільною програмою та доповнювала її.

Наведемо приклад виступу перед учнями 6 класу студентки 4 курсу музично-педагогічного факультету В.П. на тему: “Д.Бортнянський”.

“У ХІХ ст. на небосхилі українського музичного мистецтва зійшла зірка Д.Бортнянського (демонструє портрет), яка запалала самобутньо та яскраво. Ще в дитячому віці він привернув увагу до себе винятковими музичними здібностями і прекрасним голосом. Початкову освіту здобув у Глухівській співацькій школі, потім доля простелилася до Петербурга. Обдарований хлопчик виконував складні відповідальні ролі в придворних оперних спектаклях. Згодом – дорога на Захід до Італії. Там він пробув близько 10 років і став композитором – автором кількох опер, інструментальних творів. Після повернення до Петербурга його було зараховано до двору великого князя Павла Петровича. Українець за походженням, Д.Бортнянський сформувався як митець в умовах російської музичної культури. Але вся його творча, виконавська і педагогічна діяльність мала величезне значення для України, для цілого покоління українських композиторів. Поряд із духовною музикою, значною частиною його музичної спадщини є клавірна музика композитора. Композитор М.Вербицький назвав його “українським Моцартом”.

Виконання сонати до-мажор Д.Бортнянського.

Давно вже немає з нами композитора, але не можна цього сказати про його чудову музику, яка й сьогодні, через два століття, знаходить шлях до людей, звучить як у храмах, так і в концертних залах, даруючи людям силу та

натхнення. Що ж притягує людей у музиці Д.Бортнянського? Які почуття викликали у вас цей твір?”.

Значну роль у музичному вихованні школярів займають масові форми позакласної роботи (шкільні музичні свята, музичні лекторії та ін.), які є важливою формою залучення дітей до художньої культури. Участь студентів-практикантів у шкільних мистецьких заходах є необхідною для актуалізації та педагогічної проєкції набутих знань, умінь та навичок в процесі стилевідповідної фортепіанної підготовки.

### **2.3. Динаміка ефективності фортепіанної підготовки студентів на засадах історико-стильового підходу (організація та результати формуючого експерименту).**

Формуючий експеримент мав на меті дослідження ефективності застосування історико-стильового підходу в процесі фортепіанного навчання майбутніх учителів музики. Використовуючи систему статистичної обробки результатів дослідно-експериментальної роботи довести дієвість запропонованої методики.

Експериментальним фактором або незалежною змінною виступила створена структурно-компонентна модель фортепіанної підготовки на основі історико-стильового підходу, реалізація якої в практиці навчання здійснювалася відповідно до нашої методики, а знання, уміння та навички студентів, як фактор, що змінюються під впливом незалежної змінної.

Формою організації педагогічного експерименту був метод експериментальних і контрольних груп, при цьому для студентів в експериментальних групах вводився експериментальний фактор, а в контрольних групах – ні. Інші умови, які б впливали на знання, уміння та навички студентів, були в експериментальних і контрольних групах однакові.

В умовах навчання на музично-педагогічному факультеті, коли кількість студентів на одному курсі не перевищує 40 студентів очної та

дистанційної форми навчання, для оцінки генеральної сукупності за результатами малого числа спостережень, тобто  $n < 20$ , врахуємо “виправлення” вибіркового середнього квадратичного відхилення і використаємо закон розподілу імовірності Стюдента.

Відповідно до об'єму вибірки обрали у 1996 році 33 студенти, яких розділили на дві групи – експериментальну  $ЕГ_1$  (17 студентів) та контрольну групу  $КГ_1$  (16 студентів), 1997 році експериментальну групу  $ЕГ_2$  склали 14 студентів, контрольну групу  $КГ_2$  – 16 студентів.

В експериментальні групи ( $ЕГ_1$ ,  $ЕГ_2$ ) увійшли студенти-піаністи, що навчалися у викладачів, яких зацікавила запропонована нами методика фортепіанної підготовки на основі історико-стильового підходу і погодилися працювати за нею. Контрольні групи ( $ЕГ_1$ ,  $ЕГ_2$ ) склали студенти-піаністи, які вивчали цей предмет за типовими програмами.

Всього охоплено експериментом 63 студенти музично-педагогічного факультету.

Для того, щоб експериментальні і контрольні групи до експерименту були еквівалентні, при їх доборі оцінювалось істотність відмінностей між двома вибірковими середніми успішностями.

Формулу для обчислення ймовірності значень різниці між двома вибірковими середніми, за абсолютною величиною не менших від фактичної різниці, яка відома з досвіду, запишемо у вигляді [44,143]:

$$P[|\bar{X}' - \bar{X}''| > \delta_{cp}] = 2(1 - S(t_\phi)),$$

де  $\bar{X}'$  і  $\bar{X}''$  – вибіркові середні;

$\delta_\phi = \bar{X}' - \bar{X}''$  – фактична різниця між двома вибірковими середніми;

$t_\phi$  – визначається за формулою

$$t_\phi = \frac{\delta_\phi}{\mu_{HB}} = \frac{\delta_\phi}{\sqrt{\frac{[\sum(x' - \bar{x}')^2 + \sum(x'' - \bar{x}'')^2](n_1 + n_2)}{(n_1 + n_2 - 2)n_1 n_2}}}$$

$S(t_{\phi})$  – визначається за таблицею “S(t) в розділі Стюдента [44, 207].

Якщо імовірність (P) достанемо велику, то слід чекати різниць, які перевищують фактичну. А це означає, що фактична різниця, будучи меншою за ті, яких слід чекати з більшою імовірністю, не дає підстав вважати, що відмінності між середніми істотні. Коли дістанемо малу імовірність (P), відмінність між середніми не випадкова, а істотна.

Для порівняння скористалися балами, отримані студентами під час складання екзамену з основного музичного інструмента (фортепіано) на першому курсі.

Дані для обрахунків представлені таблицями 1,2.

Таблиця 1

## Розподіл балів оцінок діагностичного зрізу

Група ЕГ <sub>1</sub>		Група КГ <sub>1</sub>		Група ЕГ <sub>2</sub>		Група КГ <sub>2</sub>	
№ п.п. студента	Бал оцінок (x')	№ п.п. студента	Бал оцінок (x'')	№ п.п. студента	Бал оцінок (x')	№ п.п. студента	Бал оцінок (x'')
1	6	1	7	1	10	1	7
2	9	2	8	2	4	2	6
3	5	3	7	3	9	3	9
4	7	4	4	4	8	4	8
5	4	5	5	5	7	5	7
6	9	6	5	6	6	6	5
7	6	7	9	7	5	7	11
8	7	8	10	8	7	8	5
9	7	9	8	9	8	9	4
10	8	10	5	10	8	10	8
11	5	1	7	11	7	11	8
12	7	12	9	12	5	12	10
13	11	13	7	13	10	13	6
14	9	14	7	14	7	14	7
15	10	15	6			15	7
16	6	16	9			16	7
17	5						

Таблиця 2

## Проміжні результати обчислень ймовірностей (Р)

Група ЕГ <sub>1</sub>	Група КГ <sub>1</sub>	Група ЕГ <sub>2</sub>	Група КГ <sub>2</sub>
n <sub>1</sub> = 17	n <sub>2</sub> = 16	n <sub>3</sub> = 14	n <sub>4</sub> = 16
Σx' = 122	Σx'' = 113	Σx' = 101	Σx'' = 111
$\bar{x}' = \frac{\Sigma x'}{n'} = 7,18$	$\bar{x}'' = 7,06$	$\bar{x}' = 7,21$	$\bar{x}'' = 7,13$
Σ(x') <sup>2</sup> = 923	Σ(x'') <sup>2</sup> = 843	Σ(x') <sup>2</sup> = 773	Σ(x'') <sup>2</sup> = 863

Проведемо розрахунки для ЕГ<sub>1</sub> і КГ<sub>1</sub>

$$1) \sum (x' - \bar{x}')^2 = \sum (x')^2 - \frac{(\sum x')^2}{n'} = 923 - \frac{(122)^2}{17} = 67,6$$

$$2) \sum (x'' - \bar{x}'')^2 = \sum (x'')^2 - \frac{(\sum x'')^2}{n^2} = 843 - \frac{(11)^2}{16} = 449$$

$$3) \bar{x}' - \bar{x}'' = 7,12 - 7,06 = 0,06$$

$$4) t_{\phi} = \frac{0,06}{\sqrt{\frac{(6176 + 4494)(17 + 16)}{(17 + 16 - 2) \cdot 17 \cdot 16}}} = 0,08 \approx 0,1$$

$$5) \text{ якщо } n = n_1 + n_2 - 2 = 17 + 16 - 2 = 31 \text{ то } S(0,1) = 0,539$$

Знаходимо імовірність

$$6) P(|\bar{x}' - \bar{x}''| > 0,06) = 2(1 - 0,539) = 0,92$$

Так як імовірність (P) велика, то середній бал оцінювання виконання студентами фортепіанних творів на початок експерименту відрізнявся в групах ЕГ<sub>1</sub> і КГ<sub>1</sub> неістотно.

Аналогічні розрахунки проведемо в групах ЕГ<sub>2</sub> і КГ<sub>2</sub>.

$$1) \sum (x' - \bar{x}')^2 = \sum (x')^2 - \frac{(\sum x')^2}{n'} = 774 - \frac{(10)^2}{14} = 423$$

$$2) \sum (x'' - \bar{x}'')^2 = \sum (x'')^2 - \frac{(\sum x'')^2}{n^2} = 864 - \frac{(11)^2}{16} = 517$$

$$3) \delta_{cp} = \bar{x}'' - \bar{x}' = 7,21 - 7,13 = 0,08$$

$$4) t_{\phi} = \frac{0,08}{\sqrt{\frac{(4236 + 5175)(14 + 16)}{(14 + 16 - 2) \cdot 14 \cdot 16}}} = 0,12$$

$$5) \text{ якщо } n = n_1 + n_2 - 2 = 28 \text{ то } S(0,1) = 0,539$$

$$6) P(|\bar{x}' - \bar{x}''| > 0,08) = 2(1 - S(0,1)) = 2(1 - 0,539) = 0,92$$

Так як імовірність (P) велика, то середній бал оцінювання фортепіанної інтерпретації творів на початок експерименту відрізнявся в групах ЕГ<sub>2</sub> і КГ<sub>2</sub> неістотно.

Викладачі, які працювали в експериментальних групах (ЕГ<sub>1</sub> і ЕГ<sub>2</sub>) отримали методичні рекомендації щодо застосування історико-стильового підходу в фортепіанній підготовці студентів. Автор відпрацювала дану методику з 1996 року на музично-педагогічному факультеті Рівненського державного гуманітарного університету.

#### Результати експериментального навчання

Результати впровадження історико-стильового підходу в фортепіанну підготовку майбутніх вчителів-музикантів оцінювалась на основі зіставлення рівня засвоєння студентами музично-теоретичних знань і операційних умінь та навичок, що склали критеріальні оцінки фортепіанної інтерпретації творів (вербальної та виконавської): 1) міра здатності студентів до самостійного створення художньо-образної інтерпретації фортепіанної музики у відповідності із стильовою специфікою творчості композитора; 2) ступінь оволодіння знаннями щодо стильових закономірностей розвитку мистецтва та різнобічним у стильовому відношенні виконавським репертуаром; 3) міра здатності до аналітичного опрацювання виконуваних творів та педагогічно адаптованої словесної характеристики стильових ознак (див.1.3.).

Проведення оцінювання за цими критеріями ми здійснювали за 12-бальною системою. У формуючому експерименті перший критерій (виконавський або практичний) оцінювався за 12 балами, а другий та третій ми об'єднали в один – теоретичний, який теж оцінювався за 12-бальною системою. В кінці заліку ми виводили середній бал, який і був підсумковим.

Стилевідповідність художньо-образної інтерпретації музики оцінювалася за показниками:

1. глибина розкриття студентом змісту твору (4 бали);
2. міра виявлення власного емоційно-оцінного ставлення до твору (4 бали);
3. точність дотримання стильових ознак у виконанні (4 бали).

Після виконання музичних творів на заліках ми проводили усне опитування студентів за планом:

1. назвати провідні стилі фортепіанної музики в їх історичному становленні (3 бали);
2. визначити до якого стилізового напрямку та жанру належать виконувані твори (3 бали);
3. дати стисло характеристику образного спрямування і засобів виразності творів, що виконувалися (3 бали);
4. розкрити художньо-образний зміст твору з огляду на шкільну аудиторію (3 бали).

Підсумування отриманих студентом балів за кожним показником та виведення середнього балу становило результат (оцінку) складання музично-теоретичного заліку з фортепіано.

Для отримання кількісних даних протягом усього терміну навчання на музично-педагогічному факультеті в кінці кожного семестру (за винятком першого) проводили заліки. Ми отримали 9 зрізів. У нашому дослідженні поданий аналіз кількісних результатів одного проміжного зрізу в 2-му семестрі (1-й зріз) та підсумкового (заключного зрізу) в 10-му семестрі – 2-й зріз.

Розглянемо кількісні результати експериментального навчання. Розподіл балів, отриманих в експериментальних (ЕГ) та контрольних (КГ) групах поданий в таблицях 3 і 4.

