МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені К.Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

УДК : 378.013+780.71

ЛУ ЧЕН

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ АРТИКУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник – Реброва Олена Євгенівна,

доктор педагогічних наук, професор

Одеса – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП ……. 3

РОЗДІЛ1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОЇ АРТИКУЛЯЦІЇ В КОНТЕКСТІ ФОРТЕПІАННОГО ВИКОНАВСТВА ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ…… 11

1.1. Музична артикуляція у структурі інтонаційно-виконавського комплексу…….. 11

1.2. Артикуляція у фортепіанному виконавстві: історичний та методико-педагогічний аспекти…….. 37

Висновки до першого розділу……. 65

РОЗДІЛ 2 НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ АРТИКУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПІАНІСТІВ…… 68

2.1. Сутність та структура вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики у фортепіанному навчанні…… 68

2.2. Наукові підходи та педагогічні принципи формування музично-артикуляційних умінь майбутніх учителів музики…… 83

2.3. Педагогічні умови та методи формування умінь музично-виконавської артикуляції…….. 107

Висновки до другого розділу…… 123

РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ УМІНЬ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ АРТИКУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ФОРТЕПІАННОМУ НАВЧАННІ……. 127

3.1. Критерії, показники та методика педагогічного діагностування умінь музично-виконавської артикуляції студентів-піаністів….. 127

3.2. Експериментальна перевірка методики формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики... 160

Висновки до третього розділу…….. 185

ВИСНОВКИ……... 189

Список використаних джерел…….. 194

Додатки…….. 221

ВСТУП

Незважаючи на стрімку модернізацію мистецької освіти, тенденцію до застосування технічних засобів навчання на уроках мистецтва для якісного формування художньо-образного мислення школярів, їхньої культури, уявлень про художню картину світу, необхідним є безпосереднє сприйняття музики, яка виконується вчителем на уроці. Тому питання удосконалення музично-виконавської підготовки майбутніх учителів викликають постійний інтерес у науковців. З іншого погляду, умотивована виконавська творча діяльність майбутнього вчителя музики сприяє його активному розвитку в процесі фахового навчання, підвищує самостійність, самодостатність, формує настанову на творчу самореалізацію в обраному сегменті фахової виконавської підготовки, що забезпечує конкурентоспроможність на ринку праці в сучасному соціокультурному просторі як України, так і Китаю.

Музично-виконавська діяльність представлена в науковій літературі в різних аспектах: у контексті проблем інтерпретації музичних творів та методичного забезпечення цього процесу (Л.Баренбойм, М.Берлянчик, Н.Корихалова, В.Медушевський, О.Олексюк, Г.Прокоф'єв, О.Шульпяков), зокрема в підготовці майбутнього вчителя музики (Л.Гусейнова, Н.Згурська, Б.Крицький, Г.Падалка, Г.Ципін, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник); в історичних дослідженнях та працях з осмислення виконавської спадщини музикантів минулого, що стає вагомим ресурсом удосконалення виконавської майстерності студентів-піаністів (Н.Гуральник, О.Кірчанова, Т.Маріупольська, І.Марченко, А. Масловський), зокрема на основі стильового підходу (Л.Булатова, В.Буцяк, І.Малашевська, О.Щербініна) та емоційно-естетичного переживання музики (Г.Саїк), підвищення мотивації до виконавства (І.Ростовська), музично-виконавського мислення (О.Бурська), виконавської та методичної компетентності (Н.Васильєва, І.Михаськова, Н.Цюлюпа). Питання фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики стають предметом дослідження китайських науковців: Бай Бінь, Бянь Мен, Ван Ін, Ге Де Юуй, Інь Юань, Лін Чженьган, Мен Мен, Ши Дзюнь Бо, Фу Сяоцзін, Хоу Юе, Хуан Чжу Лін та ін.

Однією з головних складових художньо-виконавської майстерності вчителя музики є оволодіння виразністю музичної інтонації, виконавсько-інтонаційним комплексом (Б.Асаф'єв, Ф.Валєєва, Н.Височкіна, М.Берлянчік, А.Малінковська, Т.Рибкіна, Сай Лін, Сюй Бо, Фен І та ін.), що пов'язано з художньо-виконавською технікою піаніста (А.Бірмак, Вай Куян, Ван Бін, Лго Чан, Є.Ліберман, Лю Хуан Гуан, Г.Салдаєва, Г.Ципін, Чжао Хунбін та ін.). У процесі наукової рефлексії щодо художньо-виконавської техніки вчені спираються на досвід і рекомендації видатних музикантів-піаністів минулого, зокрема Л.Баренбойма, К.Ігумнова, Г.Нейгауза, С.Савшинського, С.Фейнберга та ін.

До інтонаційного виконавського комплексу належить музична артикуляція, яка потребує від музиканта-виконавця особливих умінь. Феномен артикуляції у виконавському процесі пов'язаний з художньою інтерпретацією твору, з переконливим її озвучуванням відповідно до образу, стилю, жанру та композиторської ідеї. Оскільки художня інтерпретація зумовлена багатьма факторами: історичною та стильовою належністю твору, художнім і музично-виконавським досвідом піаніста, а також переважаючою в його підготовці виконавською школою, артикуляційний компонент є складним багатогранним та системним феноменом (Є.Титов).

Актуальність зазначеної проблеми зумовлена також тим, що для майбутнього вчителя музики як в Україні, так і в Китаї музична артикуляція виступає в різних аспектах: у виконавському процесі – як засіб художньої інтерпретації твору; у культурологічному та етно-культурному аспектах – як атрибут фахової компетентності, що дозволяє відрізняти особливості музичної мови певного історичного зрізу або певного народу; у музично-педагогічному процесі фахового становлення вчителя музики – як феномен, що застосовується під час формування навичок музичного сприйняття та мислення у школярів. Усе це потребує спеціального цілеспрямованого методичного забезпечення формування умінь музично-виконавської артикуляції майбутнього вчителя.

Однак, найбільшу увагу до артикуляції як засобу музичної виразності виконавства приділено у сфері вокалу, зокрема орфоепії та дикції (В. Антонюк,

Л.Дмитрієв, О.Знаменська, В.Морозов, О.Прядко, А.Яковлєва та ін.), у хоровому мистецтві, зокрема, у процесі мануального інтонування та відображення штрихів виконання в практиці диригентського жесту (А.Большаков, К.Пігров, А.Єгоров, П.Левандо та ін.), а також у процесі гри на духових інструментах (В.Апатський, Н.Волков, M. Gümbel, В.Іванов, Є.Носирев). Окрема увага приділена артикуляції в методиках гри на скрипці та інших струнно-смичкових інструментах (Л.Ауєр, К.Мострас, М.Стеценко, К.Флеш). Артикуляція є предметом праць з музикознавства, зокрема, вагомий внесок у теорію артикуляції зробили І.Браудо, О.Сокол, P.Scenk, Є.Титов, I. Wagesreiner, H. Wurz, Б.Яворський. Стосовно артикуляції у процесі навчання гри на фортепіано, то цей феномен розглядається в інтонаційному комплексі А.Малінковською та як самодостатній елемент С.Холодковим, Ф.Валєєвою.

Недостатня розробленість методики оволодіння артикуляційними уміннями викликає низку суперечностей: між існуючою культурно-світоглядною теорією артикуляції у музикознавстві та відсутністю систематичного її застосування в теорії та методиці художньої компетентності вчителів музики; між регулятивною функцією артикуляції у виконавсько-інтонаційному комплексі та відсутністю теоретично обґрунтованих функцій музичної артикуляції в музично-педагогічній діяльності вчителя; між актуальністю застосування на уроках музичного мистецтва якісно виразного виконання музичних творів та відсутністю методичного забезпечення формування умінь музично-виконавської артикуляції у майбутнього вчителя; між зумовленістю музичної артикуляції особливостями мови, що формує й особливості мислення (як приклад, силогічне мислення китайців), та відсутністю спеціальних методичних засобів для здійснення музично-мовних та вербально-мовних трансформацій в опануванні різноманітною музичною семантикою.

Актуальність проблеми музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики та відсутність теоретично обґрунтованої та перевіреної методики формування відповідних умінь у процесі навчання гри на фортепіано зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика формування вмінь музично-*

виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано».

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

Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» і становить частину наукової теми «Методологічні та методичні основи модернізації фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін» (державний реєстраційний номер: 0109U000205). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (протокол № 11 від 27 червня 2013 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики України і Китаю в процесі навчання гри на фортепіано.

Об'єкт дослідження – процес музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики України і Китаю в процесі навчання гри на фортепіано в педагогічних університетах України.

Завдання дослідження:

– розкрити феноменологію музичної артикуляції в контексті інтонаційного комплексу та художньо-смислової сутності у фортепіанному виконавстві;

– визначити сутність та розробити компонентну структуру умінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики відповідно до фортепіанної підготовки;

– обґрунтувати наукові підходи, педагогічні принципи, умови та методи формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики України і Китаю в процесі навчання гри на фортепіано;

– визначити рівні сформованості вмінь музично-виконавської артикуляції на студентів-піаністів на основі розроблених критеріїв, показників та методичного забезпечення процесу діагностування;

– розробити поетапну методику формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано та експериментально перевірити її ефективність.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: культурологічні, естетичні та феноменологічні засади музичного мистецтва і мистецької освіти (А.Богомолова, Е.Гуссерль, Р.Інгарден, І.Зязюн, М. Каган, Лі Пін, О.Лосєв, Г.Мєднікова, О.Михайліченко, С.Раппопорт, А.Сохор, В.Холопова, Т.Чередниченко); музикознавчі лінгвокультурні проекції теорії інтонації (А.Антипова, М.Арановський, Б.Асаф'єв, В.Медушевський, Є.Назайкинський, Б.Покровський), теорії артикуляції і музичної мови (І.Браудо, H. Keller, О.Сокол, Є.Титов, С.Шип, І.Wagesreiner, Б.Яворський); гуманістичні засади розвитку творчої особистості вчителя, його професійної майстерності (Е.Абдулін, Н. Гузій, Дон Бо, О.Єременко, А.Козир, О.Олексюк, В.Орлов, О.Реброва, Н.Сегеда); психолого-педагогічні концепції музичної діяльності (Л.Виготський, Ля Сяопін, О.Леонтьєв, В. Петрушин, С.Рубінштейн, Б.Теплов, Цзен Шаої, Юань Яцю); історико-культурологічні аспекти розвитку фортепіанного виконавства та виконавського інтонування (Бянь Мен, Н.Гуральник, М.Друскін, Н.Кашкадамова, Лін Чженьган, А.Малинковська, Сай Лін, Сю Бо, Фен І, Чжун Інь); теоретичні положення формування виконавської культури та компетентності вчителя музики-піаніста (Ге Де Юй, Л.Гусейнова, Н.Згурська, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Чжу Гун І, Ши Дзюнь Бо, В.Шульгіна, О.Щербініна, О.Щолокова), художньо-технологічні, методичні аспекти фортепіанного навчання (Бай Бінь, С.Бернстайн, О.Бурська, Ф.Валєєва, Ван Бін, Н.Височкіна, Лю Цинган, Н.Мозгальова, Т.Рибкіна, Г.Прокоф'єв, Г.Саїк, Ю.Тарчинська, Фу Сяоцзін, О.Щербініна), праці з фортепіанної педагогіки (І.Гофман, Л.Ігумнов, Г.Коган, Я.Мільштейн, Г.Нейгауз, С.Сафроницький, С.Фейнберг), узагальнення досвіду виконавського інтонування та методичних рекомендацій видатних піаністів,

музикантів-педагогів Ф.Шопена, С.Савшинського, Л.Оборіна, Ф.Ліста, інших (М.Воротний, О.Кірчанова Т.Маріупольська, І.Марченко, А.Сасловський та інші).

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз історико-культурологічної, музикознавчої, психолого-педагогічної, методичної, педагогічної літератури; узагальнення положень наукових концепцій з питань психології творчої діяльності, музично-виконавської інтерпретації; аналіз нотного матеріалу; теоретичне моделювання; *емпіричні*: узагальнення та використання під час експерименту виконавського фортепіанного досвіду провідних музикантів-піаністів минулого; педагогічне спостереження, опитування, анкетування, завдання на самооцінку, експертні оцінки; навчальні тести, творчі музично-виконавські завдання, експеримент (констатувальний, формувальний); *статистичні:* шкалування, застосування формул середніх показників, доведення результативності за коефіцієнтом Фішера та Стьюдента.

Наукова новизна дослідження визначена тим, що *вперше*:

– теоретично обґрунтовано та побудовано модель умінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано; уміння музично-виконавської артикуляції розглянуто як системний феномен педагогічного спрямування виконавської підготовки студентів-піаністів у проекції діалогу культур «Україна-Китай»;

– на основі урахування феноменологічного, герменевтичного, фахово-компетентнісного та індивідуально-ресурсного факторів обґрунтовано лінгвокультурний, транскультурний, компаративістський, антропологічний, полімодальний наукові підходи у дослідженні і формуванні вмінь музично-виконавської артикуляції;

– розроблено та обґрунтовано поетапну методику формування умінь музично-виконавської артикуляції в процесі навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музики;

уточнено: сутність понять «музична артикуляція», «художньо-виконавська артикуляційна компетентність», «артикуляційна грамотність», функції виконавської артикуляції;

подальшого розвитку набула феноменологія інтонаційно-артикуляційного комплексу; теорія художньо-комунікативної сутності виконавства; фахово-педагогічного спрямування фортепіанної підготовки вчителя музики, її багатофункціональність через відповідність функцій музичної артикуляції.

Практичне значення одержаних результатів полягає: у можливості застосування у музично-навчальному процесі розроблених критеріїв та показників оцінювання вмінь музично-виконавської артикуляції; педагогічних умов, принципів та методів їх формування в процесі навчання гри на фортепіано; у практичному застосуванні основ теорії інтонації та інтонаційно-виконавського комплексу через артикуляційний сегмент фортепіанного виконавства та виконавської підготовки майбутніх учителів музики; у цілеспрямованій настанові на забезпечення відповідності вербально-мовної та музично-виконавської інтонаційно-артикуляційної виразності в музично-педагогічному процесі. Пропоновані методи і техніки формування умінь музично-виконавської артикуляції студентів-піаністів можуть бути застосовані під час фортепіанного навчання студентів музичних академій, інститутів мистецтв; окремі методи можуть бути застосовані для студентів-вокалістів, диригентів, частково хореографів.

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Державного закладу “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського”, м. Одеса (довідка № 585 04.03.2015р.); Харківського національного педагогічного університет імені Г.С.Сковороди (довідка № 01/10 – 488 від 05.05.2015 р.), Одеської національної музичної академії імені А.В.Нежданової (довідка 283 від 15.04.2015 р.), Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка 07-10 / 936 від 22.04.2015р.)

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні положення та результати дослідження пройшли апробацію на *міжнародних* наукових конференціях: «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії» (X Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам’яті

професора О.П. Рудницької. Київ, 2012); «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (Суми, 2013); «Музична культура й освіта Буковини у європейському вимірі» (Чернівці, 2013); «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД (Переяслав-Хмельницький, 2013); «Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: путь к интеграции» (Одеса, 2014), «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства (Одеса, 2015); *всеукраїнських конференціях*: «Мистецька освіта як чинник людиноставлення (Тернопіль, 2013); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); *регіональних конференціях*: «Особистісні виміри художньо-естетичного виховання і навчання (Одеса, 2012); на засіданнях кафедри музичного мистецтва та хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Публікації. Основні теоретичні положення та отримані результати дослідження висвітлені в 13 публікаціях автора, 5 з яких – наукових фахових виданнях України, 2 – в іноземних виданнях, одна стаття у співавторстві.

Особистий внесок здобувача полягає у визначенні інтонаційно-виконавських конструктів та методичному обґрунтуванні їх застосування в процесі навчання гри на фортепіано.

Структура дисертації. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 233 сторінки. Обсяг основного тексту – 183 сторінок. У роботі подано 6 таблиць, 14 рисунків, що разом з додатками становить 24 сторінки. Список використаних джерел охоплює 227 найменувань, із них 28 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОЇ АРТИКУЛЯЦІЇ У КОНТЕКСТІ ФОРТЕПІАННОГО ВИКОНАВСТВА ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

1.1.Музична артикуляція у структурі музично-інтонаційного комплексу

Питання якості виконавської підготовки студента-піаніста знаходяться в руслі проблеми єдності емоційного й раціонального, пізнавального й чуттєвого, художнього та технічного як граней єдиного творчого процесу інтерпретації музичних творів. Дані грані охоплюють художньо-технічний виконавський комплекс піаніста, спрямований на матеріалізацію в реальному звучанні музичної мови та художнього методу, якими створено образ твору. Цей аспект відображений у працях А.Бірмак, Г.Нейгауза, Л.Ніколаєва, Я.Мільштейна, інших музикантів-піаністів, мистецтвознавців. У музичній педагогіці проблема художності виконавства є досить актуальною, оскільки забезпечує вирішення низки завдань: залучення школярів до цінностей музичного мистецтва в процесі його сприйняття, розуміння, переживання музики в «живому» звучанні; формування музично-виконавської культури вчителя (Е.Абдуллін [1], Н.Згурська), у тому числі її стильового компонента (Л.Булатова [23], В.Буцяк [24], О.Реброва [145]); розвитку емоційно естетичного переживання музики (Г.Саїк [154]); формування художньої техніки вчителя музики (Ван Бін [27]); оволодіння засобами музичної виразності для створення художніх образів під час виконавства (Ши Дзюнь-бо); оволодіння художньо-комунікативними навичками у виконавському процесі (Л.Василевська-Скупа, Лю Цяньцянь [86]), осягнення художньо-інтерпретаційної суті музичного виконавства (Бай Бінь, В.Крицький, О.Маркова, О.Олексюк, Пан На, О.Щолокова, Чжан Яньфен та ін.).

Практично у всіх дослідженнях автори ведуть мову про головний фактор вирішення поставлених завдань – оволодіння художньо-виразними засобами музичної мови творів, уміння їх виконати адекватно образу твору. При цьому наголошують, що одним з основних художніх засобів музичної мови є інтонація

(Б. Асаф’єв, М.Арановський, В.Артемов, М.Бонфельд, А.Малинковська, Е.Орлова, О.Сокол, С.Шип, Б.Яворський). Учені ведуть мову про інтонацію як про самодостатнє явище музики, про її основні унікальні властивості (Б.Асаф’єв, Е.Назайкінський, О.Сокол), що забезпечують сприйняття і розуміння мистецтва звуків на основі особливого інтонаційного слуху (Є.Давидов [42] , Д.Кірнарська [137], Г.Сладков, Ю.Гонтаровська), особливого інтонаційного мислення Н.Височкіна[33], В.Критський, О. Спіліоті [163]), зокрема, аналізу (М.Берлянчік [15;16]), яке поділяється на композиторське, виконавське та слухацьке (Б. Асаф’єв, В.Богданов-Березовський, Н.Корихалова). Між тим, проста логіка стосовно сутності інтонації дозволяє визначити такий ланцюг: тон (музичний тон), тонус (інтенсивність тяжіння), тональна послідовність. Музична інтонація – це феномен більш складного характеру, оскільки входить до складу музичної мови та вступає у поєднання з іншими засобами виразності, створюючи ритмо-інтонацію, тембро-інтонацію, інтонацію-артикуляцію тощо. Саме такі поєднання створюють художню наповненість образу, що виявляється як у композиторській, так і у виконавській творчості. Отже, у параметрах музичної інтонації поєднуються усі засоби музичної виразності. Через це вона є явищем комплексним та багатофункціональним. Комплексність інтонації зумовлена також і властивостями художньої мови музичного мистецтва. Так, наприклад, С.Шип пояснює, що в усі часи у всіх народів «базис музичної мови» побудований однаково. До нього входять такі елементи, як-от: звуковисотна будова; ритмічна будова; принципи динамічної, артикуляційної, тембральної і темпової впорядкованості; принцип ладу (інтеграційний закон інтонації); стійкі структури синтаксичного зв'язку інтонем (принципи побудови елементарних висловів) [191,140].

Найбільш ґрунтовною працею, що розглядає комплексно феномен інтонації, є дослідження А.Малинковської «Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования» [93]. Автор вибудовує достатньо складну теоретичну модель інтонаційного комплексу з орієнтацією на фортепіанний виконавський процес. Науковець застосовує логіку підсистем до структури інтонаційно-піаністичного комплексу. Ми на даному етапі

теоретичного дослідження не ставимо завдання розкрити цей комплекс, проте звертаємо увагу на особливості компонентів інтонаційно-піаністичного комплексу в їх взаємодії, яку А.Малинковська переконливо довела. Отже, до його складу входять:

1. Темп.
2. Метроритміка (метро-ритмічна координата).
3. Темпоритм (характер, образ руху твору, у його частинах, розділах).
4. *Артикуляція* (артикуляційна координата) (курсив Л. Ч.).
5. Ритмо-*артикуляційна* (курсив Л. Ч.). основа в структурі ВПК (опорна конструкція); характер, стрій ритмодикції; часова організація інтонаційного висловлювання.
6. Динаміка.
7. Агогіка.
8. Тембровий бік звучання.
9. Використання демпферної педалі, основних прийомів педалізації.
10. Орнаментика.
11. Ритмо-*артикуляційно*- (курсив Л. Ч.) динамічна група компонентів.
12. Динаміко-агогічна група компонентів.
13. *Артикуляційно*-агогічна (курсив Л. Ч.) група компонентів.
14. Динаміко-тембральна група компонентів.
15. *Артикуляційно*-динаміко-тембральна (курсив Л. Ч.) група компонентів.
16. Проявлення інтегруючої функції педалі….
17. «Х-компонент» (ефект зонних звуковисотних відтінків інтонування)[5,138-139].

Ми пропонуємо цю класифікацію для того, щоб показати значущість артикуляції в цілісному інтонаційному комплексі. Елементи з наявністю артикуляційного сегмента були виокремлено нами курсивом. Оскільки пропонована модель відповідає процесу фортепіанного виконавства, робимо висновок про доцільність формування окремих умінь артикуляції як до суттєвого чинника цілісного інтонаційно-виконавського комплексу, яким має володіти вчитель-піаніст.

Найбільш суттєвим атрибутом співвідношення, поєднання з інтонацією є музична артикуляція. І. Браудо характеризує артикуляцію як мистецтво виконувати музику з тим або іншим ступенем розчленованості або зв'язності її тонів [22]. Ханс Вюрц також робить акцент на властивості артикуляції розділяти тони, розчленовувати їх, або пов'язувати у вимові [212]. Він розуміє під артикуляцією всі процеси, пов'язані з початком і закінченням тонусу вимови, в якій виявляється інтенсивність і тривалість окремих тонів, їх поділ або злиття. Мартін Гумбель [201] описує тональну послідовність як діяльність, що розрізняє звуки з позицій ударності їх вимови. Інше визначення відноситься до школи Вернера Ріхтера [208], у якому термін «артикуляція» розуміється як послідовність окремих звуків, що забезпечують фразування. Вагеснейрен І. справедливо вважає, що ці поняття не ідентичні; артикуляція визначає співвідношення тонів один до одного за якістю вимови (легато, не легато, стакато), а фразування – розподіл музичного простору [211, 4]. Певним чином ця думка кореспондується з ідеями С.Параскева [206] стосовно значення тембру у фразуванні. Тобто, тембр також будує простір художнього тексту, від так виконує арти куляційну функцію.