**Таблиця 3**

**Розподіл оцінок теоретично-виконавських заліків (ЕГ<sub>1</sub> і КГ<sub>1</sub>)**

Бали оцінок (x') ЕГ <sub>1</sub>			Бали оцінок (x'') КГ <sub>1</sub>		
№ п.п. студента	перший проміжний зріз	другий заключний зріз	№ п.п. студента	перший проміжний зріз	другий заключний зріз
1	8	8	1	8	8
2	10	11	2	8	8

3	7	8	3	7	8
4	9	10	4	5	5
5	5	6	5	6	6
6	11	11	6	4	5
7	8	9	7	9	9
8	9	9	8	11	11
9	8	9	9	9	9
10	10	11	10	6	6
11	6	6	11	7	7
12	9	10	12	10	10
13	11	12	13	6	7
14	11	12	14	7	8
15	11	11	15	7	7
16	8	9	16	10	10
17	6	7			

Таблиця 4

Розподіл оцінок теоретично-виконавських заліків (ЕГ<sub>2</sub> і КГ<sub>2</sub>)

Бали оцінок (x') ЕГ <sub>1</sub>			Бали оцінок (x'') КГ <sub>1</sub>		
№ п.п. студента	перший проміжний зріз	другий заключний зріз	№ п.п. студента	перший проміжний зріз	другий заключний зріз
1	11	12	1	8	7
2	6	6	2	7	7
3	11	12	3	9	10
4	10	10	4	8	9
5	9	9	5	8	8
6	8	9	6	5	6
7	6	8	7	11	11
8	7	9	8	6	6
9	10	11	9	5	5
0	8	9	10	7	8
11	9	10	11	7	7
12	6	6	12	10	10
13	11	11	13	7	7
14	9	9	14	8	8
15			15	7	7
16			16	7	7

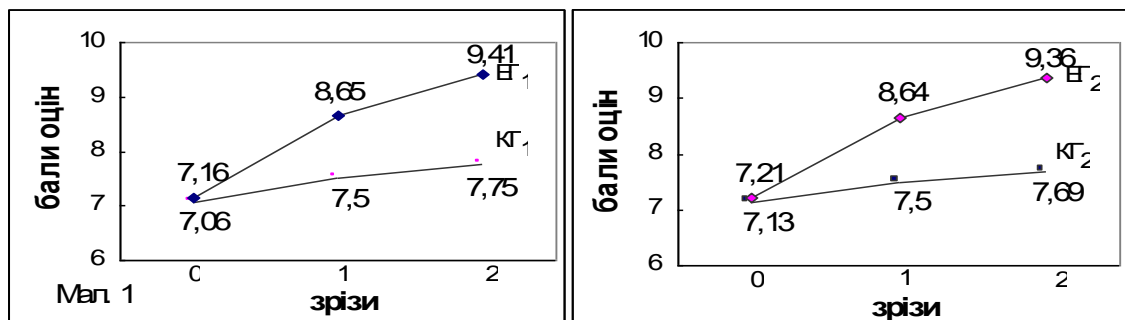
Обрахунки середньої успішності виконаємо за формулою:

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n},$$

де  $\sum x$  - сума балів отриманих студентами групи,  $n$  – кількість студентів в групі. Розглянемо динаміку середнього балу вибірок експериментальних та контрольних груп В групі ЕГ<sub>1</sub> та в групі ЕГ<sub>2</sub> середній бал у відповідних зрізах вищий, ніж в контрольних групах КГ<sub>1</sub> і КГ<sub>2</sub>. Як видно з малюнка 1а,б середній бал теоретичних знань та виконавських умінь і навичок швидше зростає у першу половину навчання студентів, а ніж в другу. Важливо, що різниця між середніми балами в експериментальних і контрольних групах росте з кожним зрізом.

**Графік зміни середніх балів оцінок в експериментальних і контрольних групах**

**Рисунок 1**



Більш показові результати впливають з аналізу балів оцінок, отриманих певними групами студентів.

Розглянемо сукупність всіх студентів ЕГ<sub>1</sub>, ЕГ<sub>2</sub>, та КГ<sub>1</sub>, КГ<sub>2</sub> груп. Розіб'ємо кількість набраних балів у теоретично-виконавських заліках на 3 інтервали:

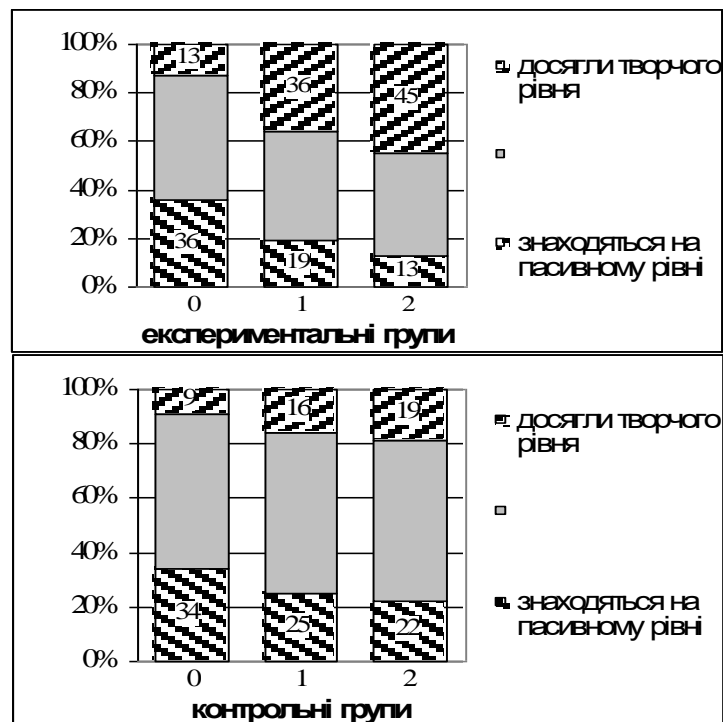
- 1) 4 – 6 – відповідають (середньому) пасивному рівню
- 2) 7 – 9 – відповідають (достатньому) активному рівню
- 3) 10- 12 – відповідають (високому) творчому рівню.

(0 – 3) нульовий рівень, який не розглядаємо, так як такі студенти, які випадково потрапили на факультет і відсіяні в перший рік навчання).

Розподіл частот інтервалів в експериментальних ( $f_E$ , чол.) та контрольних ( $f_K$ , чол.) групах та відносних частот інтервалів в експериментальних ( $f'_E$ , %) та контрольних ( $f'_K$ , %) групах показано в таблиці 5 та на малюнку 2.

**Діаграма розподілу відносних частот рівнів інтерпретації  
фортепіанних творів**

**Рисунок 2**



**Таблиця 6**

**Розподіл частот рівнів в експериментальних та контрольних групах**

зрізи	інтервали балів	$f_E$ , чол.	$f_K$ , чол.	$f'_E = \frac{f_E}{31} \%$	$f'_K = \frac{f_K}{32} \%$
0	4-6	11	11	36	34
	7-9	16	18	52	56
	10-12	4	3	13	9
1	4-6	6	8	19	25
	7-9	14	19	45	59
	10-12	11	5	36	16
2	4-6	4	7	13	22
	7-9	13	19	42	59
	10-12	14	6	45	19

Даний малюнок демонструє, що:

1. розподіл відносних частот в ЕГ і КГ групах при 0 зрізі однаковий;
2. більша динаміка перерозподілу частот в І половини навчання ( I зріз);
3. на заключному етапі в ЕГ переважають студенти творчого рівня, в КГ – активного (II зріз);
4. за період навчання кількість студентів, що знаходяться на пасивному

рівні знизилась в ЕГ на  $\frac{11-4}{11}100\%=64\%$ , а в КГ лише на

$$\frac{11-7}{11}100\%=36\%$$

В той же час кількість студентів, які знаходяться на творчому рівні підвищилась в ЕГ на  $\frac{14-4}{4}100\%=25\%$ , а в КГ на  $\frac{6-3}{3}100\%=100\%$ . Або

$\frac{14-4}{16}100\%=62\%$  підвищили свій рівень фортепіанної підготовки з активного

на творчий в ЕГ, а в КГ лише  $\frac{6-3}{18}100\%=16\%$

Автор протягом 8 років працювала за даною методикою і на власному досвіді переконалася, що ефективність фортепіанної підготовки на основі історико-стильового підходу виявилась у збагаченні, розширенні ціннісно-сміслового поля та історико-стильового ядра у виконавській творчості студентів-піаністів.

Наукову достовірність результатів дослідження доведено за допомогою статистичних методів. Перевіримо статистичну гіпотезу, яку назвемо нульовою  $H_0$ : досліджувані вибірки мають однаковий закон розподілу, а відмінності в результатах вибірок пояснюються часто випадковими причинами. Насправді рівень здачі теоретично-виконавських заліків однаковий.

Перевірку справедливості  $H_0$  здійснюємо шляхом порівняння її з альтернативною гіпотезою  $H_1$ : рівні здачі теоретично-виконавських заліків у

КГ і ЕГ різні через не випадкові причини. Вища якість здачі цих заліків в ЕГ не випадкова, а є наслідком запропонованого нами історико-стильового підходу для підвищення ефективності фортепіанної підготовки студентів

Визначимо за допомогою формули Ст'юдента [97,1] :чи істотно відрізнялися середні вибірки в ЕГ і КГ (гіпотеза  $H_1$ ) чи ні (гіпотеза  $H_0$ )? Для зручності обчислень проміжні результати занесемо в таблицю 6 (ЕГ<sub>1</sub>, КГ<sub>1</sub>) та таблицю 7 (ЕГ<sub>2</sub>, КГ<sub>2</sub>).

Оцінемо розходження між середніми успішностями виконання теоретично-виконавського заліку проміжного (1) та заключного (2) зрізів в групах ЕГ<sub>1</sub> і КГ<sub>1</sub>

**Таблиця 6**

**Проміжні результати обчислень ймовірності Р (ЕГ<sub>1</sub> і КГ<sub>1</sub>)**

	проміж- ний зріз (1) в ЕГ <sub>1</sub>	заклю- чний зріз (2) в ЕГ <sub>1</sub>		проміж- ний зріз (1) в КГ <sub>1</sub>	заклю- чний зріз (2) в КГ <sub>1</sub>
$n_1$	17	17	$n_2$	16	16
$\sum x'$	147	160	$\sum x''$	120	124
$\bar{x}' = \frac{\sum x'}{n_1}$	8,65	9,41	$\bar{x}'' = \frac{\sum x''}{n_2}$	7,5	7,75
$\sum (x')^2$	1329	1562	$\sum (x'')^2$	956	1008
$\sum (x' - \bar{x}')^2 =$ $= \sum (x')^2 - \frac{(\sum x')^2}{n_1}$	57,88	56,12	$\sum (x'' - \bar{x}'')^2 =$ $= \sum (x'')^2 - \frac{(\sum x'')^2}{n_2}$	56	47

Обрахуємо ймовірності для проміжного і заключного зрізу

Проміжний зріз

$$\delta_{\phi} = 8,65 - 7,5 = 1,15$$

$$t_{\phi} = \frac{1,15}{\sqrt{\frac{(57,88 + 56)(17 + 16)}{(17 + 16 - 2) \cdot 1717}}} = 1,72$$

якщо  $n=n_1+n_2-2=17+16-2=31$  то  $S(1,7)=0,951$

$$P(|\bar{x}' - \bar{x}''| > 1,15) = 2(1 - S(1,7)) = 0,10$$

Заключний зріз

$$\delta_\phi = 9,41 - 7,75 = 1,66$$

$$t_\phi = \frac{1,66}{\sqrt{\frac{(56+47)(17+16)}{(17+16-2) \cdot 1716}}} = 2,6$$

якщо  $n=n_1+n_2-2=17+16-2=31$  то  $S(2,6)=0,993$

$$P(|\bar{x}' - \bar{x}''| > 1,66) = 2(1 - 0,993) = 0,01400$$

Оцінимо результати між середніми успішностями виконання теоретично-виконавського заліку проміжного (1) та заключного (2) зрізів в групах ЕГ<sub>2</sub> і КГ<sub>2</sub>

Таблиця 7

Проміжні результати обчислень ймовірності Р (ЕГ<sub>2</sub> і КГ<sub>2</sub>)

	проміж- ний зріз (1) в ЕГ <sub>1</sub>	заклю- чний зріз (2) в ЕГ <sub>1</sub>		Про- міжний зріз (1) в КГ <sub>1</sub>	заклю- чний зріз (2) в КГ <sub>1</sub>
$n_1$	14	14	$n_2$	16	16
$\sum x'$	121	131	$\sum x''$	120	123
$\bar{x}' = \frac{\sum x'}{n_1}$	8,64	9,36	$\bar{x}'' = \frac{\sum x''}{n_2}$	7,5	7,69
$\sum (x')^2$	1091	1271	$\sum (x'')^2$	938	985
$\sum (x' - \bar{x}')^2 = \sum (x')^2 - \frac{(\sum x')^2}{n_1}$	45,21	45,21	$\sum (x'' - \bar{x}'')^2 = \sum (x'')^2 - \frac{(\sum x'')^2}{n_2}$	38	39,44

Обрахуємо ймовірності для проміжного і заключного зрізу

Проміжний зріз

$$\delta_{\phi} = 8,64 - 7,5 = 1,14$$

$$t_{\phi} = \frac{1,14}{\sqrt{\frac{(4,52 + 3,8)(14 + 16)}{(14 + 16 - 2) \cdot 1416}}} = 1,8$$

якщо  $n = n_1 + n_2 - 2 = 14 + 16 - 2 = 28$  то  $S(1,8) = 0,959$

$$P(|\bar{x}' - \bar{x}''| > 1,14 \cdot 2(1 - S(1,8))) = 2(1 - 0,959) = 0,082 \approx 0,08$$

Заключний зріз

$$\delta_{\phi} = 9,36 - 7,69 = 1,67$$

$$t_{\phi} = \frac{1,67}{\sqrt{\frac{(4,52 + 3,94)(14 + 16)}{(14 + 16 - 2) \cdot 1416}}} = 2,62$$

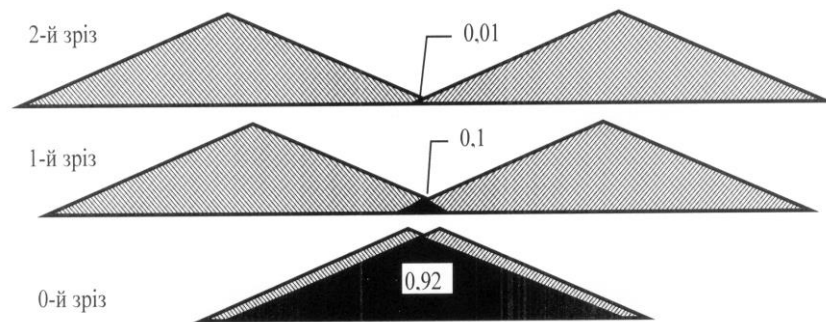
якщо  $n = n_1 + n_2 - 2 = 14 + 16 - 2 = 28$  то  $S(2,6) = 0,993$

$$P(|\bar{x}' - \bar{x}''| > 1,67) = 2(1 - S(2,6)) = 2(1 - 0,993) = 0,014 \approx 0,01$$

Так як результати заключного зрізу імовірності (P) досить мала, то слід вважати, що середній процент успішності здачі теоретично-виконавського заліку в експериментальних і контрольних групах істотно відрізняється один від одного (Мал. 3). Тому  $H_0$  відхиляється і сприймається  $H_1$ .