О. Сокол також стверджує, що поняття артикуляції нерідко пов'язують з фразуванням, зокрема, він звертається до роботи Г.Келлера «Фразування і артикуляція», в якій розглядається період з XV до XX століття, а саме: артикуляція і фразування Й.С.Баха, В.А.Моцарта і Л.Бетховена. Г.Келлер визначає їх як «виразні засоби звукової мови». Водночас О.Сокол називає їх «музично-мовні засоби» [161, 7]. А ось Пауль Шенк [210, 29] вважає, що артикуляція забезпечує «поділи всередині фрази», таким чином, вони не ідентичні, але включені в цілісний інтонаційно-мовний процес музики.

Зазначене переконливо свідчить про те, що до артикуляції як атрибута музично-інтонаційного комплексу музикознавці ставляться як елемента музичної мови. Афекти людської мови, її артикуляція та інтонація в цілому, проектовані на музику багатьма теоретиками в галузі інтонаційної теорії (І. Браудо, Г.Келлер [202], І.Пушечников [138], О.Сокол, С.Шип). Так С.Шип уточнює сутність артикуляції таким чином: це межа роз'єднаності й злитості сусідніх тонів та

фрагментів музичного інтонування. Завдяки артикуляції ми сприймаємо музичне мовлення як послідовність тонів, а не як єдиний, змінний у своїх властивостях звуковий об'єкт [190, 124]. Артикуляція і фразування – засоби музично-виразної мови. Однак, музичний інтонаційний комплекс не обмежується тільки артикуляцією і фразуванням, тому все частіше зустрічаються дослідження, в яких інтонація розглядається як комплексне явище, що включає в себе досить велику кількість елементів, художніх засобів виразності, які забезпечують усьому комплексу особливу неповторність, що відрізняється в різних стилях, культурах, композиторських методах і виконавських інтерпретаціях. Гармонія, мелодика, метроритм, фактура, контрапункт, форма трактуються наукою як складні системи, складові надскладного об'єкта: метасистеми музичної мови (Н.Корихалова [66], Є.Титов [169]). Є.Титов справедливо стверджує, що теоретичне вивчення музичної мови не може бути повним без урахування всіх різноманітних засобів, що відносяться до технічної реалізації звуку та його існування в об'єктивному фізичному і суб'єктивному слуховому просторах. Необхідно подолати стереотип, згідно з яким артикуляція співвідноситься тільки з практикою гри на музичних інструментах, але не є науковою теорією, що займає своє місце в системі засобів, які утворюють музичний текст [169, 3]. Вдаючись до цілісного підходу, автор досліджує музичну артикуляцію через призму тих функцій, які вона здійснює у виконавському процесі.

Музична інтонація дійсно представлена в науці як суттєвий атрибут музичної реальності, до якого входять й інші, дещо сукупні засоби музичної вимови, які підсилюють характер інтонації або під час її виконання, або під час створення музичного тексту як матеріалізації композиторської художньої ідеї. Саме вона має найбільш інтегровану функціональну забарвленість: дозволяє передати основну художню ідею, слугує засобом розчленування та фразування музичної тканини, є атрибутом етно-ритмічних музичних особливостей, є засобом відбиття особливостей настрою певної епохи, культурно-історичного зрізу тощо.

Їй властиві функції, які через взаємодію з артикуляцією в інтерпретаційному процесі стають характерними й для артикуляції, що й

підсилює їх комплексність та системний зв'язок: *комунікативна,* оскільки через інтонацію опосередковано повідомляється певна інформація або тон висловлення (питання, відповідь, повідомлення), артикуляція підсилює змістовність художньої інформації та дозволяє передати її більш виразно; *емоційно-розвивальна*, оскільки в інтонації завжди наявна певна емоція, яка й передає стан, настрій композитора або героя, що спонукає до відповідних емоцій того, хто сприймає або виконує; щодо артикуляції – то розвиває художні уявлення за допомогою спонукання до асоціацій з мовою, з явищами природи тощо; *пізнавальна,* оскільки інтонація, за концепцією Б.Асаф'єва, є опосередкованим «інтонаційним словником епохи», через який можна пізнати особливості того чи іншого стилю, культурного зрізу тощо; артикуляція в цій функції також відіграє певну роль через підсилення художньо-інтонаційної ідеї та через відповідність існуючим правилам, канонам щодо музичної вимови в певні історичні культурні зрізи; *художньо-образна*, оскільки інтонація є оперантом музичного / художнього мислення та стимулює музично-інтелектуальні та операційно-образні процеси музичного мислення (В.Критський, Л.Кузьміна, В.Медушевский). Остання функція може розглядатися в контексті змістової функції музики. Це пояснюється двома аспектами розуміння Б.Асаф'євим поняття «інтонація»: перший – усі явища музики інтонаційні; другий – інтонація є семантичним елементом музичної мови, вона також є особливою образно-інтелектуальною формою людського мислення [6]. Отже, бачимо певний збіг у розумінні Б. В. Асаф'євим таких процесів як: оперування музичним текстом, матеріалом та операції інтонаційного мислення.

У процесі творчої діяльності композитор, виконавець, слухач проходять усі етапи мисленнєвої діяльності: сприймання, рефлексії та творчості [163, 7]. За концепцією О.Спіліоті, результатом мисленнєвої діяльності композитора, виконавця і слухача є інтонаційні моделі та їх взаємодія, при цьому художній образ музичного твору зароджується у вигляді задуму-ідеї, яка потім розгортається у часі, наповнюється конкретними звуковими образами-темами, втілюється у відповідну фактуру й фіксується в нотному запису [163, 7]. Музичне мислення оперує інтонаціями, котрі оформлені в різний спосіб: через фактуру,

ремарки, штрихи, динаміку тощо. Вони стають предметом уваги піаніста та стимулюють розвиток його музичного мислення (О.Реброва [144]).

Під музично-інтонаційним мисленням О.Спіліоті розуміємо особливий вид художнього відображення дійсності, що полягає в її цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому пізнанні шляхом творення, сприймання і втілення специфічних музично-звукових образів. Музично-звуковий образ виражається в інтонації, яка є семантичною одиницею змістовності музики. Інтонація в музичному мисленні відіграє роль рушійної сили та визначає специфічність мисленнєвого процесу [163, 7]. Основою та головним атрибутом інтонаційного мислення є артикуляція. Ми поділяємо точку зору В.Максимова стосовно того, що «артикуляція – це особлива форма буття інтонації, спосіб існування інтонації як продукту мислення» [91, 217].

Аналіз наукової літератури з проблем художньо-смислової взаємодії музичної інтонації та артикуляції як феноменів вираження художньої ідеї твору дозволило констатувати наявність декількох аспектів, які ми вважаємо методологічним підґрунтям дослідження методики формування умінь музично-виконавської артикуляції [79]. Концепції та теоретичні ідеї науковців ми класифікували за такими аспектами: психологічний, феноменолого-теоретичний, герменевтично-інтерпретаційний.

В основі кожного аспекту покладені ідеї сутності феномена інтонації, артикуляції в контексті мови музичного мистецтва.

1). Перший аспект – *психологічний,* який охоплює науковою рефлексією психологічні процеси сприйняття, ставлення, відчуття, уяви інтонаційних та артикуляційних явищ. Усе, що підлягає осмисленню, має бути сприйнято та опрацьовано різними психологічними можливостями людини. Більш високий рівень сприйняття інтонації та її атрибутів: звуковисотності, тяжіння, зокрема, й артикуляції, входить уже до процесів розуміння мови музичного мистецтва та творчого ставлення до образу творів (Н.Гарбузов, А.Готсдинер, К.Ернст, Д.Кірнарська, О.Леонтьєв, В.М’ясищев, В.Слободчиков, Б.Теплов та ін.).

Інтонацію інколи метафорично називають музичним «словом» (Б.Асаф'єв). Уподібнення музичної інтонації до слова в мові частково обґрунтоване рисами їх схожості за змістом, формою та функціями. Однак існують певні відмінності, головна з яких полягає в тому, що перше неподільно пов'язане із значеннями проголошуваних слів та без них не існує, а друге має самостійну цінність. Тому ці дві форми інтонації, виходячи із загального кореня, тісно взаємодіючи, у той же час мають між собою і відмінності, які розмежовують їх власні недоторканні «території» [131, 34]. Процес сприйняття – художньо-перцептивний процес, результатом якого є сформування досвіду сприйняття-розуміння (І.Герасимова [36]) смислу музики, зокрема, музичної інтонації. На основі цього досвіду здійснюється адекватне відчуття емоційного та художньо-змістового сенсу твору.

Формування такого досвіду зумовлює розвиток двох типів музичного слуху: «аналітичний слух» та «інтонаційний слух». Як стверджує Д.Кірнарська, вони є скоріше метафорами. Однак нерідко ці два типи слуху застосовуються на практиці апріорно. При цьому інтонаційний слух – це генетично закладена властивість людини відрізняти звуковий потік навколишнього середовища, розуміючи його смисл. Цей слух формувався з прадавніх часів і зумовив створення та накопичення «базових інтонаційних форм», що є своєрідними психологічними моторно-просторовими знаками, за якими наша свідомість розрізняє комунікативні архетипи, оскільки для людини важко одразу зрозуміти намір та емоційний тон того, хто до нього звертається [137, 106]. Уже безпосередньо в музиці такі базисні форми сприяли виникненню певних стереотипів сприйняття і розуміння інтонації як передачі комунікативних архетипів: «виклик», «прохання», «заграванння», «медитації», «моління». Розуміння навіть на підсвідомому рівні таких інтонацій згодом увійшло в генофонд людини і зумовили розвиток його інтонаційного слуху. За дослідженнями Д.Кірнарської, такий слух слабко піддається розвитку, на відміну від аналітичного, який розвивається під час музичного навчання [203].

Але людина сприймає не лише інтонацію, а й артикуляцію. Артикуляція в психологічному сенсі – координація дій мовних органів при проголошенні звуків

мови, яка здійснюється мовними зонами кори і підкірковими утвореннями головного мозку. При проголошенні певного звука реалізується слуховій і кінестезійний або моворуховий, контроль (І.Кондаков [64]). Психологічне розуміння артикуляції як звукоутворення, навіть мовоутворення, є основою для застосування психологічних аспектів сприйняття артикуляції в педагогічній та мистецтвознавчій літературі (Т.Бандурко [11]).

Звертаємо увагу на психологічну концепцію О.Леонтьєва, згідно з якою мистецтво не слугує виявленню особистісного смислу дійсності перед свідомістю самої особистості, а передбачає «виведення зовні», взаємодію з особистісним досвідом інших. Тому, зазначає С.Шип, найунікальніший, індивідуально-неповторний смисл «шукає» знакову форму, яка має хоч мінімальний безособистісний, суспільно детермінований смисл [191, 93]. Про унікальність сприйняття художніх творів зауважує М. Бонфельд: якщо цілісний твір сприймається як взаємодія унікальної матеріальної форми та такого ж унікального змісту (при його варіативності в окремих актах сприйняття), то даний твір, з точки зору семіотичного підходу, є знаком – втіленням єдності позначеного/позначального [20, 83]. З педагогічної точки зору, важливо вказати на етапи такого сприйняття, на які вказує О.Рудницька в результаті узагальнення наукових концепцій М.Кагана, О.Костюка, С.Раппопорта, А.Готсдінера, В.Остроменського. Йдеться про такі етапи:

– перцептивне сприйняття музичних звучань, їх слухове розрізнення;
– аналіз виразно-смислового значення музичної мови, її розуміння;
– естетична оцінка емоційно-образного змісту музики, її інтерпретація [151, 31].

О.Рудницька вказує на інтегрованість цих процесів, їх взаємозв’язок. Ми вважаємо доцільним звернути увагу, що усі етапи так чи інакше містять процеси співвідношення психічних станів (перцепція, аналіз, оцінювання-ставлення) та мовних атрибутів, які стають предметом активізації цих процесів. Отже, артикуляція також є фактором активізації уваги, загострення слуху, аналітичної дії, узагальнень, емоційних реакцій тощо, що в сукупності й становить цілісність сприйняття художнього образу.

Психологічний аспект інтонаційно-артикуляційного феномена музики торкається проблем музично-перцептивних процесів, спрямований на проблематику сприйняття мистецтва шляхом розуміння його мови і творчого переживання образу («естетичне переживання» М.Дессуар, «чуттєво-смислова суб'єктивність» М.Дюфрен).

Художньо-комунікативні процеси також можна віднести до цього напряму. О.Реброва підкреслює комунікативність художнього образу й зазначає, що на початку історичного розвитку мистецтва його комунікативна функція обумовлювала певну чіткість, ясність зображання, оскільки засобами мистецтва передавалася конкретна інформація, яка потребувала розуміння, а не емоційного переживання того, кому вона надавалася. При цьому недосконаліть художньо-творчих навичок зумовлювала певний символізм та примітивізм зображання. Для створення реалістичних образів необхідні і величезний запас живих спостережень, і величезна синтезуюча робота узагальнення, і певний емоційно-художній кругозір, а головне – можливості художньо-технологічного аспекту. Однак тяжіння до точності, через створення нових зображальних засобів (перспектива, звукова зображальність) поступово змінюється на домінування ідеї символу, умовності передачі образу [149, 95].

Отже, бачимо, що психологічний аспект музичної інтонації як комплексного явища, що містить у собі інші музично-виразові засоби, зокрема, й артикуляцію, ґрунтується переважно на таких психічних процесах, як: перцепція, осмислення, переживання, комунікація. Вони стають факторами наукових розвідок та міркувань стосовно сутності музики взагалі та музично-інтонаційного комплексу зокрема.

2). Інший аспект музичної інтонації та артикуляції в їх художньо-смисловій взаємодії полягає в контексті *феноменології*. Цей аспект виявляється у філософії, естетиці, культурології (Е.Гуссерль, Р.Інгарден, О.Лосєв, З.Фоміна, М.Хайдеггер, С.Філіпов, Т.Чередніченко).

«Феноменологія» у перекладі з грецької означає «вчення про явища» (феномени). У зв'язку з тим, пише З.Фоміна, під феноменами нерідко розуміють просто явища чуттєвого досвіду. Між тим, вони не є тотожними (феномени і відчуття). Уведення в теоретичний обіг терміна «феномен» пов'язано з необхідністю підкреслити приналежність наших почуттів досвіду свідомості [175, 91]. Належність феномену до чуттєвої сфери та свідомості зумовило й певний зв'язок феноменології музики з її відображенням в психологічних теоріях. Тобто, феноменологія музики як аспект філософії музичного мистецтва викристалізувався в надрах осмислення психологічних процесів у музичному мистецтві. Так, наприклад, З.Фоміна стверджує, що в контексті феноменологічного дослідження головна сутність твору мистецтва – те, що визначає його призначення, викликає його до буття (до його сенсу) – не може бути виражено та осягнуто інакше, ніж в почуттєвих образах, що виникають у процесі безпосереднього сприйняття. Тут, у феноменах сприйняття, уже закладена зовнішня, почуттєво сприйнята оболонка, і внутрішній, інтимний смисл [175, 90].

Феноменологічний аспект концепцій та позицій науковців відносно інтонації та інших засобів виразності порушує питання: чи є музика мовою, чи ні; чи є музика відбитком відчуттів буття, чи ні тощо. Від цього залежить розуміння інтонації та артикуляції як мовних атрибутів.

Як стверджував О.Лосєв, на основі феноменологічного, онтологічного, релігійного досвіду мистецтва ускладнюється та модифікується первісно відчуте ним буття, яке концентрується, оформлюється та перетворюється ним [73, 301]. Згідно з цим, музика має свої можливості та логіку передачі сутності буття таким чином, щоб вплинути на його перетворення. На думку С.Філіпова, феноменологія зводить багатозначність до однозначності: «Шлях феноменологічної редукції, дескрипції (докладного пояснення усього сутнісного у факті), призводить до смислової структури, до смислового ставлення, що стає незмінною основою – субстанцією – текстів, тлумачень, виконань, своєрідною міркою наших знань про реальність. Зводячи предмети до феноменів, якими володіє свідомість, феноменологія продукує «редукційний світ». Феномени свідомості починають

жити одразу в декількох вимірах: природному (фізичному), ейдичному, трансцендентальному [174].

Феномен інтонації більш ніж будь-який інший засіб музичної виразності стає предметом філософії музики, оскільки він найбільше відповідає міркуванням про сутність мовного питання щодо музики: чи є музика мовою, якщо є, то що саме вона пояснює; як виявляється її духовно-творча сутність (І.Герасимова [35]).

Ю. Помазний у пошуках узагальненої думки щодо феноменології музики пише, що переважна більшість спроб витлумачення буття музики можна узагальнити у вигляді двох «генеральних напрямків» : «музика – співаюче число», б) «музика – мова почуттів». Обидва напрямки ставилися до музики як до чогось вторинного, як до «копії з оригіналу». Звук не є феноменом пасивного споглядання, але «творчість нашого розуму» (за Д.Юмом), це є сукупність трьох якостей – сили звучання, тембру, висоти тону – як продуктів спонтанно розрізнювальної активності свідомості, тобто звук як матерія музики існує, оскільки існує людина, що його сприймає: esse звука est percipi [132].

Вагомий внесок у феноменологію музики зробив Р. Інгарден. У своїй книзі «Исследования по эстетике» філософ зробив детальний аналіз змісту і структури естетичного феномена в різних видах мистецтва в руслі феноменології Гуссерля. Р. Інгарден теоретично осмислив музику як інтенціональний об’єкт, певним чином розкривши її сутність на рівні «чистої свідомості», «безпосередньо даних свідомістю» щодо звукових та не звукових моментів, видів, форм, одиниць музичного смислу. Феноменологія Інгардена, за оцінкою Ю. Помазного, відкрила перспективу аналізу морфології мистецтва як семіотичної цілісності, у якій різні види і жанри мистецтва зумовлені не стільки матеріалом і технікою втілення, скільки диференціацією самого художнього осмислення світу…[132].

Феномен інтонаційного комплексу та артикуляції як його атрибута в багатьох працях розкривається через співвідношення з мовою людини. У статті словника Брокгауза-Рімана про артикуляцію визначається її пояснення як явища мови / мови, так і явища музичної мови: "Артикуляція в мові – це утворення

звуків та їх виразне розрізнення; у музиці – це зв'язок або розрив окремих тонів. Артикуляція – настанова, яка за допомогою графічних знаків (крапка, клин, ліга) або за допомогою слів (наприклад, leggier) вказує на характер тонів [200]. На думку О. Сокола, у даному визначенні містяться основні аспекти феномена артикуляції для подальших наукових досліджень. Такими є: зв'язок артикуляції в музиці з артикуляцією в мові, що дає підставу її правильного розуміння; артикуляція – настанова для виконавця, тобто ремарка, яка може бути виражена графічно; значення словесних ремарок для артикуляції [161,13]. М. Бонфельд застосовує поняття «екстрамузичного полюса», до якого він включає інтонації людської мови, різні вигуки, стогони, сміх тощо, а також «німі інтонації» - жест, міміка, пластика людського тіла [20, 105].

Музикознавці нерідко порівнюють властивості музичної та вербальної мов. Так, наприклад, Г.І. Побережна и Т.В. Щериця порівняли характерні властивості мовної та музичної інтонації [131, 36]. Пропонуємо їх у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Порівняння мовної та музичної інтонації

Мовна інтонація	Музична інтонація
1.Супроводжує смисл мови (підтекст)	Убирає в себе весь смисл музичної мови (текст)
2.Обмеження «поля дії». Підпорядкованість системним закономірностям мови і можливостям людського голосу	Розширення можливостей, зумовлене самостійністю функції та винайденням музичних інструментів
3.Недискретність висотної лінії, плавні висотні переходи	Дискретність висотної лінії. Використовуються звуки із закріпленою висотою (музичний стрій)
4. Довільний характер	Системний характер: включає в себе звуковисотні системи (лад, гармонію) і часову (метроритм)
5.Мелодичне виявлення в одноголосній горизонтальній лінії	Різноманіття видових форм: мелодична, ритмічна, гармонічна, фактурна, комплексна інтонації

Звертаємо увагу на те, що автори порівнюють достатньо широке коло елементів:

- сутність і зміст текстів;
- зумовленість інтонації властивостями її носія (людський голос, музичний інструмент);
- співвідношення інтонації і висотної лінії звукового потоку;
- питання структури інтонації, її різновидів.

Така багатовекторність порівняння підкреслює категоріальну сутність інтонації як в мові, так і в музиці. Крім того, у полі зору інтонаційної проблематики в лінгвістиці та музиці простежується питання їхнього взаємозв'язку і взаємозумовленості. Характерним є те, що в музичній мові і у вербальній музиканти та лінгвісти виокремлюють феномен вираження, висловлення, тобто – артикуляції.

Феноменологія музичної інтонації є предметом міркувань і китайських вчених. Так, наприклад, у китайського філософа Сунь-Цзи (315-236 до н.е.) є трактат «Про музику», а також праця «Записки про музику». У них автор висловлює думки про сутність та єство людини, тембр її голосу, поведінку, звички тощо. «Людина не може обходитися без музики, а музика не може не мати відповідного вираження», «Усі музичні звуки йдуть від людського серця. У ньому народжуються звуки, що втілюються в людському голосі» [124].

Окрім лінгвістичних, мовних сполучень феномен артикуляції зумовлений також позамузичними та позалексичними асоціаціями та образними уявленнями. Є.Назайкінський зазначає, що інтонації є виразною, художньою, осмисленою лише поки є одночасно і музичною і позамузичною [116, 161]. Ми пов'язуємо з явищем позамузичного процеси редукції, які достатньо яскраво передають звучання різних джерел природних або штучних реалій завдяки артикуляції, тембру, динаміки. В основі цього покладена концепція Є. Назайкінського про центр звукової атмосфери та центр периферії [115]. Якщо перший відповідає найбільш природним музичним явищам інтонування, то другий – прийшов у музичну семантику як звуковий еквівалент немузичних звуків. Цей пласт упевнено ввійшов до музичної тканини у XX столітті (згадаємо феномен метафізики звука в аналізі А.Богомолова [19]) і сприяв новим пошукам

звуковідтворення, до яких увійшла й артикуляція. Музичний авангард нібито зняв з музичної інтонації та артикуляції їхню мовно-семантичну властивість та розкрив іншу грань їхньої феноменології – природно-зображальну. Звук як такий, що є сам по собі, сприймається свідомістю поза строгими правилами та канонами, який в музичному заломленні відображає звуковий ландшафт буття та реалій. Певною мірою цьому сприяла філософія символізму у мистецтві [67].

Осмислення інтонації та артикуляції з точки зору феноменологічного підходу в працях музикознавців, філософів (М.Аркадьєв [4;5], М.Арановський [3], М.Бонфельд [20], І.Герасимова [35;36], В.Дорохін [43], М.Каган [51], Н.Кислицин [57; 58], А.Лосєв [73], О.Сокол [160; 161], С.Шип [191] та ін.) дозволяє констатувати таке:

- прийняття факту наявності музичної мови як самодостатнього феномена;
- існування інтонаційно-артикуляційного сегмента музичної мови як самодостатнього феномена;
- наявність в музиці своїх інтонем, законів музично-мовного утворення або вимови (виконання), що й зумовило тісний зв'язок музичних засобів вираження крізь призму інтонаційного комплексу;
- художньо-виразовий та художньо-інтонаційний виражальний аспекти артикуляції як основні функціональні атрибути музичної мови.