### Діаграма оцінки істотності відмінності між вибірковими середніми експериментальних і контрольних груп

Малюнок 3



Аналізуючи індивідуальні навчальні програми студентів ЕГ<sub>1</sub> та ЕГ<sub>2</sub> ми переконалися, що введення акцентованого навчання та перспективного планування фортепіанного розвитку студентів на засадах історико-стильового

підходу сприяє урізноманітненню, збагаченню музичного репертуару студентів. За чотири роки експериментального навчання студенти-піаністи охопили основні стильові напрямки фортепіанної музики. Перед ними розкрився цілісний процес збагачення та ускладнення художньо-образного змісту музичних творів.

\* \* \*

У контексті нашого дослідження один із основних постулатів сучасної педагогіки щодо необхідності діяльнісного характеру засвоєння теоретичних знань має особливе значення. Пізнання студентами історичних закономірностей розвитку стильової специфіки композиторської творчості найпродуктивніше відбувається в процесі взаємодії між теоретичними знаннями та творчим їх утіленням в інтерпретації фортепіанних творів.

В результаті проведення дослідження встановлено, що застосування історико-стильового підходу суттєво вплинуло на ефективність фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики. У переважної більшості студентів, які навчалися за експериментальною програмою, спостерігалось значне розширення ціннісно-сміслового поля сприймання музики та збагачення історико-стильового ядра виконавської творчості студентів. Було зафіксовано наявність різностильового виконавського репертуару, необхідного і достатнього для проведення художньо-виховної роботи зі школярами; здатність до стильового аналізу фортепіанних творів, музикознавчо вивіреного та педагогічно спрямованого; здатність до самостійного створення художньо-образної стилевідповідної інтерпретації музики. Таким чином підтвердилося припущення стосовно результативності створеної педагогічної моделі та її методичного забезпечення.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми удосконалення фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики на основі історико-стильового підходу, що виявляється у розкритті сутності і специфіки, визначенні критеріїв та обґрунтуванні педагогічних умов забезпечення результативності цього процесу.

1. Специфіка художньо-виховної роботи вчителя музики дозволяє розглядати фортепіанну підготовку як важливий компонент професійного становлення студентів педагогічних навчальних закладів. Разом з тим аналіз науково-методичної літератури та практичного стану навчального процесу у вищих закладах педагогічної освіти дозволив виявити невирішені питання фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики, такі як: недостатнє її спрямування на розвиток у студентів здатності до самостійного тлумачення художньо-образного змісту музичних творів; обмежену орієнтацію на загальноестетичний, культуровідповідний розвиток студентів, перекоси в бік вирішення вузько піаністичних завдань; неповне охоплення стильових напрямів розвитку музичної культури в індивідуальних навчальних програмах студентів; безсистемність, мозаїчність знань студентів про історико-стильові закономірності розвитку музики; відсутність уваги до педагогічної інтерпретації набутих у процесі фортепіанної підготовки знань, умінь і навичок студентів, відірваність фортепіанного навчання студентів від інших сторін їх виконавської підготовки.

2. Історико-стильовий підхід розглядається в дисертації як системотворчий чинник музичного пізнання, як засіб усвідомлення, виконавського відтворення та педагогічної проекції історико-стильових закономірностей розвитку мистецтва. Застосування історико-стильового підходу в системі фортепіанної підготовки сприяє створенню у студентів цілісної картини розвитку мистецтва, а також долає фрагментарність уявлень студентів про художні напрями композиторської творчості.

Важливою функцією історико-стильового підходу є забезпечення об'єктивних засад виконавської трактовки музичного твору, перешкодження довільному, безпідставно суб'єктивному їх тлумаченню. Разом з тим, дотримання вимог стильової вивіреності виконання не тільки не обмежує виконавську фантазію студента, а, навпаки, спонукає його до виявлення емоційно-оцінного ставлення до музики. З'ясування стильових особливостей допомагає глибше, повніше усвідомити зміст художніх образів, стимулюючи тим самим індивідуально-творче їх прочитання. Впровадження історико-стильового підходу в практику фортепіанного навчання активізує розвиток самостійності студентів, їх спроможності в майбутній професійній діяльності без допомоги викладача створювати виразну і стилістично виправдану інтерпретацію фортепіанних творів.

3. Керованість процесом фортепіанної підготовки студентів на засадах історико-стильового підходу в контексті нашого дослідження передбачає розробку і впровадження структурно-компонентної моделі і поетапної методики навчання, які виступають педагогічними умовами удосконалення фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики.

4. Запропонована модель фортепіанної підготовки включає такі компоненти: мотиваційно-спонукальний, зміст якого зорієнтовано на формування у студентів стабільного інтересу до стилевідповідного сприймання і відтворення музики; пізнавально-когнітивний, який спрямовано на збагачення знань студентів щодо об'єктивних закономірностей стильового розвитку мистецтва в процесі історичної еволюції; емоційно-оцінювальний, завданням якого є активізація індивідуально-особистісного характеру привласнення цінностей стильового письма композитора; виконавсько-творчий, що забезпечує діяльнісний характер засвоєння теоретичних засад стильового пізнання, оволодіння студентами засобами створення художньої інтерпретації музики відповідно до її стильових характеристик; професійно-

практичний, який передбачає формування у студентів здатності до педагогічної проекції образно-стильового мислення.

5. Провідним засобом методичного забезпечення розробленої моделі виступає перспективне планування навчально-виконавського репертуару студентів на історико-стильових засадах. На відміну від стихійно-фрагментарного знайомства з окремими фортепіанними творами, дотримання історико-стильового підходу сприяє формуванню у студентів цілісної картини процесуального розвитку стильових ознак музичної творчості. Перспективне планування виконавського репертуару на історико-стильових засадах не суперечить ні ознайомленню із жанровим розмаїттям фортепіанного мистецтва, ні орієнтації на художньо-смакові уподобання студентів. Історико-стильова відповідність трактується в дослідженні як стрижень, який цілеспрямовує, а не обмежує репертуарне збагачення студента.

6. Проблема співвідношення усвідомленого та інтуїтивного способів музичного пізнання вирішується в дослідженні шляхом використання методу стильового аналізу в різних його модифікаціях (музикознавчий розбір твору, педагогічна адаптація словесної характеристики музичних образів, окреслення типових рис художньої творчості в певну історичну добу, проведення художніх аналогій у різних видах мистецтва тощо) в єдності із застосуванням різноманітних прийомів розширення музично-стильового досвіду студентів (ескізне виконання творів, створення жанрово-стильових добірок творів, зіставлення творчих здобутків композитора в різних видах виконавської діяльності і т.д.).

7. Важливою характеристикою впровадження історико-стильового підходу до процесу фортепіанної підготовки є спрямування пізнавальної діяльності студентів на виявлення узагальнених характеристик композиторського стилю в конкретному творі, а також виведення узагальнених уявлень про стиль композитора через аналіз конкретного його

фортепіанного твору. Взаємодія узагальненого і конкретного в контексті стильового навчання студентів розглядається в дослідженні як продуктивний засіб збагачення стильової орієнтації студентів у музичному матеріалі, забезпечення багатоступовості їх стильового сприймання і виконання фортепіанної музики.

8. Основою педагогічної проєкції історико-стильових понять є забезпечення мобільності знань, розвиток у студентів здатності до вільного оперування стильовими поняттями, формування навичок їх адаптованого викладу з огляду на вікові особливості сприймання учнівською аудиторією. Запровадження систематичного тренінгу, цілеспрямованого на потреби художньо-освітньої діяльності зі школярами, усвідомлення шляхів і методів стильового навчання учнів, перенесення отриманих знань та умінь у музичну діяльність педагогічного спрямування створює умови для продуктивної професійної самореалізації студентів у майбутньому.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів удосконалення фортепіанної підготовки студентів на основі історико-стильового підходу. В процесі подальшої розробки цієї складної проблеми заслуговують на увагу такі питання як забезпечення взаємозв'язків між викладанням виконавських дисциплін у вищих педагогічних закладах освіти на основі історико-стильового підходу; вплив стильового мислення на творчо-виконавську самореалізацію майбутнього вчителя музики; обґрунтування змісту музичного досвіду студентів у його стильових особливостях; активізація пізнавально-стильових засад виконавської підготовки студентів; педагогічні засади формування рецепційно-стильової установки майбутнього вчителя музики.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Теория и методика преподавания музыки // Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки.-М.: Флинта,2000.-С.146-198
2. Аболина Т.Г.,Миропольская Н.Е. Эстетическое воспитание в школе.-К.: Вища школа,1987.-93с.
3. Абросимова Т.Н., Губарева Л.Ф. О некоторых аспектах психолого-педагогической подготовки учителя музыки в вузе // Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности: Материалы Всерос. межвуз. науч.-практ. конференции, посвящ. 40-летию муз.-пед. факультета Ургу, 23-24 дек.1999г., Екатеринбург/ УрГПУ.-Екатеринбург,2000.-Т.1.-С.11-13
4. Акинина Т. Музыкальная педагогика на рубеже тысячелетий (о некоторых парадигмах) // Музыкальный миллениум: Искусство истории - история искусства: Сб. науч. стат.-Петрозаводск: Периодика, 2000.-С.28-38
5. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: Учебник в 3-х ч.-М.: Музыка.-Ч.1и2,1988.-415с.
6. Алексеев Э., Андрукович П., ГоловинскийГ. Некоторые вопросы теории и практики изучения массовых музыкальных вкусов // Вопросы социологии искусства.-М.: Наука,1979.-С.127-193
7. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта.-М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2000.-336с.
8. Алфеевская Г.С. Формирование системных знаний о музыке в процессе анализа музыкальных произведений // Музыковедческая подготовка школьного учителя.-М.: МГПИ,1984.-С.29-35
9. Антонюк В.Г. Формування індивідуального виконавського стилю: Культурно-антропологічний аспект.-Бровари: БМК центр “Українська ідея”,1994.-23с.

10. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе.-М.: Просвещение,1983.-224с.
11. Арановская И.В. Взаимосвязь развития педагогических и музыкальных способностей будущего учителя музыки как необходимое условие его эстетического развития // Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности: Материалы Всерос. меж.вуз. науч.- практ. конференции, посв. 40-летию муз.-пед. факультета Ургу, 23-24 дек. 1999 г.,Екатеринбург/ Ургу; Отв.ред. Панкевич Р.В.- Екатеринбург,2000.- Т.1.-С.22-26
12. Аристотель. Сочинения: В 4т./Ан СССР, Ин-т философии.-М.: Мысль,1983.- Т.4.-830с.
13. Арчажникова Л.Г. Профессиографический анализ исполнительской деятельности учителя музыки // Специфика и совершенствование инструментальной подготовки на музыкально-педагогическом факультете.-Куйбышев,1985.-С.101-116
14. Арчажникова Л.Г.Способности к осуществлению музыкально-педагогической деятельности//Формирование музыкально-исполнительского мастерства.-М.: МГПИ,1981.-С.22-30
15. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании.-М.; Л.: Музыка,1972.-144с.
16. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс.-Л.: Музыка,1971.-376с.
17. Афанасьев Ю.Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности.-Львов: Свит,1990.-159с.
18. Бабанский.Ю.К., Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса.-К.: Рад.школа,1984.-287с.
19. Бабаян А.Г. Музыкально-теоретические предметы в формировании профессиональной культуры музыканта-исполнителя // Наука, искусство, образование на пороге III тысячелетия: Материалы II Международ.

- науч. конгресса г.Волгоград, 6-8 апр.,2000г.: В 2-х т. / Волгоград. гос.ун-т и др.- Волгоград: Изд-во ВолГУ,2000.-Т.1.-С.389-391
20. Батракова С.Н. Эстетические ориентации педагога в процессе организации учебного материала // Совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя.-Ярославль: ГУ,1989.-С.10-14
  21. Белобородова В.К., Ригина Г.С., Алиев Ю.Б. Музыкальное восприятие школьников.-М.: Педагогика,1975.-160с.
  22. Беляева-Экземплярская С.Н. О психологии восприятия музыки.-М.: Русский книжник,1983.-116с.
  23. Берхин Н.Б. О замечаниях Б.Г.Ананьева на “Психологи. искусства” Л.Выготского // Психологический журнал.-Т.11.-1990.-№1.-С.117-123
  24. Бычков Ю.Н. Целостный анализ музыкальных произведений и формы проявления активности музыкального сознания.-М.: МПИ,1984.-56с.
  25. Білецька М.В. Психолого-педагогічні умови розвитку музичної пам'яті студентів у процесі інструментально-виконавської діяльності: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01.-К.,1998.-181с.
  26. Благой Д.Д. Роль эстрадных выступлений в обучении музыкантов-исполнителей // Благой Д.Д. Избранные статьи о музыке.-М.,2000.-С.163-183
  27. Блох О.А. Взаимодействие художественных кафедр как фактор развития творческого потенциала студентов музыкальных специализаций // Развитие творческого потенциала студентов музыкальных специализаций: Сб. науч. трудов/ Ред. Блох О.А.-М.: Моск. гос. ун-т культуры и искусства,2000.-Вып.1.-С.10-18
  28. Белик А.А. Культурология: Антропологические теории культуры: Учеб. пособие.-М.,1999.-241с.

29. Бобакова І.П. Самостійна робота як фактор удосконалення підготовки майбутніх учителів музики: Дис. ... канд. пед.наук: 13.00.14.-К.,1998.-164с.
30. Бондар В.І. Теоретичні основи і технологія аналізу навчально-виховного процесу на уроці (дидактичний аспект).-К.: КДПІ,1993.-29С.
31. Бондаренко Т. Музыкальное произведение в системе воспитания слуха музыканта-специалиста // Музыкальное произведение: Сущность, аспекты анализа.-К.: Муз.Україна,1988.-С.112-123
32. Боров Ю. Эстетика.-М.: Политиздат,1981.-399с.
33. Брылин Б.А. Педагогические основы музыкально-творческого развития учащихся старших классов в современных формах досуга: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01.-Винница,1997.-450с.
34. Бурковский Г.В.Питання фортепіанного виконавства.-К.: Муз.Україна,1983.- 140с.
35. Введение в историческое музыкознание. Вопросы методологии и методы исследования: Учеб. пособие для студ.-музыковедов консерваторий и муз. училищ /Е.Н.Маркова.-Одесса: Астро Принт,1998.-52с.
36. Венгер Л.А. Развитие восприятия в онтогенезе // Хрестоматия по психологии.-М.: Просвещение,1987.-С.315-371
37. Вендрова Т.Е. Художественно-педагогический анализ на уроке музыки // Музыка в школе.-1989.-№3.-С.10-16
38. Вернадский В.И.Размышления натуралиста.В2-х кн.-М.: Наука,1977.-73с.
39. Ветлугина Н.А. Возрастная и музыкальная восприимчивость // Восприятие музыки.-М.: Музыка,1980.-С.229-243
40. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений.-М.: МГУ,1976.-143с.
41. Выготский Л.С. Педагогическая психология.-М.: Педагогика,1991.-480с.
42. Выготский Л.С. Психология искусства.-М.: Педагогика,1987.-344с.
43. Виппер Б.Р. Введение в историческое изучение искусства.-М.: Изобраз. искусство,1985.-288с.

44. Воловик П.М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці.- К.: Рад. школа,1969.-224с.
45. Вопросы музыкального образования: Сб.стат./ Новокузнец. муз. училище; Под. ред. Егоровой Л.Н.-Новокузнец,1999.-96с.
46. Вопросы подготовки музыканта-педагога: Межвуз. сб. ст. Вып.2 / Магнит. консерватория, Моск. консерватория; Сост: Якупов А.Н., Берлячик М.М.-Магнитогорск: Магнит. консерватория,1997.-456с.
47. Воробкевич Т.П. Методика викладання гри на фортепіано.- Львів: ЛДМА,2001.-144с.
48. Воскерчян З.С. Системный подход к изучению историко-теоретических дисциплин - основа формирования творческой направленности личности студента в процесее изучения гармонии // Повышение эффективности развития творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения.-М.,1991.-С.64-71
49. Воспитание музыканта - педагога.-М.: МПИ,1990.-Вып.114.-112с.
50. Восприятие музыки.-М.: Музыка,1980.-256с.
51. Гальперин П.Я.Введение в психологию.-М.: МГУ,1976.-150с.
52. Гат Й. Техника фортепьянной игры.-М.: Музыка,-Будапешт: Корвина,1973.- 243с.
53. Гданська О. Проблема формування ціннісних орієнтацій особистості та завдання музичної педагогіки // Питання культорології: Міжвуз. зб. наук.ст.-К.,2000.-Вип.16.-С.157-162
54. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: В 4 т.-М.: Искусство,1971.-Т.3.-622с.
55. Гебос А.І. Питання програмованого навчання в працях Г.С.Костюка // Психологія.-Вип.25.-1985.-С.81-89
56. Глушков В.М., Костюк Г.С. Наукові проблеми програмованого навчання та шляхи їх розробки // Радянська школа.-1966.-Вип.6.-С.17-23, -Вип.7.- С.6-16

57. Голик Г.Г. Музичне виховання в українській школі: Метод. посібник.- Дрогобич: Вимір,1998.-179с.
58. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей // Способности и мастерство.-М.: АПН РСФСР,1962.-С.56-71
59. Горностай П.С., Кобзар Л.І. Педагогічні здібності та їх формування у майбутнього вчителя // Психологія.-Вип.25.-1985.-С.16-26
60. Готсдинер А.Л. Индивидуальные различия в восприятии музыки // Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы: Тезисы VI научной конференции.-М.: Знание,1982.-С.103-106
61. Грамотєєва Н., Левицька О., Созанська О., Чаплін Х. Поняття стилю у вихованні музиканта // Музика.-1995.-№1.-С.20-22
62. Гринчук І. Формування майбутнього вчителя музики: Репродукція чи творення // Рідна школа.-2000.-№2.-С.26-28
63. Гринчук І.П. Формування музично-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики: Автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04.-К.,1997.-18с.
64. Гродзенська Н. Л. Школьники слушают музыку.-М.: Просвещение,1969.- 77с.
65. Дашковський В.Я. Системный подход к изучению дисциплин педагогического цикла (на материале музыкально-педагогических факультетов педвузов): Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01.-О.,1986.-192с.
66. Дорошенко Т. Розвиток творчих здібностей на уроках музики // Початкова школа.-2001.-№4.-С.34-37
67. Дряпіка В.І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: Дис. ....доктора пед. наук: 13.00.01;13.00.15.-К.,1997.-399с.
68. Дьяченко С.О. Отрицание и преемственность в развитии культуры.- Харьков: Основа,1992.-169с.

69. Эстетическое сознание и процесс его формирования.-М.: Искусство,1981.- 255с.
70. Єременко О., Науменко С. Сприймання молодшими школярами музики на основі констант “Ритм” та “Лад” // Початкова школа.-2001.-№2.- 71.
71. Ермаш Г.Л. Искусство как мышление.-М.: Искусство,1982.-277с.
72. Етохонова Л.Г. Мировая художественная культура: Учеб. пособие.-М.: Академия,1999.-448с.
73. Ефимов Ю.И., Громов И.А. Человеческий фактор и культура.-Л.: Наука, 1989.-190с.
74. Жижина М.В. Внимание музыканта-исполнителя: Монография.- Саратов: Изд-во Сарат. пед. ин-та,2000.-104с.
75. Житомирский Д.В. О целостном анализе музыки // Д.В.Житомирский. Избранные статьи.-М.: Сов.композитор,1981.-С.376-389
76. Зарухова С.М. Музыкально-теоретические дисциплины в системе формирования музыкального мышления учителя музыки // Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура.-Владимир: ВГПИ,1990.- С.76-86
77. Захарченко Е. Педагогическая культура и культурно-образовательная ситуация // Педагогика.-1999.-№3.-С.69-76
78. Золтаи Д. Этнос и аффект: История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля.-М.: Прогресс,1977.-372с.
79. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія: Посібник для вчителя // Рідна школа.-1995.-№7-8.-С.31-50
80. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії.-К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу,1997.-302с.
81. Иванченко Г.В. Влияние схематических структур прошлого опыта на восприятие музыкального произведения // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии.-М.: Педагогика,1990.-Вып.1.- 144с.

82. Из истории музыкального воспитания.-М.: Просвещение,1990.-207с.
83. История и культурология: Учебное пособие для студентов вузов.-М.: Логос,1999.-368с.
84. Исьянова Л.М. Феноменологическая диалектика - Искусство - Музыка: Уроки А.Ф. Лосева: Монография,1998.-450с.
85. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя.-М.: Просвещение,1984.-206с.
86. Кабалевский Д.Б. Як розповідати дітям про музику ?-К.: Муз.Україна, 1982.-206с.
87. Каган М.С. Музыка в мире искусств // Советская музыка.-1987.-№1.- С.26-32
88. Каган М.С. Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе // Музыка в школе.-1984.-№4.-С.28-32
89. Каган М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа.- М.: Политиздат,1974.-328с.
90. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя.-М.: Высш.школа,1990.-303с.
91. Казанцева Л.П. Педагогика творчества на занятиях по “Теории музыкального содержания // Наука, искусство, образование на пороге III тысячелетия: Материалы II Междунар. науч. конгресса г.Волгоград, 6-8 апр. 2000 г.: В 2-х т./ Волгоград. гос. ун-т и др.-Волгоград: Изд-во ВолГУ,2000.-Т.1.-С.384-388
92. Калашников Ю.С.Эстетический идеал К.С.Станиславского.- М.: Наука,1965.-240с.
93. Караган Д.Б. Профессиональная подготовка студентов в вузах культуры// Музыкальная педагогика: Исполнительство: Сб.Ст./ Моск.гос.ун-т культуры и искусства; Ред: Зорилова Л.С., Сидорова М.Б.-М.,2000.- Вып.5.- С.3-14

94. Катрич О.Т. Стил ь музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти): Дослідження.-Дрогобич: Вид.фірма “Відродження”,2000.-98с.
95. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах.-Тернопіль: Астон,1998.-299с.
96. Керівництво процесом сприймання музики школярами.-К.: Рад.школа, 1990.-63с.
97. Кыверляг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике.-Таллин: Валгус,1980.-334с.
98. Кирнос В.Н. К вопросу об исполнительской подготовке будущих учителей музыки в вузе // Искусство в начальной школе: Опыт, проблемы, перспективы: Материалы регион. науч.-практ. конф.(26-27 сент. 2000г., Курск)/ Курск. гос. пед. ун-т; Отв. ред. Космовская М.Л.-Курск,2001.-С.111-122
99. Кияновска Л.О. Українська музична культура: Навч.-метод. посібник для викладачів і студентів вищих мистецьких закладів і вчителів шкіл різного типу.-Львів: Сполом,1999.-143с.
100. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.01.-К.,1991.-48с.
101. Коган Г.М.Вопросы пианизма.-М.: Сов.композитор,1968.-462с.
102. Корінний М.М. та ін. Короткий термінологічний словник з української та зарубіжної культури.-К.: Україна,2000.-184с.
103. Коротяев Б.И. Учение-процесс творческий.-М.: Просвещение,1980.-120с.
104. Костюк А.Г. Восприятие мелодии: Мелодические параметры процесса восприятия музыки.-К.: Наук.думка,1986.-192с.
105. Костюк А.Г. Эстетические аспекты восприятия музыки // Проблемы музыкальной культуры.-К.: Муз.Україна.- 1989.-Вып.2.-С.143-156
106. Костюк А.Г. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии.-М.: Просвещение,1996.-С.118-152

107. Котляревская Е.И. Вариативный потенциал музыкального произведения: Культурологический аспект интерпретирования: Дис. ... канд. искусств.: 17.00.01.-К.,1996.-196с.
108. Красникова Е.И. Обзор зарубежных работ по проблемам восприятия музыки // Вопросы психологии.-1982.-№2.-С.150-155
109. Краснова-Соколова Е.И. Психолого-педагогические условия формирования профессионально значимых качеств личности учителя у студентов музыкально-педагогических факультетов педагогических вузов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02.-О.,1992.-224с.
110. Крицкий В.М. Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02.-К.,1999.-180с.
111. Кубенцева Е. Философские основания музыкально-эстетического воспитания // Искусство и образование.-2001.-№3.-С.20-27
112. Кузнецов Б.П. Взаимодействие кафедр специальных и общественных дисциплин как фактор повышения эффективности учебного процесса в вузе культуры // Проблемы музыкальной педагогики в контексте художественной культуры XXI века: Материалы междунаrod. науч.-практ. конф. (Москва, 14-15 мая,1998г.)/ Моск. гос. ун-т культуры и искусств; Науч. ред. Черватюк П.А.-М.,1999.-С.72-78
113. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии.-1984.-№1.-С.20-26
114. Культура и развитие человека: очерки философско-методологических проблем.-К.: Наук.думка,1989.-320с.
115. Культурологічна трансформація мистецької освіти та актуальні проблеми творчої діяльності музиканта в сучасній Україні: Збірник наук. праць.-К.: Держ. акад. кадрів культури і мистецтв,1998.-241с.

116. Куришев Е.В. Исполнительская практика как форма профессиональной подготовки учителя музыки: Учебное пособие для курса “Методика обучения игре на фортепиано”.-К.: КГПИ,1989.-75с.
117. Куришев Е.В. Педагогический университет: фортепианная специализация в свете идеи дифференцированного обучения // Професійні проблеми педагога-піаніста.-К.,1995.-С.5-12
118. Лазарев В.С., Коноплин Н.В. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования // Педагогика.-1999.-№6.-С.16-22
119. Ландовска В. О музыке.-М.: Радуга,1991.-438с.
120. Лашченко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: Автореф. ... канд.пед.наук: 13.00.04.-К.,2001.-20с.
121. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: В 2т.-Т.2.-М.: Педагогика,1983.-С94-231
122. Леонтьева О.Т. Воспитание музыкой и концепция личности (Из истории дискуссий 1970-х годов) // Современное западное искусство. XXвек.- : Наука,1988.-С.82-87
123. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности.-М.: Знание,1980.-96с.
124. Лихачев Б.Т. Основные категории педагогики // Педагогика.-1999.-№1.-С.10-19
125. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций.-М.: Прометей,1992.-528с.
126. Лозовская Р.И. Развитие духовной культуры учителя в процессе изучения музыкально-педагогических дисциплин: Автореф. дис. ... канд. пед. наук/ Рост. гос. пед. ун-т.-Ростов-на-Дону.2000.-17с.
127. Ломов Б.Ф. Психология в системе научного познания.-М.: Просвещение, 1987.-447с.
128. Лосєв І.В. Історія і теорія світової культури: європейський контекст.- К.: Либідь,1995.-224с.