Музично-теоретичний аспект інтонації та артикуляції представлено виключно в музикознавчих працях, концепціях теорії інтонації (М.Арановський, Б.Асаф'єв, М.Бонфельд, В.Медушевський, С.Шип) та теорії артикуляції (І.Браудо, О.Сокол, Г.Ріман, Б.Яворський, Keller H.).

Теоретичний напрямок є продовженням аналізу феноменології музики, проте з акцентуацією на музикознавчий аспект: у контексті осмислення специфіки мови мистецтв, її атрибутів, елементів, закономірностей творчого застосування (М.Арановський, Н.Корихалова, С.Раппопорт, О.Сокол, С.Шип, Б.Яворський). Якщо музичні звуки підпорядковуються системі правил, котрі визначають їхню «поведінку», то таку систему правомірно вважати мовою, – пише М.Арановський [3, 23]. У такій системі музичні звуки застосовуються за певними правилами, які у

відповідну добу історично-культурного зрізу стають стереотипними. Цей напрям досліджень розглядає музично-мовну семантику: розуміння інтонації як висотної організації музичних тонів, тонів по горизонталі, та за тимчасовою організацією тонів – ритмом. «Інтонація тісно спаяна з ритмом як дисциплінуючим чинником виявлення музики» (Б.Асаф'єв). Єдність інтонації і ритму утворює мелодію (у її широкому розумінні), в якій інтонація, як її висотна сторона, може бути виділена лише теоретично, в абстракції. Музична інтонація походить і багато в чому аналогічна мовній, особливо тому, що розуміється як зміна звучання («тону») голосу і перш за все його висоти («мелодія мови») [6]. Отже, теоретичний напрямок музичної інтонації простежується в площині питань музичних інтем: інтонація-мелодія; ритмо-інтонація, інтонація-артикуляція тощо (М.Арановський, М.Бонфельд, Б.Покровський, О.Сокол, С.Шип).

Ву Гоулінг звертає увагу на взаємозв'язок мовного досвіду та музичної інтонації, проте свої дослідження він проводить у площині національних культурно-мовних аспектів, визначаючи мовні конструкції в мелодиці європейської та китайської музики, підкреслюючи існуючи «перехрестя». Особлива увага привернута науковцем до виконавських інтонаційних рішень щодо національно-мовного досвіду китайських вокалістів [32]. Для китайських студентів переведення китайської мовної інтонації на музичну нерідко заважає виразному інтонуванню, художньо-відповідної інтерпретації. Це пояснюється тим, що сама китайська мова мелодійно не інтонаційна, а лише дуже мобільна в тембральному аспекті. І навіть вивчення європейських мов китайськими студентами-виконавцями не гарантує їм адекватність сприйняття інтонації як вираження певної емоції, оскільки в китайській мові «інтонаційна шкала виконує смислодиференційовану функцію» [164, 64].

Стосовно артикуляції як засобу вимови, існують точки зору, згідно з якими артикуляція є самодостатнім феноменом, що є художньо-виразовим засобом роз'єднання музичної тканини. Учені пояснюють артикуляцію в контексті її співвідношення з фразуванням, що дає підставу класифікувати елементи і прийоми артикуляції, серед яких найбільш поширеними є розділові й об'єднуючі

артикуляції (Г.Ріман, С.Шип). С.Шип феномен артикуляції розуміє як «структуру амплітудної згинаючої», яка зумовлює довжину (час), силу звучання.

За визначенням О.Сокола, навпаки – музична артикуляція є неначе перекладом «мови» запису, тобто нотного тексту, на експресивно-мовну інтонаційно-образну «вимову». Інструментом цього «перекладу» є вокальна та інструментальна просодія і редукція. Вчений характеризує їх відповідно до принципів лінгвістики: редукція – наділення звуків кількісними характеристиками (довгота, метричний положення) і якісними (гучність, звуковисотність, тембр) характеристиками. Просодія – система мовних ударних і ненаголошених моментів [160, 166].

Водночас, слід зазначити, що поняття «вимова» не всіма музикантами пов'язується з артикуляцією. Так, наприклад, Н.Кислицин [58, 182] наводить тлумачення артикуляції Г. Ріманом в «Музичному словнику», в якому артикуляція інтерпретується як суто «технічне поняття», що означає спосіб поєднання (різновидами є legato і staccato) окремих тонів голосом або на струнних інструментах рухом смичка вгору чи вниз. При цьому Ріман першим увів у практику поняття «вимова», акцентуючи увагу на її мовних функціях, які реалізуються в різних видах музично-виконавської діяльності [Там само]. Завдяки феномену артикуляції, музичну інтонацію часто пов'язують зі словесною вимовою (К.Дальхауз, В.Гумбальд, Е.Ганслік, Г.Келлер, О.Сокол, С.Шип, інші). Так, Г.Келлер використовує поняття «звукової мови», в якій артикуляція і фразування є її провідними засобами виразності [202, 12].

На основі аналізу наявних у незначній кількості праць з теорії музичної артикуляції (І.Браудо, Н.Давидов, Т.Докшіцер, Г.Келлер, Б. Яворський), О.Сокол дає таке її визначення: музична артикуляція – це типологічні способи виконавської вимови моментів інтонаційно-художнього потоку, що склалися історично, які породжують певні звукотипи і визначають характер предметних і модальних ознак образів і функцій цих моментів в інтонаційно-художній цілісності [161, 14].

3. Останній напрямок концепцій щодо музичних інтонації та артикуляції в їхній художньо-смисловій ролі позначений нами як *герменевтично-інтерпретаційний.* Герменевтичний напрямок досліджує проблему тлумачення музичних та ширше – художніх текстів; інтерпретаційний аспект передбачає вербальну або виконавську концепцію озвучування музичного тексту, усіх елементів музичної мови, задіяної композитором та переробленої інтерпретатором-виконавцем або вчителем. Відповідно до цього напряму вживаються дещо нові поняття: «розуміння мистецтва» (Т.Адорно), «герменевтична настанова» (Г.Гадамер), «інтонація-манера» («побудова», «склад», «тонус») музичного вислову, «якість осмисленої вимови» (Б.С. Асаф'єв) в музиці. Інтонація-манера полягає у комплексі характерних особливостей музичної форми: висотних, ритмічних, темброві, артикуляційних, інших, які зумовлюють її семантику [6]. Отже, інтонація в музиці має експресивну якість висловлення, що пов'язана з емоцією, та логічну, що пов'язана зі смислом, визначає сутність інтерпретації музичної тканини за рахунок взаємодії цих процесів. Не можна усвідомити зміст музичного твору, його образ, настрій без глибинних смислів підтексту засобів виразності (динаміки, формоутворення, тембру, артикуляції тощо), зокрема, музичних інтонем в їх належності до стилю, епохи тощо. Герменевтично-інтерпретаційний напрямок стосується творчого виконавського відтворення музичного образу на основі раціо-емоційного охоплення музичної інтонації, яка передає зміст твору.

Герменевтично-інтерпретаційний напрямок досліджень не ізольований від двох попередніх. Так, на думку В. Холопової, осягнення смислу музики (її феноменології – Л.Ч.) здійснюється завдяки трьом головним спеціалізованим напрямкам музичної теорії: музична герменевтика – тлумачення музики; музична семантика – значення тих або інших явищ музики; музичний зміст – виразово-смислова сутність музики [180, 20]. На підставі аналізу праць філософів та музикознавців з питань музичної герменевтики (М.Бонфельд, К.Дальхауз, Г.Кречмар, Ю.Помазной, О.Трифонов, Т.Чередниченко, С.Філіпов, А.Шерінг). В. Холопова вказує на зв'язок герменевтики музики з феноменологією музики та

веде мову про просвітницьку і виконавську сутність герменевтичної теорії музики [180, 24]. Говорячи про музичний зміст, вчена вказує на музичну семантику, в якій чільне місце займає інтонація. Тобто В. Холопова вважає більш доцільним розглядати сам феномен інтонації крізь призму музичної семантики, а не через музичні символи; це, на її думку, більш відповідає зв'язку музики з лексикою, з мовою. У музичному тексті обов'язково є елементи, що несуть певне визначене значення. Прикладом є дослідження Л.Шаймухаметової стосовно семіотики музичних текстів віденських класиків, результатом яких виявилася наявність «мігруючих формул»: сигнали – рогові сигнали, фанфари; мова – вигуки, питання плач, скоромовки; пластика – реверанси, поклони, стрибки [180, 27].

Звертаємо увагу на теорію музичного змісту, обґрунтовану В. Холоповою.

Ще у 1980 році вона обґрунтувала дев'ять рівнів змісту музичного мистецтва за принципом від загального до конкретного. Це зміст: 1) музики (академічної) у цілому, 2) історичної доби, 3) національної мистецької школи, 4) музичного жанру, 5) музичної форми, 6) композиторського стилю, 7) окремих творів, 8) виконавської інтерпретації, 9) музичних творів як предмета сприйняття слухачів [180, 31].

Отже, музичний зміст має декілька рівнів, серед яких завершальними є виконавська інтерпретація та сприйняття музики слухачами. Саме зазначені рівні є результатами творчих процесів, у тому числі й музично-педагогічних. Решта – процеси наукового аналізу, теорії та історії музики. Між тим, сама автор наголошує на важливості першого рівня – змісту академічної музики, оскільки він є базовим. Окрім того, у контексті феноменології музики в ньому простежуються два типи змісту: спеціальний зміст, який властивий лише музиці, та неспеціальний зміст, який є і в музиці, і поза музикою. Окрім того, варто вказати й на три сторони музичного змісту, що виведені від «тріади Пірса»: ікон, індекс, символ. В. Холопова інтерпретує їх таким чином: ікон – емоція, емоційний знак; індекс – як зображення (стук у двері – людина за дверима); символ – на знак за домовленістю у вигляді музично-риторичної фігури, лейттеми, цитати тощо. Додамо до цього й інтонацію, яка підсилена певною артикуляцією, що умовно в

контексті образу вводиться в музичний текст та розуміється відповідно виконавцем і слухачем.

З позицій музикознавства, музика – це вид мистецтва, в основі якого лежить інтонаційно-художня діяльність, завданням якої є відкриття, вираження та комунікація особистісного смислу дійсності, реальності, – пише О.Сокол, підкреслюючи значущість понять «вираження та комунікації» в концепції О.Леонтьєва стосовно визначення мистецтва [160, 23]. Вираження, спілкування не лише в мистецтві виконавства, а й у вербальний спосіб, здійснюється за допомогою знаків. У мистецтві – це художні знаки, які наповнені смислом та мають бути зрозумілими, усвідомленими. О.Щербініна пояснює цей процес відповідно до інтонації. Вона зазначає: «Неможливість втілити всі данні музичного твору в окремій виконавській інтерпретації зумовлює необхідність висвітлення його найбільш суттєвих елементів, що виявляється у вибірковому ставленні виконавця до інтонованого матеріалу, акцентуації певних виражально-смислових структур» [194, 180]. Погоджуючись цілком з точкою зору науковців, додаємо, що певною мірою впродовж розвитку музичного мистецтва, особливо в контексті інтерпретації творів та художньо-комунікативного діалогу, в мистецькій практиці було створена певна «художня колекція» символів, до якої увійшли деякі інтонаційні коди та артикуляційні засоби їх втілення. Саме вони є предметом герменевтики як теорії та інтерпретації у творчій виконавській практиці.