129. Ляхоцький В. Поширення української культури // Мистецтво та освіта.- 1997.-№1.-С.2-11
130. Мазель Л.А. Вопросы анализа музыки.-М.: Сов.композитор,1991.-376с.
131. Мазель Л.А. О природе и средствах музыки.-М.: Музыка,1969.-72с.
132. Макаев В., Малькова З., Супрунова Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы // Педагогика.-1999.-№4.-С.5-22
133. Максименко С.Д. Теорія та практика психолого-педагогічного дослідження.-К.: НДП,1990.-240с.
134. Максимов В.Н. Анализ ситуации художественного восприятия // Восприятие музыки.-М.: Музыка,1980.-С.54-90
135. Малинковская А.В. Фортепианное исполнительское интонирование: Проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработки в методико-теоретической литературе XVI - XX веков.-М.: Музыка,1990.-189с.
136. Мариупольская Г.Г. Эстетическое воспитание в фортепианном классе // Вопросы фортепианной педагогики.-М: МГПИ,1980.-С.70-79
137. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука: логико-методологический анализ.-М.: Мысль,1983.-284с.
138. Маркова Е.Н. Введение в историческое музыкознание: Вопросы методологии и методы исследования: Учеб. пособие. -Одесса: Астропринт,1998.-50с.
139. Маркова Е.Н. Интонационность музыкального искусства.- К.: Муз.Україна, 1990.-183с.
140. Мартынов О.В. Работа учителя над индивидуальной научно-методической темой // Основы профессиональной подготовки учителя музыки: Мезвуз. сб. науч. труд.-Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та,1999.- Вып.4.-С.44-47

141. Масный С.Н. Пути совершенствования специальной подготовки учителей музыки общеобразовательной школы ( на базе музыкально-педагогических факультетов педагогических институтов): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02.-К.,1981.-202с.
142. Матонис В.П. Музыкально-эстетическое воспитание личности.-М.: Музыка,1988.-88с.
143. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки.-М.: Музыка,1976.-254с.
144. Медушевский В.В. Содержание понятия “адекватное восприятие”// Восприятие музыки.-М.: Музыка,1980.-С.141-155
145. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности.- М.: Знание,1981.-96с.
146. Методологические проблемы музыкальной педагогики: Материалы межреспубликанской научно-практической конференции.-М.,1991.-124с.
147. Мильштейн Я.И. Статьи, воспоминания, матераилы.- М.: Сов. композитор, 1990.-288с.
148. Михайлов М. Стил в музыке Л.: Музыка,1981.-264с.
149. Михайлов А.В. Проблема характера в искусстве: живопись, скульптура, музыка // Современное западное искусство. XX век.-М.: Наука,1988.- С.213-240
150. Миропольська Н.Є. Формування почуття прекрасного.-К.: Знання, 1987.- 31с.
151. Миропольська Н.Є.Художня культура особистості // Мистецтво та освіта.-2000.-№3.-С.40-43
152. Могилевска И.М. Реализация принципа целостности в процессе совершенствования профессиональной подготовки учителя музыки: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01.-О.,1994.-139с.
153. Модель професійної компетентності педагога / Рівненський інститут підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.-Рівне,1996.-356с.

154. Мойсеєнко Р.Н. Формирование профессиональной готовности будущего учителя музыки средствами индивидуальной работы: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Криворож. гос. пед. ин-т.-Кривой Рог,1997.-182с.
155. Моль А. Социодинамика культуры.-М.: Прогресс,1973.-406с.
156. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие.-М.: Прогресс, 1975.-355с.
157. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці.-К.: Знання,1989.-48с.
158. Мостова І.В.Основний музичний інструмент (фортепіано): Освітньо-професійна програма інтегрованого курсу для спеціальності 7010104,702041 “Початкове навчання і музичне виховання”.-Полтава,1996.-69с.
159. Мостова І.В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутніх учителів музики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Полт. держ. пед. ін-т.-Полтава,1998.-186с.
160. Музальов О. Диференціація у професійній підготовці вчителя музики // Педагогіка і психологія професійної освіти.-2000.-№1.-С.62-70
161. Музальов О. Професійно-педагогічна спрямованість процесу підготовки вчителя музики // Педагогіка і психологія професійної освіти.-1999.-№2.-С.144-151
162. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: Сб. стат.-К.: Муз.Украина,1986.-160с.
163. Музыкальное образование в школе: Учебное пособие.-М.: Академия,2001.-232с.
164. Музикознавство з XX у XXI століття: Національний вісник/ Ред.О.С. Тимошенко.-К.: НМАУ,2000.-238с.
165. Музичне мистецтво: традиції, досягнення, перспективи: Збір. стат.-Донецьк: Донец. держ. консерваторія,1998.-120с.

166. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности учителя музыки.-М.: МПНИ,1988.-62с.
167. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки.-М.: Музыка,1988.-254с.
168. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия.-М.: Музыка, 1972.-384с.
169. Назаров Н.Н. Аспекты концепции художественно-творческого развития // Музыкальное образование: Философия, педагогика. методика: Тез. док. и выст. Рос. науч.-практ. семинара (22-23 дек. 1998) / Владимир. гос. пед. ин-т; Отв. ред. Курешова Р.А.-Владимир,1999.-С.44-47
170. Налжаджян А.А. некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания.-М.: Наука,1972.-351с.
171. Науменко С.І. Індивідуальні відмінності формування музичності у студентів музично-педагогічного факультету // Дослідження проблем професійної підготовки вчителя музики: збірник наук.праць.- К.: КДП,1981.-С.53-65
172. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры.-М.: Музгиз,1961.-319с.
173. Некрасов Ю.І. Комплексне навчання гри на фортепіано: Навч.-метод. посібник для вищих муз навч. заклад.-Одеса: Астропринт,2000.-148с.
174. Немыкина И.Н. Методические основы специальной подготовки учителя музыки: Учебное пособие.-Свердловск: СГПИ,1988.-61с.
175. Ніколаї Г.Ю. Дидактичне обґрунтування виконавської підготовки майбутніх учителів музики: Автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01 - К.,1992.-17с.
176. Новикова Э.Ф. Некоторые психолого-педагогические аспекты воспитательного процесса на музыкально-педагогическом факультете // Совершенствование процесса профессиональной подготовки учителя музыки в условиях высшего педагогического образования.- М.: МГЗПИ,1982.-С.21-26

177. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: Автореф.дис. ... доктора пед.наук: 13.00.0 К.,1997.-50с.
178. Островський В.М., Сидір М.В. Вчимося музики: Посібник-зошит (для практичних занять). -Тернопіль: Навч. книга - Богдан,2000.-95с.
179. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема.- К.: Муз.Україна,1975.-199с.
180. Падалка Г.Н. Опосредованные педагогические воздействия в системе формирования эстетического отношения личности к искусству // Формирование эстетического отношения к искусству: В 6 т.- М.: АПН СССР.-2т.-С.232-236
181. Падалка Г.М. Основні напрямки дослідження проблем музично-педагогічної підготовки студентів // Дослідження проблем професійної підготовки вчителя музики: Зб.наук. праць.-К.: КДПІ,1981.-С.65-73
182. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти.-К.: Муз.Україна,1982.-144с.
183. Падалка Г.Н. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки: Дис. ... доктора пед. Наук: 13.00.01 -К.,1989.-347с.
184. Палтышев Н.Н. Педагогическое мастерство и пути его постижения: (В поисках практико-ориентированных дидактических подходов).- К.: Вид.Емке О.М.,2000.-120с.
185. Педагогічна майстерність: Підручник.-К.: Вища школа,1997.-349с.
186. Педагогічна наука та мистецтво на межі століть: Зб. наук. праць.- Х.: Каравела,1999.-180с.
187. Педагогічні творчість і майстерність: Хрестоматія.-К.: ІЗМН,2000.-167с.
188. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб. наук. праць.- К.: Логос,2000.-306с.
189. Петелин А.С. Управление процессом подготовки специалиста в музыкально-педагогическом колледже: Монография.-Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т,2000.-136с.

190. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навч.посібник.-К.: Либідь,2001.-272с.
191. Плешкова Н.И. Формирование умений педагогического общения у студентов (на материале музыкально-педагогических факультетов: Автореф. ...канд.пед.наук: 13.00.01.-К.,1985.-23с.
192. Проблеми виконавської інтерпретації інструментальних творів українських композиторів: Зб. наук. праць / Г.Ю. Ніколаї (редактор).- Суми,1995.-85с.
193. Провозина Н.М.Профессиональная направленность обучения студентов истории музыки на музыкально-педагогических факультетах//Вопросы профессионально-педагогической направленности преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах.- Казань: КГПИ,1979.-С.120-128
194. Приходько В.И. Музыкальная фактура и исполнитель.-Х.: Фолио,1997.-207с.
195. Програми педагогічних інститутів. Основний музичний інструмент (фортепіано): Для спец. 03.05.00, “Музика”/Уклад. Падалка Г., Плешкова Н.-К.: РУМКА,1991.-28с.
196. Профессиональная подготовка учителя музыки: Межвуз. сбор. науч. трудов.-Казань: КГПИ.1990 (1991).-139с.
197. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навчально-методичний посібник.-К.: ІЗМН,1996.-792с.
198. Рапацкая Л.А. Музыкальное образование в педагогическом университете (культурологическая концепция) // Музыкальное образование: Философия, педагогика, методика: Тез. док. и выступ. Рос. науч.-практ. семинара (22-23 дек,1998 г.) / Владимир. гос. пед. ун-т; Отв. ред. Курещова Р.А..-Владимир,1999.-С.36-41

199. Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01.-М.,1991.-47с.
200. Раппопорт С.Х. Искусство и личность // Искусство и школа: Книга для учителя.-М.: Просвещение,1981.-С.215-229
201. Растригіна А.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя музики - запорука духовного розвитку школярів // Музичне мистецтво у духовному розвитку особистості.-Чернігів,1993.-223с.
202. Рейзенкинд Т.И. Комплексное взаимодействие искусства как теоретико-педагогическая проблема // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: Материалы межд. науч.-прак. конф. (25-29 авг. 1997г.) Ред. Казанцева Л.П.; Сост. Волкова П.С.-Астрахань, 1997.-С.200-205
203. Романець В.А. Історія психології ХІХ -поч.ХХст.-К.: Вища школа,1995.-614с.
204. Ростовський О.Я. Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи // Мистецтво та освіта.-2000.-№4.-С.9-13
205. Ростовський О.Я. Музична педагогіка.-Ніжин,2001.-112с.
206. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприйняття: Навчально-методичний посібник.-К.: ІЗМН,1997.-284с.
207. Ростовський О.Я. Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у школі. Методичні рекомендації.-К.: Рад.школа,1989.-70с.
208. Рощенко Е. К вопросу эволюции теоретических концепций музыкально-культурного наследия // Проблемы музыкальной культуры.- К.: Муз.Україна,1981.-Вып.1.-С.4-13
209. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии.-М.: Педагогика,1976.-416с.
210. Руденко Л. Мистецтво і творчий розвиток особистості // Педагогіка і психологія професійної освіти.-2000.-№3.-С.91-99

211. Рудницька О.П. Вчіть цінувати прекрасне.-К.: Муз.Україна,1983.-112с.
212. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти.-К.: ІЗМН,1998.-248с.
213. Рудницька О.П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя: Дисерт. ... д-ра пед.наук: 13.00.01- К.,1994.-431с.
214. Рудницька О.П., Свистельникова Т.Ю. Музично-просвітницька діяльність майбутнього вчителя.-К.: КДП,1993.-74с.
215. Ручьевская Е. Об анализе содержания музыкального произведения// Критика и музыкознание.-Л.: Сов.композитор,1987.-Вып.3.-С.69-96
216. Садовський В.Н. Основания общей теории системности.-М.: Наука,1974.- 279с.
217. Садохин А.П., Грушевская Т.Г. Мировая художественная культура: Учеб. пособ. для студ. вузов.-М.: ЮНИТИ - ДАНА,2000.-559с.
218. Саїк Г.Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02.-К.,2000.-19с.
219. Сайгушина О.П. Концепция целостности в современной педагогике и музыкальном исполнительстве // Современные проблемы педагогики музыкального вуза: Материалы науч.-метод. конфэ 2-4 нояб.,1998 г./ Санкт-Петерб. гос. консерв.; Ред.-сост. Сайгушина О.П.-СПб.,1999.-13-24
220. Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе.-М.: Политиздат,1991.- 365с.
221. Семашко А.Н. Художественные потребности и их развитие у молодежи.- К.: Вища школа,1977.-159с.

222. Семенов И.Н. Системный подход к изучению организации продуктивного мышления // Исследования проблем психологии творчества.-М.: Наука,1983.-С.27-61
223. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: Дис ... доктора психолог.наук: 19.00.07. -К.,1992.-432с.
224. Сидоренко Т. Самовиховання як компонент педагогічної культури майбутнього вчителя // Рідна школа.-2000.-№9.-С. 38-40
225. Симоненко С.П. Світова та українська культура: Навчальний посібник.- Одеса: Оптимум, 2001.-229с.
226. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека: Мотивационно-эмоциональные аспекты.-М.: Наука,1975.-248с.
227. Скребков С. Художественные принципы музыкальных стилей.- М.: Музыка,1973.-448с.
228. Синиця І.О.,Баєв Б.Ф. До методики професійного відбору у педагогічних вузах.-К.: Рад.школа,1972.-№3.-С.18-27
229. Скидан Е.В. Развитие художественно-творческих способностей на музыкальных специализациях // Развитие творческого потенциала студентов музыкальных специализаций: Сб. науч. ст./ Ред. Блох О.А.- М.: МГУКИ,2000.-Вып.1.-С.35-42
230. Смирнова Л.А. К вопросу об отборе и систематизации учебного материала в курсах исполнительских дисциплин на музыкально-педагогическом факультете // Специфика и совершенствование инструментальной подготовки на музыкально-педагогическом факультете.-Куйбышев: КГПИ,1985.- С.60-68
231. Сорокина М.П. Некоторые возможности развития стилевого мышления студентов на занятиях дирижирования //Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете. Межвуз сб.науч.трудов.-М.: МГПи,1985.-С.15-18

232. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3т.-Т.1.-М.: Сов. композитор,1981.-296с.
233. Сохор А.Н. О задачах исследования музыкального восприятия // Художественное восприятие.-Л.: Наука,1971.-С.325-334
234. Старчеус М.С. К проблеме типологии музыкального восприятия// Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования.- К.: Муз. Украина,1986.-С.29-44
235. Степанов Н.И. О некоторых проблемах и перспективах обучения музыкально-исполнительскому искусству // Развитие творческого потенциала студентов музыкальных специализаций: Сб. науч. ст./ Ред. Блох О.А.-М.: ВГУКИ,2000.-Вып.1.-С.35-42
236. Столович Л.Н. Жизнь - творчество - человек : Функции художественной деятельности.-М.: Политиздат,1985.-415с.
237. Стравинский И.Ф. Статьи и материалы. Под общей ред. Б.М.Ярустовского.-М.: Сов.композитор,1973.-528с.
238. Стратан Л.А. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики засобами мистецтва: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02.- К.,1996.-178с.
239. Страчар Е. Система і методи керівництва навчальним процесом.-К.: Рад. школа,1982.-296с.
240. Суханова Л.А. Процесс работы над концертной программой как отражение исполнительского творчества // Наука, искусство, образование на пороге III тысячелетия: Материалы II Междунар. науч. конгресса Г.Волгоград,6-8 апр. 2000г. В 2-х т./ Волгоград. гос. ун-т и др.- Волгоград: Из-воВолГУ,2000.-Т.1.-С.404-407
241. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения.-М.: Педагогика,1969.-152с.
242. Танько Т.П. Музично-педагогічна освіта в Україні.-Х.: Основа,1998.-190с.

243. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры: Книга для учителя.- М.: Просвещение,1991.-158с.
244. Теоретика-методичні питання педагогіки, культорології і мистецтвознавства: Зб.наук. праць/ Харк. обл. держ. адмін.-К.,1998.-76с.
245. Теория и методика музыкального образования детей: Науч.-метод. пособие для учителя музыки и студентов.-М.: Флинта: Наука,1999.-336с.
246. Теорія і практика педагогічного процесу: Збір. наук. праць.- Х.: Каравела,2000.-256с.
247. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избран. труды: В2т.-Т.1.-М.: Педагогика,1985.-222с.
248. Терентьева Н.А. Карл Черни и его этюды.-Л.: Музыка,1978.-102с.
249. Тесля Е.Б. Формирование профессионального интереса у будущих учителей//Педагогика.-2000.-№7.-С.58-63
250. Тимошенко Н.П. Формирование педагогических умений и навыков у студентов музыкально-педагогических факультетов: Автореф.дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01 -К.,1991.-22с.
251. Тихонов Б.Д. Воспитательная направленность музыкального обучения // Развитие творческого потенциала студентов музыкальных специальностей: Сб.науч. ст./ Ред. Блох О.А.-М.: МГУКИ, 2000.-Вып.1.-С.4-11
252. Ткаченко О.М. Розробка принципу розвитку в психології // Психологія.- Вип.25.-1985.-С.11-20
253. Тюлин Ю. Учение о музыкальной фактуре и мелодической фигурации: Мелодическая фигурация.-М.: Музыка,1977.-382с.
254. Україна ХХІ століття // Державна національна програма “Освіта” (проект).-К.,1992.-72с.
255. Усова А.В., Черкасов В.А., Завьялов В.В. Межпредметные связи в преподавании психолого-педагогических дисциплин // Советская педагогика.-1981.-№9.-С.85-91

256. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания.-М.: Педагогика,1979.-151с.
257. Фадеева М.А., Хмурова Л.Я. Гуманно-личностный подход в музыкальном обучении // Основы профессиональной подготовки учителя музыки: Меэвуз. сб. науч. тр.-Саратов: Из-во Сарат. пед. ин-та,1999.-Вып.2.-С.16-20
258. Фейнберг С. Пианизм как искусство.-М.: Музыка,1969.-584с.
259. Финкельштейн Е.Критик как слушатель//Критика и музыкознание. Сб.стат.-Л.: Музыка,1975.-С.36-51
260. Хлебнікова О.В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури: Автореф. ... канд.пед наук: 13.00.02.-К.,2001.-22с.
261. Холопов Ю.Н. К проблеме музыкального анализа//Проблемы музыкальной науки.-М.: Музыка,1985.-Вып.6.-С.130-150
262. Холопова В. Музыкальное содержание: зов культура-наука-педагогика: Теория музыкального содержания // Музыкальная академия.-2001.-№2.-С.34-41
263. Хорунжая Р.И. Роль музыкальной памяти в процессе обучения студента исполнительскому мастерству // Музыкальная педагогика. Исполнительство: Сб. стат./ Моск. гос. ун-т культуры и искусств; Науч. ред: Зорилова Л.С.; Сидорова М.Б.-М.: МГУКИ,1999.-Вып.4.-С.92-99
264. Хрущ.О.В. Музичне виховання в галузі педагогічної освіти: (Аналіз вихідних понять).-К.: ТОВ “Міжнародна фінансова агенція”,1997.-23с.
265. Хрущ О.В. Психолого-педагогічні умови формування готовності до музично-педагогічної діяльності.-К.: ТОВ “Міжнародна фінансова агенція”,1998.-18с.
266. Цигульська Т.Ф. До питання про музично-педагогічні здібності студентів // Психологія.-Вип.21.-1982.-С.54-60
267. Цукерман В.С. Музыка и слушатель.-М.: Музыка,1972.-204с.

268. Чайковский П.И. Дневники.-М.: Музыка, 1923.-347с.
269. Чекан О.Е. Художній простір музичного твору: генеза та функціонування/ Нац. муз. акад. України.-К., 1999.-180с.
270. Шамара Л.Е. Формирование музыканта-исполнителя на современном этапе: противоречия процесса // Наука, искусство, образование на пороге III тысячелетия: Материалы II Междунар. науч. конгр., г. Волгоград, 6-8 апр. 2000г.: В 2-х т./ Волгоград. гос. ун-т и др.-Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2000.-Т.1.-С.239-291
271. Шацкая В.Н. Музыка в школе.-М.: АПН РСФСР, 1950.-175с.
272. Шеремет Л.П. Формування особистості засобами музики (філософсько-культурологічний аналіз): Дис. ... д-ра філософ. наук: 17.00.08/ Укр. пед. ун-т.-К., 1994.-331с.
273. Шип.С. Музична форма від звуку до стилю.-К.: "Заповіт", 1998.-368с.
274. Школяр Л.В., Красильникова М.С. и др. Теория и методика музыкального образования детей.-М.: Флинта: Наука, 1999.-336с.
275. Щепотько Л.П. Возможные пути формирования личности будущего музыканта-педагога в процессе обучения в вузе // Наука, искусство, образование на пороге III тысячелетия: Материалы II Междунар. конгресса г.Волгоград, 6-8 апр. 2000г.: В 2-х т./Волгоград. гос. ун-т и др.-Волгоград: Из-во ВолГУ, 2000.-Т.1.-С.239-291
276. Щепотько Л.П. Культурологический аспект адаптации студентов музыкально-педагогических факультетов // Наука, искусство, образование на пороге III тысячелетия: Материалы II Международ. науч. конгресса, г.Волгоград, 6-8 апр. 2000г.: В 2-х т./ Волгоград гос. ун-т и др.-Волгоград: Из-во ВолГУ, 2000.-Т.1.-С.345-349
277. Щолокова О.Ф. Музыкально-эстетическое воспитание школьников в процессе обучения игре на фортепиано: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02 - К., 1977.- 150с.

278. Юдкин И. Восприятие музыки в урбанизированной среде // Проблемы музыкальной культуры.-К.: Муз.Украина.-1981.-Вып.1.-С.67-79
279. Юник Т.І. Удосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів (на матеріалі педагогічних вузів): Дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02/ Київ. держ. ін-т культури.-К.,1996.-238с.
280. Яворский Б.Л. Сюиты Баха для клавира.-М.: Сов.композитор,1947.-59с.
281. Якобсон П.М. Педагогические предпосылки эстетического воспитания школьников // Советская педагогика.-1966.-№4.-С.93-102
282. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. -М.: Искусство, 1964.-88с.
283. Bellenger L. Le talent du communiquer.- Edition Nathan, Paris,1989.-152 p.
284. Delauney J. La Foudre et Lt Cancer.-Paris, Pygmalion,1985.-211 p.
285. Mariet F.,Porchet L. Apprendre a devenir citoyen a lecole.-Paris,1978.-197p.
286. Nattiez, Jean-Jacques: Les fondements d'une semiologie de la musique.- Paris,UGE,1975.-123p.
287. Nettl B. Some linguistic approaches to musical analysis//Journal of the international folk council.1958,Vol.X.-P.37-41

## ДОДАТОК А

## АНКЕТА

Вказати: в яку епоху жив композитор і який стилістичний напрямок представляють його фортепіанні твори

Композитори	Історичний період	Стиль
1. С.Рахманінов		
2. Ф.Мендельсон		
3. К.Ф.Бах		
4. М.Лисенко		
5. Ж.Ф.Рамо		
6. Ф.Шопен		
7. С.Прокоф'єв		
8. Й.Брамс		
9. Й.Гайдн		
10.К.Сен-Санс		
11.М.Равель		
12.Д.Бортнянський		
13.Д.Скарлатті		
14.Е.Гріг		
15.Г.Ф.Гендель		

## ДОДАТОК Б

### АНКЕТА

Чим ви керуєтеся при виборі музичних творів для індивідуальних навчальних планів студентів з основного музичного інструмента:

- завданням індивідуального виконавського розвитку студента;
- бажанням студента грати той чи інший твір;
- програмою з основного музичного інструмента для музично-педагогічного факультету (вказати якою);
- наявними нотами у бібліотеці;
- іншим (вказати). \_\_\_\_\_

## ДОДАТОК В

### АНКЕТА

Як часто ви повертаєтеся до виконання раніше пройденого музичного твору:

1. Я дуже часто згадую цей твір. Кожного разу коли я знову його виконую, то знаходжу щось нове: нові образи, фарби, інтонаційні лінії;
2. Я деколи згадую цей твір. Переважно тоді, коли заявляється потреба виконати щось на концерті, лекції тощо.
3. Після виконання твору на екзамені, заліку чи академічному концерті, я його не виконую, хоча автора та назву твору запам'ятовую назавжди.
4. Виконавши твір на екзамені, заліку чи академічному концерті, ніколи більше не згадую його. Через тривалий період часу почувши цей твір, можу не згадати автора чи назву.

## ДОДАТОК Д

### **Експериментальна програма з основного музичного інструмента (фортепіано) на основі історико-стильового підходу Пояснювальна записка**

Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) висуває вимоги докорінних змін у загальному спрямуванні виховного процесу в школі. На перший план виходять завдання гуманізації та гуманітаризації освіти, розвитку духовної культури учнівської молоді.

Центральною ідеєю нового культурно-освітянського мислення є перехід від “знаннєцентричної школи” до “культуродоцільної”, в якій здійснюватиметься не просте засвоєння знань, умінь та навичок, а розвиток культури почуттів, сприймання, мислення тощо, і як результат – формування цілісної висококультурної особистості. Школа майбутнього має стати культурним центром, школою полікультурного виховання, культурного самовизначення та самореалізації особистості, де її становлення та розвиток відбуватимуться в умовах засвоєння культурної спадщини свого народу та світової цивілізації.

Така освітня мета орієнтує підготовку вчителів художнього циклу предметів на глибоке усвідомлення історико-соціальних витоків розвитку художньої культури, широке охоплення мистецтва в його різних стильових напрямках.

Необхідною передумовою впровадження нових освітянських програм є підготовка висококваліфікованих учителів музики, на яких покладена особлива відповідальність за естетичне виховання підростаючого покоління.

Поліфункціональний, поліаспектний характер цієї професії вимагає виконання широкого спектра соціокультурної діяльності: педагогічної, соціально-просвітницької, музично-виконавської, інтерпретаторської, творчої, дослідницької.

У своїй професійній діяльності вчителів музики необхідно формувати уявлення учнів про зв'язок музики з життям, про особливості музичного мистецтва, яке своїми засобами відображає різноманітні явища навколишнього

світу, передає думки, настрої, почуття, прагнення тощо; виховувати здатність адекватно сприймати музику, співпереживати, захоплюватися нею, отримувати естетичну насолоду; формувати уявлення про зміст і форму музичного твору, засоби музичної виразності; розвивати інтерпретаторські, творчі якості.

Необхідним компонентом фахового становлення майбутнього вчителя музики є фортепіанна підготовка, **завдання** якої полягають у збагаченні, розширенні художньої компетентності студентів, формуванні естетичного сприймання образів мистецтва, розвитку здатності до творчої самореалізації в процесі інтерпретації музики.

Складність фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики, яка відповідала б вимогам часу, полягає у необхідності забезпечення єдності естетичного, виконавсько-творчого і педагогічного спрямування навчального процесу з цього предмета.

Одним із засобів забезпечення цілісності фортепіанної підготовки виступає історико-стильовий підхід, функціями якого є:

- 1) систематизація музичної інформації;
- 2) забезпечення цілісності музично-пізнавального процесу;
- 3) об'єктивізація естетично-оцінювальної реакції на музику;
- 4) забезпечення культорологічної зумовленості музичного пізнання;
- 5) активізація творчих засад музичного пізнання.

Виконавський розвиток майбутніх учителів музики на основі історико-стильового підходу базується на таких засадах:

- дотримання історико-стильової послідовності у визначенні навчального репертуару студентів, яка виражається в систематизації музичного репертуару, який вивчається за художньо-стильовими ознаками відповідно до історичної еволюції фортепіанної музики;
- досягнення контекстуальної стильової узгодженості індивідуального навчального репертуару в класі фортепіано з іншими творами з диригування, хорового та сольного співу, додаткового музичного інструмента та ін.;

- забезпечення дидактичної доцільності індивідуального навчального репертуару студентів, що передбачає врахування їх індивідуальних якостей, естетичних смаків, досвіду виконавської діяльності;
- орієнтація на потреби практичного застосування музичних творів у майбутній педагогічній діяльності.