Певною мірою підґрунтям до адекватного виконання артикуляції відповідно до інтерпретації твору є класифікація артикуляцій, штрихи як графічні позначки типу артикулювання та відповідні до образу ремарки. Так, наприклад, О.Сокол дав нам стратегію на подальше розкриття виконавських і методичних завдань шляхом класифікації артикуляцій: динамічні, агогічні, звуковисотні, темброві, довготні. Той чи інший тип вимови автор пов'язує зі стильовими і жанровими особливостями. Маючи цю класифікацію, можна вибудовувати і методику роботи над артикуляцією. Спираючись на праці і концепції А.Ауера, В.Апатського, І. Браудо, Н.Давидової, Г.Келлера, Г.Соболєва, Б. Яворського, інших, О.Сокол класифікує артикуляцію на основі принципу опозиції і виділяє такі їх види [161]:

Довготна – артикуляція, яка характеризує зв'язність звучання, повноту і продовження, або навпаки – стислість, скорочене виконання. Її опозиціями за штриховою шкалою є:

- legato – non legato; staccato – non staccato.

Динамічна, що характеризує акцентованість звучання. Її опозиціями за штриховою шкалою є:

- marcato – non marcato.

Довготно-динамічна артикуляція, яка утворюється на основі поєднання довготи і сили звучання. В основі її лежить правило: динамічне маркування (акцентування) обумовлюється метричним, довготним, тематичним, гармонійним, жанровим і звуковисотним факторами [161, 92]. Її опозиціями за штриховою шкалою є:

- marcato – legato; marcato – non legato;
- marcato – staccato; marcato – non staccato.

Агогічна, що характеризує відношення ритму до метра. Її опозиціями є:

- rubato – non rubato.

Звуковисотна артикуляція, з якою пов'язані звуковисотні ковзання і ставлення до темперації (строю). Її опозиціями є:

- glissando – non glissando; temperato – non temperato.

Темброва, що забезпечує тембральні характеристики, тембральну різноманітність звучання. Її опозиціями є:

- timbre sonoro – timbre non sonoro.

У дослідженні Є.Титова [169] штрих є однією з форм зовнішнього вияву артикуляції. Однак крім штриха існують й інші форми музичної вимови, наприклад, скрипкові pizzicato, col legno, флажолет, а також гами, арпеджіо, трель та ін. Музиканти лише констатують факт наявності цих форм, тоді як їх теоретичне обґрунтування, виявлення виразних функцій, а головне – способів їх взаємодії в належній мірі досі не розкрито [169, 4]. До праць такого напрямку слід віднести дослідження В. Дорохіна [43]. Вчений уточнює поняття "музична артикуляція" і "штрих" в руслі "акустичного" і "фізіологічного" підходів. На

думку дослідника, при їх порівнянні більше виявляється загальне, ніж відмінне, що дає підставу вважати штрих видовим виявом артикуляції [43]. Поняття «артикуляція» і «штрих» не можуть бути первинними або вторинними по відношенню один до одного, оскільки існують в нероздільній слухо-руховій єдності [163]. Різні точки зору на аспекти артикуляції все ж мають і деяку спільність – артикуляція є засобом виразності в музичному виконавстві, яке має художню цінність. Так, наприклад, А.Малинковська говорить про те, що артикуляція, з одного боку, абсолютно самодостатня, що проявляється через різноманітність торкання до клавіш і струн; з іншого боку – є елементом виконання, «тяжіє до інших засобами виразності» [93, 69], що надає сукупності засобів більш яскраву художню забарвленість. Звертаючи увагу на останнє, А.Малинковська наводить ряд прикладів: «автори теоретичних праць (М. Люсі, А. Куллак, Х.Ріман), спираючись на особливості аналізованого музичного матеріалу, прагнули обґрунтувати логіку об'єднання різних засобів виконання між собою, «загальне середовище» (за словами М.Люсі), у якому вони діють взаємозалежно. У поле зору при цьому потрапляли найчастіше певні пари елементів виконання, тяжіння яких один до одного було особливо помітним; такою «вибірковою спорідненістю» відрізняються, наприклад, ритм і артикуляція, динаміка й агогіка, динаміка й артикуляція, артикуляція й агогіка, артикуляція й туше »[93, 69]. Ми звертаємо увагу на те, що саме артикуляція найбільш часто включається в пару взаємопов'язаних засобів, що робить найбільш актуальною її художньо виразну функцію.

Мистецький контекст артикуляції безумовно повинен спиратися на сутність штриха. При всьому розмаїтті теорій з питань артикуляції, не так багато робіт, у яких феномен художності супроводжує розкриття сутності даного поняття. Серед таких праць, де ми зустрічаємо взаємодоповнюючу роль цих двох понять (артикуляція і штрих) можна назвати дисертацію Є.Титова, де він трактує музичну артикуляцію як досить складний об'єкт, який може бути представлений у вигляді системи. Система ця виглядає як сукупність артикуляційних форм, які

виявляються паралельно або по черзі, створюючи якісно цілісну вимову музичної тканини, що слугує втіленню художнього задуму [169, 6].

У певному образному сенсі штрих пов'язаний з художніми символами і знаками: так протяжне виконання на legato безумовно сприймається як (і виконується) як співучість, як узгодженість і зв'язність думки, як ліричний вислів і подібні явища; виконання штриха staccato виконується і сприймається як образ колючий, злий, або як падаючі краплі (залежно від контексту цілісного образу). Штрихи дійсно виконують художньо-образну функцію на рівні стереотипу, проте якість їх виконання залежить вже від піаністичної майстерності у використанні всього інтонаційного комплексу.

Отже, аналіз наукової літератури герменевтично-інтерпретаційного напрямку показав, що існує ще один пласт у феномені артикуляції. Він пов'язаний як з теорією знака, так і з теорією штриха. При цьому має і своє важливе значення, і свою еволюції розвитку. Мова йде про ремарки. Цей напрямок умовно можна назвати графіко-термінологічним, оскільки ремарки – це терміни, різні графічні позначення артикуляції (штрихи, фразування) теж вважаються ремарками. О.Сокол класифікував ремарки за принципом від загального до часткового й отримав такий їх порядок [160, 41]: 1). Ремарки характеру і ступеня емоційності виконання; 2). Ремарки темпу; 3). Ремарки динаміки; 4). Ремарки штрихів. Напрямок досліджень артикуляції з погляду ремарок представлений в працях Н.Корихалової, О.Сокола, Л.Перецмана, І.Самушіа. Важливе значення має класифікація «естетичних емоцій» В.Ражникова згрупованих за модальностями «радісно», «урочисто», «енергійно», «зосереджено», «меланхолійно» тощо [139], а також дослідження М.Калашник стосовно музичного тезаурусу [53].

В основі розробки різновидів ремарок, що визначають емоційно-художній аспект інтерпретації, лежить положення про артикуляцію Б. Яворського, який: а) трактував її як спосіб виконавської вимови, яка надає образності кожному моменту художнього інтонування; б) пов'язана з іншими засобами, що характеризують її образність, а також з іншими ремарками. Кожний звук має початкову та кінцеву артикуляцію: початок і кінець звучання. Між ними

знаходиться саме звучання, яке він визначав як ordinario, tenuto, резонуюче тощо [199, 47].

Використання артикуляції в художній інтерпретації творів передбачає орієнтацію виконавця в теорії артикуляції, оволодіння спеціальною «артикуляційною абеткою». Такий словник може бути загального значення, тобто включати загальноприйняті правила виконання, інтонування за вказаними ремарками, а може відноситися до конкретного стилю і художнього методу. Так, наприклад, О.Сокол пропонує приклад «артикуляційні засоби прелюдій К.Дебюссі» [161, 164]. Автор створює деяку «партитуру штрихів» відповідно до розробленої ним класифікації. Створення таких партитур має практичне значення для формування артикуляційної компетентності студентів-виконавців.

Ведучи мову про інтерпретацію як умову реалізації інтонаційно-артикуляційних властивостей твору, не можна не вказати на стильовий контекст застосування артикуляційних прийомів та добір виразної інтонації. Стильової підхід визначає спрямованість усього процесу інтерпретації, включаючи артикуляційні процеси, пронизує всі аспекти і деталі виконання, торкаючись і художньої, і технічної його сторін [26, 33]. На стильові особливості артикуляції вказують Л.Мазель [88], Л.Булатова [23; 24]. На думку Л.Мазеля, у поняття стилю входять як зміст, так і засоби музики, тобто змістовна система засобів і втілений в засобах зміст» [88, 18]. На думку Л.Булатової, артикуляція є результатом дії сукупності засобів, які безпосередньо здійснюють художнє втілення образно-смислового змісту звучання, його стильових особливостей »[23; 62]. Л.Мазель вважає артикуляцію підсистемою стилю [89]. Ф.Валєєва дає цій тезі методичне пояснення: «Якщо стиль – система засобів виразності, то артикуляція по відношенню до нього є підсистемою та її компонентом, тобто засобом виразності. Артикуляція як засіб виразності дозволяє виявити той чи інший сенс музичного висловлювання тільки у взаємозв'язку з проявами та особливостями конкретного стилю, з домінуючими для стилю засобами втілення. Це розуміння стилю найбільше відповідає потребам виконавців і педагогів, надаючи конкретні орієнтири для практичної роботи над музичними творами [26, 32]. В

артикуляційному процесі ця особливість виявляється у відмінностях до підходу стосовно однакових інтонацій, інтервалів, мотивів, особливостей рухового вираження вимови тощо. Наприклад, інтервал кварти у Баха є інтервалом ангелів, той же інтервал у Бетховена слугує вираженням у музиці активної і рішучої (соната №1, ч.1) волі. Відповідно, вимова цих мотивів буде принципово відрізнятися: для вираження активної енергетики головної партії ч.1 сонати №1 Бетховена виконавець буде прагнути до пружного звукоутворення, збільшення зони цезур і скорочення звучної зони звуку; для вираження «мотиву ангелів» дотик буде більш м'яким [26, 34].

Отже, бачимо, що в герменевтично-інтерпретаційному напрямку досліджень музичної артикуляції в її художньо-виразовій єдності з інтонаційним виконавським комплексом теорія виходить безпосередньо на виконавський процес, на творчу практику, оскільки артикуляція має в своєму арсеналі терміни і ремарки, що регулюють самостійний процес інтерпретації музичних творів. Головний методологічний висновок, який був зроблений у цьому підрозділі, полягає в тому, що музична артикуляція зумовлена багатьма факторами: від лінгво-культурного до ментального, від моторно-рухового до образно-символічного, від художньо-світоглядного до індивідуально-творчого, від техніко-виконавського до художньо-комунікативного. Таким чином, досліджуючи феномен артикуляції, важливо вибудувати зв'язок усіх факторів, розкрити дане явище з різних точок зору, однак при цьому уявити артикуляційний комплекс у підготовці вчителя музики як багатофункціональний, що охоплює музично-виконавську виразність учителя музики-піаніста та музично-педагогічну діяльність у застосуванні артикуляції у навчанні школярів.

Узагальнюючи основні результати триєдиної методології художньо-смислової сутності музичної артикуляції у контексті теорії музично-інтонаційного комплексу, а саме: психологічного, феноменолого-теоретичного та герменевтично-інтерпретаційного аспектів, поданих у наукових дослідженнях та теоретичних працях філософів, естетиків, культурологів, музикознавців, а також в дослідженнях з музичної педагогіки, ми, за аналогією багатошарових моделей до

видів мистецтва в феноменології Р.Інгардена, визначили чотири шари музичної артикуляції, що відбиває різні сторони її художньо-смислової сутності в проекції до виконавського процесу:

– Перший – природно-асоціативний, що виявляється унаслідок перцептивного досвіду, який зумовлює рівень розвиненості уяви, уявлень стосовно співвідношення довжини та якості звучання з аналогами шумових та звукових природних явищ, у тому числі голосових, мовних. Такий досвід наповнює художню уяву та спонукає до пошуку асоціацій та порівнянь, метафор та креативних підходів інтерпретації образу через артикуляційний сегмент музично-інтонаційного комплексу.

– Другий шар – інтонаційно-досвідний, який безпосередньо пов'язаний з інтонаційним контекстом звукоутворення, а також з усім інтонаційно-виразовим комплексом мови музичного мистецтва. При цьому, важливим є осягнення музичної семантики твору в контексті епохи, національних традицій, ментальності, що підкреслюється в інтонаційно-артикуляційному поєднанні.

– Третій шар – графічно-штриховий, який наочно повідомляє якість артикуляції в контексті цілісної інтонаційно-смислової ідеї твору. Графічні позначки та ремарки також зумовлені художньо-ментальними процесами в певних культурних зрізах та стилях.

– Четвертий шар – тактильно-виконавський, який поєднує фізіологію та психологію виконавського процесу як результат відчуття пальцевого дотику, сприйняття та самосприйняття відтвореного звучання або відчуття усього виконавського апарата, його мобільних змін в залежності від виконавських завдань художньої інтерпретації твору.

Якщо перший, природно-асоціативний шар є виявленням «чистого розуму» (Е.Гуссерль [40], Р.Інгарден [50]), то решта зумовлена вже певним фаховим досвідом. Між тим, якість умінь артикуляційної виразності буде більш творчою та креативною, якщо перший шар є достатньо розвиненим.

Феномен музичної артикуляції фортепіанного виконавства докладно розглянутий в наступному підрозділі.

1.2. Артикуляція у фортепіанному виконавстві: історичний та методико-педагогічний аспекти

Музично-виконавська підготовка студентів, майбутніх учителів музики, є однією з найважливіших складових їх професійного становлення (Єременко О. [45], В.Орлов [123], О.Олексюк [122], Г.Падалка [128], Н.Сегеда [157]). На це вказує як теорія, так і практика. Теоретичний аспект такої підготовки представлений в роботах Ван Бін, Н.Згурської, Е.Реброової, Е.Сизової, О.Щербініної, О.Щолокової та інших. Учені використовують різні категорії для акцентуації значущості виконавської підготовки, а саме: музично-виконавська діяльність, виконавська культура, виконавська майстерність; розглядають окремі якості в структурі такої підготовки. Безпосередньо поняття музично-виконавської компетентності використовується в роботах Н.Васильєвої, Чжан Яньфена [185], Фу Сяоцзін [176] та інших [74; 79].

Виконавська підготовка майбутнього вчителя музики відрізняється різноманітністю, це стосується й інструментальної підготовки. Зокрема, учителі музики освоюють гру як на основному, так і на додатковому музичному інструменті [1]. Крім того, вони опановують мистецтво концертмейстерства (Т.Молчанова [110], Ф.Фуксман [177]), а головне – інноваційні технології або електронні інструменти, що є актуальним для сучасної шкільної практики (урочної та позаурочної). Володіння синтезатором, орієнтація у виконавських особливостях гри на різних інструментах, уміння використовувати їх можливості у відтворенні художньо-виразного інтонування та образотворчого сонористичного відтворення художнього образу диктує необхідність розширити межі музично-виконавської компетентності вчителя музики-інструменталіста. Концертмейстерські функції вчителя музики стають дедалі актуальними в підготовці вчителів музики у Китаї. Про це свідчать і праці з концертмейстерства (Кон Іє [215], Цзян Хена [226], Фу Сяоцзін [176]), і приоритети в підготовці вчителів музики в університетах, на відміну від студентів консерваторій [218; 220].

Виконавська підготовка також кореспондується з концепцією смислоорієнтованої педагогічної позиції вчителя (О.Белякова [13]), зокрема, в пошуках художньо-образного смислу твору та його передачі в навчальному процесі [49; 87;121; 122; 126;146; 152; 198].

Уточнимо сутність інструментально-виконавської підготовки для розкриття особливостей музичної артикуляції як її технологічного елемента. Н.Мозгальова розуміє *інструментально-виконавську підготовку* як процес оволодіння студентами необхідними знаннями в галузі музичного мистецтва в єдності з уміннями їх практичного відтворення у виконавській діяльності та досвідом упровадження в педагогічну практику, на основі яких у студентів формується професійно-педагогічна спрямованість та ціннісне ставлення до музично-педагогічної професії [109, 11]. Отже, комплексність представлена через сукупність знань, умінь, досвіду, педагогічної спрямованості та ціннісного ставлення. У контексті нашого дослідження звертаємо увагу на акцентуацію Н. Мозгальовою феномена тембральності, який спонукав науковця ввести окремий відповідний принцип у фортепіанній підготовці вчителя музики. Це наводить на думку про доцільність уведення й принципу уваги до артикуляції як засобу розкриття художнього образу твору.

З точки зору функціонального підходу (М.Каган [52]; А.Сохор [162]), виконавсько-інструментальна підготовка – багатофункціональне утворення, що поєднує художньо-інформаційну компетентність, виконавсько-технологічне та образно-драматургічне забезпечення інтерпретації творів, досвід застосування інтерпретації у вирішенні педагогічних завдань та мобільне застосування інструмента у виконанні різних функцій: світоглядної, творчо-розвивальної, художньо-комунікативної, креативної, зображальної, гедоністичної, розважальної. Звертаємо також увагу на інтеграційну та інноваційну функції фортепіанного мистецтва, на яких наголошує китайська вчена Ню Дун Ян [119, 123]. Зазначені функції на сьогодні достатньо актуальні для вчителя музики, особливо в умовах упровадження інтегрованих програм з мистецтва.

Повністю приймаючи цілісність засобів виразності як єдино незаперечного

фактора успішності художньо-творчого виконавства, шляхом теоретичного методу абстрагування було виділено артикуляцію для більш детального її дослідження як засобу художньої виразності у виконавській підготовці студентів-піаністів. Це продиктовано важливістю артикуляції як цілісної системи, що входить до більш складної системи – інтонаційно-виконавського комплексу. Артикуляція має особливий статус регуляції енергії передачі художньої інформації в інтонаційному комплексі, додає художньої чіткості її подачі, що накладає особливу відповідальність на процес навчання умінням художньої артикуляції у фортепіанному виконавстві студентів.

У музичному виконавстві артикуляція відноситься до структур художньої техніки, оскільки забезпечує звукову матеріалізацію інтонаційної виразності твору шляхом наповнення ремарок, штрихів, інших наочних атрибутів музичної мови тексту твору особливим художньо-ціннісним смислом під час створення їх звукового еквівалента. А в діяльності вчителя музики ця властивість музичної мови стає педагогічним ресурсом обговорення твору з учнями шляхом пояснення його художньо-зображальної або інтонаційно-виразної смислової ідеї.

Тим часом, проблема музичної артикуляції важлива практично для всіх музичних виконавчих спеціальностей. Досить назвати такі сфери, як виконавство на струнно-смичкових інструментах (В. Вальтер, К. Флеш, І. Лесман, А. Юр'єв, А. Ширінський, М. Зеленін), на духових інструментах (І. Мозговенко, І. Пушечников, М.Гюмбель, Т. Докшицер, В. Апатський, А. Федотов, Ю. Должиков, Б. Диков, В. Леонов), гра на баяні (В.Максимов), фортепіанне виконавство (Т. Маттеї, Й. Гат, І. Штепанова-Курцова, Є. Ліберман, Є.Мустафаєва [114]). Велике значення в теорії артикуляції, що містять вихід на методику, мають праці Л.Баренбойма («Теорія артикуляції І.А.Браудо і її значення для виконавської та педагогічної практики»), Й.А.Браудо («Артикуляція: Про вимову мелодики»), Л. Булатової («Стильові риси артикуляції у фортепіанній музиці XVIII-першої половини XIX століття»), Б. Яворського («Артикуляція»), Б. Маранц («Про фортепіанні штрихи»). А також дисертаційні дослідження музикознавців і педагогів А. Асфандьярової, Ф.Валєєвої, Н.Горошко та ін. Як бачимо, в аспекті

музичної педагогіки дана проблема розглядається з деяким запізненням, що викликає суперечність між завданнями високохудожнього виконання музики вчителем у школі і методичним забезпеченням оволодіння артикуляцією як художнім атрибутом музичної мови.

Феномен виконавського інструментального інтонування, в аспекті якого кристалізувалися питання оволодіння піаністом артикуляційними уміннями, достатньо відображений у працях, що присвячені педагогічній і виконавській діяльності майстрів піаністичного мистецтва, а саме: Ф. Блуменфельда, О. Гольденвейзера, К. Ігумнова, Г. Нейгауза, С.Фейнберга та ін. Варто згадати про роботи найкрупніших фахівців у галузі музичної педагогіки, методики навчання виконавців, теорії виконавства. Перш за все, це праці А.Алексєєва, Д. Баренбойма, І. Браудо, Г. Когана, Б. Кремештейн, М. Фейгіна та ін.

Між тим, у методичному аспекті теорія виконавського інтонування, в контексті якої перебуває й методика оволодіння виконавською артикуляцію, має свій історичний шлях розвитку.

Як показав попередній аналіз історичної та методичної літератури (А.Алексєєв, Д. Баренбойм, Н.Кашкадамова та інші), сукупність проблем художнього виконавського інтонування в невиявленій формі містилася в практичному досвіді й фонді методико-теоретичної літератури, що накопичувалася в ході розвитку прогресивної думки у сфері фортепіанно-виконавської педагогіки й теорії виконавства. Ця проблематика пронизувала їх на зразок внутрішнього вектора, реалізуючись у тій системі конкретних поглядів, уявлень, ідей, яка була актуальна для кожного з історико-стильових періодів розвитку піаністичного мистецтва. У міру накопичення конкретного знання, збагачення й удосконалювання досвіду, поглиблення методико-теоретичної думки усе більш виразно просвічувався, виявлявся й усвідомлювався єдиний і сутнісний початок музично-виконавського мистецтва: виконавство розкривалося як вид музично-інтонаційної діяльності, що мала специфічні відмінності від композиторської творчості й слухацького сприйняття. Між тим, маючи з ними нерозривну єдність, зумовлену інтонаційною природою музичного мистецтва. Ця

ж нитка інтонаційної єдності виявляється й у внутрішній сфері виконавського мистецтва, пов'язуючи його естетико-теоретичні, психофізіологічні, інструментально-технологічні аспекти й сприяючи систематизації процесу його пізнання.

Здавна існує кілька магістральних історичних напрямків методико-теоретичної думки в галузі виконавства, у руслі яких формування інтонаційно-виконавського комплексу, включно з артикуляцією виконавства відбувалося найбільш інтенсивно. За змістом напрямків – це питання: І) природи, сутності, закономірностей виразного виконання; розвитку у виконавця художньо-творчих здібностей і мислення; 2) виконавського формоутворення, організації елементів музичної форми, досягнення цілісності виконання; 3) фортепіанно-звукової специфіки, можливостей і меж художньо-звукових, інтонаційних шукань виконавця-піаніста; 4) психофізіологічних закономірностей виконавського процесу; формування й розвитку інтонаційно-слухової культури, піаністичної майстерності, рухової техніки. Розкриємо кожний з напрямків більш докладно.

І) *Виразність виконання*. У ході вивчення цього питання виявилися такі головні вектори руху методико-теоретичної думки: а) до розуміння виразного виконання як процесу, у якому здійснюється творчо-посередницька функція виконавця між композитором і слухачем; б) від уявлень про виразність музичної мови, виразне проголошення одиниць музичної мови, їх пов'язування між собою – до розуміння виконавської інтерпретації музичного твору як вищого виду виразного виконання.