**Метою** фортепіанної підготовки на основі історико-стильового підходу є пізнання цілісної картини історичного розвитку фортепіанного мистецтва від епохи Відродження – до сучасності, досягнення органічного синтезу музично-історичного, теоретичного та виконавсько-творчого компонентів фахового становлення майбутніх учителів музики.

Фортепіанне навчання на основі історико-стильового підходу передбачає вирішення таких **завдань**:

- розкриття суспільно-історичних умов формування того чи іншого стилю, характеристики його художньої естетики та особливостей прояву в суміжних галузях мистецтва, в музиці, в конкретному фортепіанному творі;
- знання вимог до роботи над творами конкретного стилю як з боку загальних виконавських завдань, так і актуальних у галузі фортепіанної інтерпретації, віднайдення виконавського еквівалента пізнаним закономірностям;
- розвиток виконавсько-творчих якостей;
- педагогічна проекція отриманих знань, умінь та навичок.

### **Зміст програми**

Експериментальна програма з основного музичного інструмента (фортепіано) на основі історико-стильового підходу передбачає:

- впровадження перспективного планування та цілеспрямовану систематизацію навчального репертуару студентів;
- застосування історико-стильового аналізу в процесі вивчення фортепіанних творів;

– розробку практичних форм контролю за формуванням у майбутніх учителів музики умінь художньо-стильової інтерпретації музики.

Особливістю організації інструментальної підготовки майбутніх учителів музики є індивідуальна форма проведення занять, в якій закладені великі можливості для ефективної спільної діяльності викладача й студента.

### **Структура програми**

Програма з фортепіано на основі історико-стильового підходу розрахована на чотири роки навчання, п'ятий курс є підсумковим – підготовка до державного екзамену з основного музичного інструмента.

Організація фортепіанного навчання відповідає історичному процесові зміни стилів, хоча в історії мистецтва їх функціонування не обмежувалося рамками конкретного історичного періоду: поряд з одним стильовим напрямом з'являвся і співіснував інший, часто протилежний. Тому кожному семестрові ми присвятили стильовий напрямок, композиторську школу чи окремий історичний період.

1 курс. Музика Відродження

1 семестр. Клавірна музика XVI-першої половини XVIII століття

2 семестр. Й.Бах, Г.Гендель

2 курс. Становлення та розквіт класицизму

3 семестр. Передкласична доба

4 семестр. Й.Гайдн, В.Моцарт, Л.Бетховен

3 курс. Фортепіанна музика XIX століття

5 семестр. Доба романтизму

6 семестр. Постромантизм

4 курс. Фортепіанна музика XX століття

7 семестр. Фортепіанна музика першої половини XX століття

8 семестр. Фортепіанна музика з другої половини XX століття.

### **Планування навчального процесу**

Своєрідним планом дій, який програмує виконавський розвиток студента, є його індивідуальний навчальний план. Як зазначав А.Алексєєв, сама назва – індивідуальний план – точно передає суть цього дуже важливого документа, який має бути справді індивідуальним, відповідним завданню виховання конкретного студента і водночас, у справжньому розумінні слова, обґрунтовано, виходячи з реальних закономірностей попереднього розвитку, намічати перспективи подальшого.

Складання індивідуального навчального плану – це складний творчий процес, який має прогнозувати музично-педагогічний розвиток студента. В умінні планувати виявляється професіоналізм і досвід викладача, адже йому необхідно координувати настанови, завдання та вимоги до викладання даного предмета з реальними умовами навчального процесу.

Основою індивідуального навчального плану з фортепіано є музичний репертуар, вивчаючи його студент має:

- осягнути суть таких понять, як “музична культура”, “стиль”, засоби музичної виразності тощо;
- розкрити закономірності співвідношення між змістом і засобами музичного мистецтва;
- пов’язати технологічні аспекти музики з її ідейно-естетичними джерелами та соціальною функцією в суспільстві;
- вирішити завдання проникнення в суть композиторського задуму, розкрити ідеї та зміст музичного твору з огляду на художньо-стильові закономірності того чи іншого жанру, тобто в цілому оволодіти мистецтвом інтерпретації.

У виконанні музичного твору віддзеркалюється рівень художньої культури студента, його знання, ерудиція, темперамент. Тут вирішальне значення має принцип підбору та систематизації музичного репертуару, який визначається психолого-педагогічними закономірностями організації навчального процесу з даного предмета, його специфікою, метою та завданнями.

В основі організації фортепіанного навчання на основі історико-стильового підходу лежить **перспективне планування та систематизація** індивідуального музичного репертуару, які мають на меті досягнення логічної й послідовної організації навчального процесу з цього предмета, цілеспрямоване розширення у студентів досвіду виконання творів різних стильових напрямків, їх якнайповніше відтворення у власному виконавському репертуарі.

Перспективне планування музичного репертуару, систематизованого на основі історико-стильового підходу, відображає історичну еволюцію стильового розвою фортепіанного мистецтва, де важливим елементом перспективного розвитку майбутніх учителів музики виступає орієнтація на індивідуальні виконавські можливості студентів, зумовлені їхньою довузівською підготовкою, музично-піаністичними здібностями, художньо-смаковими уподобаннями.

Тому перспективне планування фортепіанного розвитку студентів слід розпочинати зі складання у кожному індивідуальному навчальному плані характеристики, обумовлюючи в ній такі моменти:

- рівень довузівської підготовки (вказати навчальний заклад);
- перелік музичних творів, які виконував студент при вступі на факультет;
- особистісні характеристики (рівень художньо-виконавських і творчих можливостей, працелюбність, самостійність, артистизм, сценічна витримка, ініціативність, уподобання);
- недоліки.

Дана програма передбачає “акцентоване вивчення” музичних творів конкретного стильового напрямку, тобто надання переваги на кожному етапі фортепіанної підготовки студентів вивченню творів певного стильового напрямку. При цьому ми не заперечуємо вивчення інших фортепіанних творів, дидактично обґрунтованих та доцільних для успішного виконавського розвитку.

Програмою передбачено різні форми оволодіння навчальним репертуаром: досконале відпрацювання творів, ескізне проходження творів, повторне виконання творів, самостійне розучування творів.

Вітчизняна музика у розмаїтті її стильових напрямів має вивчатися в контексті розвитку світової музичної культури, супроводжуючи весь процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики.

Обов'язковими формами роботи над музичним репертуаром є також читання з аркуша, підбір по слуху та ін.

**Твори для досконалого вивчення та публічного виконання** мають являти собою найяскравіші зразки, які характеризують конкретний стильовий напрям чи композиторську школу. Вони повинні відповідати індивідуальним потребам, уподобанням студентів, найповніше розкривати їхні виконавські можливості.

**Твори для ескізного вивчення** вибираються з огляду на потреби широкого ознайомлення студентів із різноманітними музичними стилями, формування у них навичок швидкого орієнтування у визначенні стильових ознак музики.

Пропонуємо підбирати твори для ескізного вивчення з огляду на шкільні програми та дитячу музичну літературу з метою нагромадження їх для подальшої музично-педагогічної діяльності. Це дозволить майбутнім учителям музики вільно орієнтуватися у програмах з музики, доповнюючи й творчо удосконалюючи їх.

Вибір **творів для повторного виконання** (прийом ретроспективи) зумовлений необхідністю актуалізації виконавсько-стильового досвіду студентів, активізації їх гедоністичного ставлення до стильових характеристик музики, розкріпачення творчої енергії.

Повернення до пройденого раніше фортепіанного твору дасть змогу студенту по-новому сприйняти та на якісно вищому рівні виконати його відповідно до збагаченого власного досвіду та культурного рівня.

**Самостійне вивчення творів** мотивується потребами закріплення отриманих -знань, умінь та навичок стильової інтерпретації музики. Якщо зважати на те, що одним із пріоритетних завдань вищої школи є нагромадження професійно значущої інформації та формування вміння її творчого застосування

в практичній діяльності, то значення самостійної роботи студентів зростає ще більше.

Щоб студент міг продуктивно самостійно працювати, його необхідно навчити грамотно розбирати та аналізувати музичні тексти, враховуючи особливості кожного стильового напрямку чи творчості композитора; виокремлювати виконавські складності і вміти їх подолати; вміти користуватися літературними джерелами, нотними виданнями, бібліотечними каталогами, довідниками, журналами, комп'ютером.

Самостійне вивчення музичних творів майбутнім учителем музики спрямоване не лише на пізнання та інтерпретацію твору, а має бути педагогічно спроектованим. Якщо в процесі фортепіанної підготовки формується професійна мотивація студента, то виробляються механізми самоуправління навчально-виконавською діяльністю, створюються умови для моделювання подальшої професійної діяльності вчителя музики.

Відбір творів для самостійного вивчення слід проводити з огляду на виконавські можливості студента, вони мають відповідати його уподобанням і не містити значних виконавських труднощів. Доцільно також керуватися програмами з музики для загальноосвітніх шкіл.

### **Історико-стильовий аналіз**

При досконалому вивченні музичних творів, як і при ескізному та самостійному проходженні, необхідно здійснити історико-стильовий аналіз – засіб пізнання художньо-образного змісту музичного твору. Він передбачає розкриття генезису музичних явищ в їх єдності та зв'язку шляхом виявлення соціально-історичних умов формування того чи іншого стилю, характеристики його художніх особливостей у суміжних видах мистецтва, а через них – до специфічного прояву в музичному мистецтві взагалі, – і в конкретному фортепіанному творі зокрема. Цей вид аналізу має моделювати сприймання та інтерпретацію твору (вербальну й виконавську) на основі пізнання цих особливостей.

Для здійснення історико-стильового аналізу необхідні загальні (епохи, історичних передумов, характеристики стилів) та спеціальні (музичної форми, засобів музичної виразності тощо) знання. Його глибина визначається рівнем музично-естетичної освіченості студента, його бажанням та умінням самостійно працювати.

Відповідно до завдань фортепіанного навчання на основі історико-стильового підходу, історико-стильовий аналіз фортепіанного репертуару слід проводити за планом:

- 1) характеристика історичного періоду та художньої ситуації, коли створювався твір;
- 2) відомості про автора: біографічні дані, загальна характеристика фортепіанної творчості;
- 3) музикознавчий аналіз твору: історія написання, зміст, тематика, жанр, форма, засоби виразності;
- 4) встановлення особливостей стилевідповідної інтерпретації твору;
- 5) окреслення типових рис художніх творів у певну історичну добу та проведення аналогій у суміжних видах мистецтва;
- 6) педагогічна адаптація історико-стильової характеристики твору до можливостей сприймання учнів певного віку.

### **Форми контролю**

Наприкінці кожного семестру обов'язковими є проведення підсумкових форм контролю за успішністю студентів, ступенем оволодіння ними стилевідповідною інтерпретацією фортепіанних творів. Поряд із традиційними академічними формами контролю програмою передбачено застосування контрольних уроків, заліків, екзаменів, де практикується така форма звітності, як виконання твору та його стильовий аналіз; академічних концертів, зорієнтованих на тематично-стильові узагальнення виконавських програм; виступи перед шкільною аудиторією, де передбачено проведення бесід про художньо-стильові ознаки виконуваних творів; участь у соціально-мистецьких заходах.

## **Орієнтовний зміст індивідуальних навчальних програм за 1 семестр**

### **“Клавірна музика XVI-XVIII століття”**

В індивідуальній навчальній програмі за 1 семестр мають бути відображені основні жанри клавірної музики даного періоду (фантазії, канцони, ричеркари; варіації, сюїти, старовинні сонати; інтонації, прелюдії, токати) англійських верджиналістів (Д.Булл, В.Берд, О.Гідонс, Г.Персел), італійських клавірістів (Л.іД.Габріелі, К.Меруло, Б.Пісквіні, Д.Скарлаті, Д.Фрескобальді), німецьких (Д.Букстехуде, Й.Кунау, Й.Пахельбеля, Й.Фробергера), французьких (Ж.Шамбон'єра, Л.Дакена, Ж.Дандріє, Л.Маршана, Ф.Куперена, Ж.Рамо).

#### **1 варіант (більш складний)**

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

Д.Букстехуде–С.Прокоф'єв. Органна прелядія і fuga ре-мінор;

Д.Скарлаті, Сонати К.366,346

Ж.Рамо. Вихорі

Твори для ескізного вивчення:

Й.Пахельбель. Варіації “Музичні думки про смерть”

Твори для самотійного вивчення:

К.Меруло. Токата

#### **2 варіант (середньої складності)**

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

Дж.Фрескобальді, Три fugи

Ж.Рамо. Гавот з варіаціями

К.Дакен. Зозуля

Твори для ескізного вивчення:

І.Кібергер. Чотири маленькі п'єси

Д.Скарлаті. Соната К.21

Твори для самотійного вивчення:

Г.Персел. Новий граунд

#### **3 варіант (більш легкий)**

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

І.Пахельбель. Чаконя фа-мінор

Ж.Рамо. Курочка

Твори для ескізного вивчення:

Ж.Шамбон'єр. Маленькі п'єси для клавесина

Твори для самотійного вивчення:

Б.Паскуін. Зозуля

## **Орієнтовний зміст індивідуальних навчальних програм за 2 семестр:**

### **“Й.Бах, Г.Гендель”**

Й.Бах та Г.Гендель – вищі представники західноєвропейського бароко. Музика для клавіру цих композиторів представлена різними жанрами. Якщо на ранніх етапах творчості композиторів зустрічаються традиційні для барочної музики жанри – капрічіо, токати, фантазії, сюїти та ін, то згодомкладаються у різних варіантах клавірна велика форма (концерти, варіації) та класичні фуга.

#### **1 варіант (більш складний)**

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

Й.Бах.Прелюдія і фуга сі-мінор з ДТК -2

Й.Бах.Концерт ре-мінор, перша частина

Твори для ескізного вивчення:

Г.Гендель. Сюїта соль-мажор

Твори для самостійного вивчення:

Й.Бах. Маленькі прелюдії №1,2, 3

Г.Гендель.Капрічіо фа-мажор

Повторний твір:

Поліфонічний твір з вступної програми

#### **2 варіант (середньої складності)**

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

Й.Бах. Прелюдія і фуга мі-мажор з ДТК-I

Й.Бах. Концерт фа-мінор, перша частина

Твори для ескізного вивчення:

Г.Гендель. Пассакалія соль-мінор

Й.Бах. Менует з “Нотного зошита Анни Магдалени Бах”

Твори для самостійного вивчення:

Г.Гендель. Алеманда і куранта з сюїти ре-мінор

Повторний твір:

Поліфонічний твір з вступної програми

#### **3 варіант (більш легкий)**

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

Й.Бах. Інвенція ля-мажор

Г.Гендель. Концер соль-мінор, перша частина

Твори для ескізного вивчення:

Й.Бах. Симфонія ля-мажор

Твори для самостійного вивчення:

Г.Гендель. “Дванадцять легких п’єс”

Повторний твір:

Поліфонічний твір з вступної програми

### **Орієнтовний зміст індивідуальних навчальних програм за 3 семестр: "Передкласична доба"**

Передкласичні риси музичного мистецтва вперше виявилися в італійській музиці другої половини XVIII століття і торкнулися, насамперед, жанру сонати. У творах Д.Альберті, Б.Галупі, Д.Граціолі, Д.Парадізі, Д.Пешеті, Д.Чімароза проявилися типові риси галантного стилю. Німецьке клавірне мистецтво цього періоду представлене творчістю Й.Шоберта та синами Й.Баха – Вільгельма Фрідемана, Йогана Христіана, Карла Філіпа Емануеля. Вагомий внесок у розвиток передкласичного клавірного мистецтва зробили чеські композитори – Ї.Бенда, Я.Вангеаль, Я.Вітасек, П.Враніцький, Я.Дусик, Ф.Душек, Л.Кожелуг, Й.Мислівчек, Й.Штепан. Видатною віхою у розвитку вітчизняної клавірної музики є спадщина М.Березовського та Д.Бортнянського.

#### **1 варіант (більш складний)**

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

Д.Чимароза. Сонати сі-бемоль мажор і соль-мінор

Д.Бортнянський. Концерт ре-мажор

Твори для ескізного вивчення:

Й.Х.Бах. Менует ре-мажор

Твори для самостійного вивчення:

Л.Кожелуг, Варіації ля-бемоль мажор з сонати тв.18

#### **2 варіант (середньої складності)**

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

П.Парадізі. Соната ля-мажор

К.Бах. Рондо ля-мажор

Твори для ескізного вивчення:

Д.Бортнянський. Соната до-мажор

Твори для самостійного вивчення:

Я.Дусек. Втіха, тв.62

#### **3 варіант (більш легкий)**

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

Д.Граціолі. Соната соль-мажор

Ф.Бах. Адажіо фа-дієз мажор

Твори для ескізного вивчення:

Б.Бортнянський, соната ре-мажор

Твори для самостійного вивчення:

Я.Вангеаль. Фантазія

**Орієнтовний зміст індивідуальних навчальних програм за 4 семестр: "Й.Гайдн, В.Моцарт, Л.Бетховен"**

З ім'ям Й.Гайдна, В.Моцарта та Л.Бетховена пов'язаний розквіт класичної фортепіанної музики. Продовжуючи традиції клавірістів, віденські класики використали можливості досконалого молоточкового клавійно-струнного інструмента – фортепіано, створили класичний стиль фортепіанного письма.

**1 варіант (більш складний)**

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

Л.Бетховен. Соната тв 13, W.8 (всі частини)

В.Моцарт. Фантазія до-мінор

Твори для ескізного вивчення:

Й.Гайдн. Анданте з варіаціями фа-мінор

Твори для самостійного вивчення:

Л.Бетховен. Для Елізи

Повторний твір:

Твір великої форми

**2 варіант (середньої складності)**

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

В.Моцарт. Соната сі-бемоль мажор (всі частини)

Л.Бетховен. Багателі, тв.33

Твори для ескізного вивчення:

Л.Бетховен. Легка соната до-мінор

Твори для самостійного вивчення:

Й.Гайдн. Адажіо

Повторний твір:

Велика форма

**3 варіант (більш легкий)**

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

Й.Гайдн. Соната соль-мінор (всі частини)

Л.Бетховен. Сім народних танців

Твори для ескізного вивчення:

Л.Бетховен. Увертюра "Егмонт"

Твори для самостійного вивчення:

В.Моцарт. Романс ля-бемоль мажор

Повторний твір:

Велика форма

**Орієнтовний зміст індивідуальних навчальних програм за 5 семестр: "Романтизм":**

Остання чверть XVII ст. ознаменувалася появою романтизму. У фортепіанному мистецтві утвердилися дві тенденції: перша – збагачення сфери фортепіано образами та засобами виразності суміжних галузей музичної творчості та виконавства (симфонічної, пісенно-романсової, оперної) та друга – розкриття специфіки художніх можливостей фортепіано. Відбулися суттєві зміни у фортепіанних жанрах. Потреба у передачі особистісних переживань романтичного героя привела до розвитку ліричної фортепіанної мініатюри, розквітають жанри фантазії і балади, відбувається трансформація вже існуючих та синтез різноманітних форм, де широко використовуються композиторами-романтиками наскрізний розвиток і принцип монотематизму. Однак фортепіанна музика XIX ст. не обмежувалася рамками романтизму, поряд з ним утверджувався реалізм.

#### 1 варіант (більш складний)

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

Ф.Шопен. Концерт №1, перша частина

Ф.Мендельсон. Рондо-капрічіозо

Твори для ескізного вивчення:

П.Чайковський. Пори року (“На трійці”, “Підсніжник”)

Твори для самостійного вивчення:

Р.Шуман. Дитячі п’єси (№1-5)

#### 2 варіант (середньої складності)

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

Ф.Шуберт. Соната ля-мажор, перша частина

К.Вебер. Запрошення до танцю

Твори для ескізного вивчення:

Ф.Шопен. Валь ля-бемоль мажор, тв.70

Твори для самостійного вивчення:

Р.Шуман. Альбом для юнацтва (№1-4)

#### 3 варіант (більш легкий)

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

Р.Шуман. Дитяча соната соль-мажор, тв.118

Ф.Мендельсон. Пісні без слів №10, №17

Твори для ескізного вивчення:

Ф.Шопен. Прелюдія мі-мінор

Твори для самостійного вивчення:

А.Рубінштейн. Мелодія фа-мажор

**Орієнтовний зміст індивідуальних навчальних програм за 6 семестр: "Посторомантизм"**

З другої половини половини XIX ст. У фортепіанній культурі відбувається інтенсивний процес формування національних композиторських шкіл в Україні (С.Воробкевич, Ап.Гусаківський, М.Лисенко, О.Нижанківський, П.Ніщинський, Д.Січинський, В.Сокальський, П.Сокальський, М.Калачевський, П.Щуровський), Німеччині (Й.Брамс), Франції (Ж.Бізе, К.Сен-Санс, Г.Форе, С.Франк), Норвегії (Е.Гріг), Чехії(А.Дворжак, Б.Сметана, З.Фібіх), Польщі(Т.Лешетицький, С.Монюшко, М.Мошковський)

**1 варіант (більш складний)**

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

С.Франк. Прелюдія, хорал і fuga

Й.Брамс. Соната №1, перша частина

М.Лисенко. Здруга українська рапсодія на тему "Думка-Шумка"

Твори для ескізного вивчення:

К.Сен-Санс. Карнавал тварин (1-3)

С.Воробкевич. Козачок

Твори для самостійного вивчення:

Е.Гріг. Сюїта "Пер Гюнт"

Повторний твір:

П'єса композиторів епохи Відродження

**2 варіант (середньої складності)**

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

Е.Гріг. Соната мі-мінор, перша частина

М.Лисенко. Експромт ля-мінор

Твори для ескізного вивчення:

Ж.Бізе. "Дитячі ігри"

Твори для самостійного вивчення:

В.Сокальський. Пташка

Повторний твір:

П'єса композиторів епохи Відродження

**3 варіант (більш легкий)**

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

М.Лисенко. Елегія, тв.41

Е.Гріг. Поетичні картинки, тв.3

Твори для ескізного вивчення:

А.Дворжак. Гумореска, тв.111

Твори для самостійного вивчення:

З.Фібіх. Поема  
Повторний твір:  
П'єса композиторів епохи Відродження

**Орієнтовний зміст індивідуальних навчальних програм за 7 семестр:**  
**“Фортепіанна музика першої половини ХХ століття”**

ХХ століття ознаменувалося синтезом художніх стилів та демократизацією фортепіанного мистецтва. Інтенсивний процес його розвитку супроводжувався збагаченням, оновленням, реформуванням барочних, класичних та романтичних художньо-стильових норм, традиційних засобів виразності, форм і жанрів та втіленням новаторських знахідок. Ці тенденції знайшли своє відображення у головних стильових напрямках фортепіанного мистецтва першої половини ХХ століття – неокласицизмі, імпресіонізмі, експресіонізмі, модернізмі.

Характерно, що загальні художньо-стильові тенденції музичного мистецтва цього періоду істотно вплинули на еволюцію індивідуальних стилів композиторів, які демонструють полістилістичне спрямування їх творчості.

Послідовниками класичних традицій в українській фортепіанній музиці були М.Вілінський, П.Козицький, Ф.Колесса, В.Косенко, С.Майкапар; імпресіонізму – В.Барвінський, Н.Нижанківський; експресіонізму – Б.Лятошинський.

У російській фортепіанній культурі продовжували реалістичні традиції О.Аренський, О.Глазунов, А.Лядов, М.Метнер, С.Рахманінов, С.Танєєв; романтичні – О.Скрябін, С.Прокоф'єв.

Французька фортепіанна школа представлена творчістю композиторів-імпресоністів – К.Дебюссі, М.Равеля; “Французької шістки” – Д.Мійо, А.Онегера, Ф.Пуленка, Л.Дюрея, Ж.Тайфера.

Дуже плідно розвиваються фортепіані школи в Австрії (Ал.Берг, Ан.Веберн, Ар.Шенберг), Угорщині (Б.Барток, З.Кодай), Фінляндії (Ян Сібеліус), Іспанії (І.Альбеніс, Е.Гранадос, М.деФалья). Чехії (Б.Мартіну, Й.Сук, Л.Яначек), Америці (Дж.Гершвін).

## 1 варіант (більш складний)

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

О.Скрябін. Фуга фа-мінор

Дж.Гершвін. Рапсодія в блюзових тонах

Твори для ескізного вивчення:

В.Барвінський. Українська сюїта (№1-4)

Твори для самостійного вивчення:

К.Дебюссі. Дитячий куточок (“Колискова слона”, “Ляльковий кек-уок”)

## 2 варіант (середньої складності)

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

Н.Нижанківський. Листи до неї

С.Рахманінов. Канон мі-мінор

Твори для ескізного вивчення:

Ян Сібеліус. Соната мі-мажор, тв.67

Твори для самостійного вивчення:

А.Шенберг. Шість маленьких п'єс

## 3 варіант (більш легкий)

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

Ю.Щуровський. Прелюдія фугета сі-мінор

К.Дебюссі. Дівчина з волоссям кольору льону

Твори для ескізного вивчення:

С.Майкапар. Соната ля-мінор

Твори для самостійного вивчення:

Б.Барток. Мікрокосмос (№5-10)

**Орієнтовний зміст індивідуальних навчальних програм за 8 семестр:”Фортепіанні музика другої половини ХХ століття – до наших днів”**

Полістилістичні та новаторські тенденції першої половини ХХ століття отримали подальший розвиток у творчості українських композиторів І.Берковича, В.Бібіка, О.Білаша, Л.Верецагіна, В.Гомоляки, В.Губи, К.Данькевича, Л.Дичко, М.Дремлюги, Ю.Іщенко, І.Карабіца, В.Клина, В.Колесси, А.Каломійця, А.Кос-Анатольського, В.Птушкіна, М.Сільванського, Є.Станковича, Л.Ревуцького, А.Філіпа, В.Філіпенка, Б.Фільц, І.Шамо, А.Штогаренка; російських – М.Дунаєвського, Д.Кабалевського, Г.Свірідова, С.Слонімського, І.Сравінського, Т.Хреннікова, А.Шнітке, Д.Шостаковича, Р.Щедріна та інших композиторів.

У фортепіанному мистецтві все більшого поширення набувають напрямки авангардизму, де втілюються різноманітні композиторські техніки.

1 варіант (більш складний)

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

М.Скорик. Бурлеска

Д.Шостакович. Прелюдія і фуга ре-мажор

Твори для ескізного вивчення:

Л.Дичко. Писанки

І.Якушенко. Джазовий альбом (№3-7)

Повторний твір:

П'єса з 5 семестру

2 варіант (середньої складності)

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

В.Цитович. Токата з циклу “Концертні п'єси”

Д.Кабалевський. Концерт ре-мажор

Твори для ескізного вивчення:

С.Людкевич. Пісня без слів

Твори для самостійного вивчення: А.Парцхаладзе. Дитячий альбом (№4-6)

Повторний твір:

П'єса з 5 семестру

3 варіант (більш легкий)

Твори для досконалого вивчення та публічного виконання:

І.Шамо. Гумореска

Д.Кабалевський. Прелюдія і фуга ре-мінор

твори для ескізного вивчення:

А.Хачатурян. Сонатина до-мажор

Твори для самостійного вивчення:

Ж.Колодуб. Снігова королева

Повторний твір:

П'єса з п'ятого семестру