Як зазначає Ф.Валєєва, внутрішнім «стрижнем» виконання була артикуляція. Виразності «живої мови» виконавець міг досягти лише за допомогою артикуляції, оскільки засобами артикуляції відшкодовувалися обмежені технічні та динамічні можливості ранніх інструментів [26].

Історія питання свідчить про те, що емоційно насичена виконавська дія та компоненти інтонаційного мислення цікавили музикантів ще в XVII столітті. Так, в усвідомленні виразного змісту темпових нюансів в рекомендаціях щодо виконання своїх творів Фрескобальді пояснював залежність змін темпу від

позначення тактового розміру, від розділу форми, від фактури та орнаментації. Фрескобальді надавав великого значення логічній розчленованості виконання пасажів, каденцій і прикрас, завершеності частин твору, багаторазово рекомендуючи уповільнення руху і ритмічні затримки наприкінці таких побудов. Тобто, артикуляція як окремий феномен не була в полі зору композитора, проте елементи фразування, чіткого інтонування були наявними. Його погляди перегукуються з висловлюваннями іншого представника італійського бароко – К. Монтеверді, який протиставляв механічному «темпу руки» «темп афекту душі». Ці міркування мають певний методичний сенс, що зумовлює пошук засобів виразного виконавства. Отже, у XVII столітті народжуються перші *взаємозв'язки елементів: фразування-артикуляція, артикуляція-інтонація відповідно до виконавського процесу.*

У XVIII ст. виникає поняття внутрішніх «душевних рухів» (цебто афектів) наявних у виконавстві музики. М. Друскін вказує, що саме теорія афектів пояснює особливості старовинного клавірного виконавства [44]. У відомому методичному трактаті «Мистецтво гри на клавесині» Ф. Куперена [68] порушено питання про характер руху, регістри, туше, фразування, ритмічну орнаментацію, мелізми та аплікатуру. Тобто, усі сучасні питання, що відносяться до виразного інтонування та артикуляції. Постійна увага до змістовності та емоційної виразності мелодійних інтонацій у виконанні – це істотна новаторська риса стилю Ф. Куперена. Так, навіть прикраси були для нього суттєвим засобом інтонаційної виразності. За рекомендацією композитора, їх виконання залежить не тільки від пальцевої вправності, але й від знання правил та від інтуїції виконавця.

Щодо клавірного мистецтва, то варто також нагадати про орнаментацію – мелодійну, ритмічну та фактурну, у тому числі стереотипні фігури мелізми, а також про димінуацію (подрібнення довгих нот мелодії). Ці засоби прикрашання музики знайшли надалі свій розвиток у вигляді виконавсько-інтонаційного комплексу, до якого входить артикуляція (Б.Асаф'єв, А.Малинковська, Ф.Валєєва). Можна вважати, що безпосередньо до артикуляції відноситься спосіб звукоутворення, який існував під час розквіту клавірного мистецтва, оскільки

зміни клавікорда та клавесина на фортепіано змусило знаходити відповідні до попередніх інструментів засоби звукоутворення, які б наближали до автентичного звучання творів. Усі пошуки тих нововведень нібито кристалізувалися в творчості Куперена. Він висловлює думки щодо норм виконання та дотримування його вимог. Підкріпленням стає повномірний методичний трактат «Мистецтво гри на клавесині». У цей період виникають поняття, що поступово приводять до артикуляції як засобу музичного виразного висловлювання. Це такі, як пунктуація, ремарка, кулє (в'язка), інші.

Таким чином, у межах клавірного мистецтва розвивається техніко-виконавська відточеність пальців музиканта, його спроможність виконувати мінімальні інтонаційні нюанси звукоутворення, а також формуються перші думки щодо артикуляційних прийомів, які потребують спеціальної уваги виконавця.

В естетичній теорії епохи бароко виникає поняття «музичної риторики». Це є ознакою зародження «ставлення до музики як до мови. В термінах риторики осмислюється новий музичний лексикон, що вбирає в себе численні гостро-виразні прийоми» [62, 52]. З появою таких композиторів, як Й.Пахельбель, Й.Кунау, С.Шайдт, Д.Бугстехуде та ін. виникають нові художні образи, що вимагають й нових засобів виразності, більш ритаризованих або зображальних.

Найбільш революційним у контексті виконавського інтонування стає творчість Й.С.Баха та його методичні вимоги щодо виконання його творів. «Вокальне» мислення композитора позначилося на відповідних інтонаціях у фугах, прелюдіях. А танцювальна музика вимагала від виконавців володіння відповідним різноманіттям туше та дрібного фразування.

М.Аркадьєв [4] звертає увагу на особливий артикуляційний ефект музики Й.С.Баха, зумовлений так званим феноменом «незвучної матерії», «[виссю безперервності», яка відчувається абсолютно інтуїтивно та зумовлює інтонацію головних тем його поліфонічних творів. Вони нібито приходять з простору.

Виникнення та поступова еволюція фортепіано сприяла розвитку художніх засобів виразності, пошуку нових та вдосконалення існуючих. За аналізом літературних джерел з проблем еволюції фортепіано, Бай Бінь зазначає, що

вдосконалювання фортепіано завжди йшло паралельно з розширенням музичного обрію як самих композиторів, так і піаністів. За всіх часів піаністи й композитори висловлювали пропозиції, які були спрямовані на розширення кола виразних засобів інструмента й на забезпечення зручності гри. До того ж, такі видатні піаністи як М. Клементі, А. Герц, Ф. Калькбреннер також були й фабрикантами роялів [10, 20-21].

Отже в добу бароко викристалізовуються питання виразності виконання музичної інтонації, відповідність артикуляції музичних фраз, наближених до риторичного висловлення людини, окрім того, виникають ще аналогії музичної інтонації та відповідних прийомів артикуляції з танцювальними рухами.

Якщо вокальне мислення Баха сприяло вимогам щодо вокалізації виконавства, риторизації музичного висловлювання на фортепіано, імітаційно-артикуляційних елементів, що відповідають танцювальним рухам, то симфонічне мислення Й.Гайдна та Л.Бетховена вже в добу класицизму сприяли пошуку нових артикуляційних та штрихових можливостей, що забезпечували реалізацію принципу «симфонізму» та «інструменталізму» виконавської майстерності піаністів.

Так, аналіз лексики пасторальної образності в сонатах Й.Гайдна в дослідженні А.Асфандьярової дозволив визначити «постійні джерела музичного та позамузичного ряду, що формують етимологію значень пасторалі. До *музичних джерел* інтонаційної лексики пасторалі відносяться тембри-образи музичних інструментів та сюжетно-ситуативні знаки, що втілюють «сцени музикування»; до позамузичних: 1) інтонації пластичного походження; 2) образні й сюжетно-ситуативні знаки театральної природи; 3) орнаментальні структури. Спостереження за їх проявом в тематизмі фортепіанних сонат Гайдна дозволили автору виявити безкінечне число варіантів їх втілення в музичній темі в контексті різних частин сонатного циклу, що кожного разу приводить до нового художнього результату [8]. А.Асфандьярова виділяє важливі артикуляційні прототипи, які забезпечують виразність виконання сонат. Мова йде про музичні і позамузичні джерела: до музичних відносяться інструментально-темброві, а до

немузичних - пластичні. Так, основу інтонаційної лексики пасторалі інструментально-тембрової етимології складають лексеми, засновані на відтворенні кліше дерев'яних духових інструментів (знаки сопілок), інтонації сигнального походження (фанфара), інтонації, пов'язані з образами струнних інструментів. Знак Бурдона – атрибут кочівних сюжетів і сцен сільського життя, характерна ознака особливого виду «сільської» пасторалі. Позамузичним джерелом інтонаційної лексики пасторалі клавірних сонат Гайдна є, насамперед, інтонації пластичного походження - «етикетні фігури», ритмоформули танців, які створюють ефект асоціативного ряду, сприяючи прояві стилістики композиторського мовлення [8].

Як справедливо зауважує Є. Черниш, артикуляція в клавірних сонатах Гайдна виконує найважливіші функції у створенні музичного образу; бере участь у композиційних процесах різних рівнів: темоутворення, тематичному розвитку, формоутворенні, виявляючи себе як композиційно виразний засіб [184, 3]. Різноманіття штрихів, ремарок, що визначають образність гайднівських сонат, акцентує увагу і на методиці їх виконання. Віденські класики, пише Ф.Валєєва, продовжуючи артикуляційні особливості бахівської мови, широко використовували виразні можливості двозвучних мотивів – ямба і хорея. Основний принцип мовлення творів І.Гайдна полягав у використанні артикуляційної варіативності. Для музики В.Моцарта характерно гармонійне, врівноважене використання виразних засобів і штрихових зіставлень унаслідок відсутності в ній яскравих протиріч. Артикуляція у творах В.Моцарта не повинна бути перевантаженою, відображаючи прозорість фактури [26, 39].

У добу класицизму увага до артикуляційного комплексу виконавства зростає у зв'язку з тенденцією пошуку більш широких виразних та зображальних можливостей інструмента. На це вказують редактори і бібліографи композиторів-класиків, зокрема, А.Шіндлер, О.Ірмер, Ф.Штарке та інші. Особливу увагу приділяють музиканти знакам поділу тонів, різним видам стакато (тенуто, клінешек). Так, зокрема, Ф.Ротшильд пише, що Клементі використовував два види staccato: позначене рискою (клинцем), що передбачало виконання «коротке і

з твердим ударом», а також staccato, тобто більш м'яке, «тихе і не таке швидке», виконання, яке позначалося точкою [209, 47]. У той же час Ф. Штарке у методичній праці «Фортепіанна школа» пише про три види розчленування нот одна від одної, тобто, про три ступеня staccato:

Риска «-» – коротке гостре staccato, чверть написаної тривалості; -

Точка «•» – напівгостре staccato, половина написаної тривалості;

Точки під лігою  – відокремлені один від одного ноти,

три чверті написаної тривалості

Таким чином, зазначає Д.Часовітін, три ступені укорочення тривалістю в історії штрихових видів і позначень staccato можна звести до трьох видів: гостре акцентне staccato, гостре легке і м'яке, не надто гостре. Вони могли бути позначені: ▼, I і •. Або із зазначенням marcato, просто клинчик ▼ і крапка • [182,62].

Інші аспекти збагачення інтонаційно-артикуляційного комплексу спостерігаються у творчості Л.Бетховена. Воно зумовлено симфонічністю мислення композитора, його тяжінням до збагачення звучання фортепіано, що вплинуло на «портретування» інструментів симфонічного оркестру, а також «портретування» народних інструментів у танцювальних жанрах.

Безпосередньо про інтонаційно-виконавську роль артикуляції в добу класицизму висловлювалися М. Клементі, І. Гуммель. Узагальнюючи цей етап з точки зору теорії і методики артикуляції, вкажемо, що в добу класицизму, зокрема у творчості віденських класиків, збагачується і розвивається графічно-наочне позначення якості звукоутворення – штрих; ширше застосовуються позамузичні аналогії як предмет зображання у музичному творі; виникають такі поєднання, як артикуляція-тембр, артикуляція-динаміка, артикуляція-темп. Це зумовило відповідні вимоги щодо збагачення виконавських умінь піаністів. Яскравим результатом цього є методична спадщина К.Черні, яка ґрунтувалася на педагогічних принципах Л.Бетховена. Так, наприклад, аналізуючи методичну спадщину К.Черні, Н. Терентьєва пише, що в його діяльності важливими були принцип волі виконавської інтерпретації за умов збереження оригінальності

авторського задуму твору й дотримання стильових особливостей музичного твору. Черні говорив: «Піаністові необхідно почувати стилістичну своєрідність творів, що виконуються, саме індивідуальність композитора зумовлює в кожному конкретному випадку відповідні принципи інтерпретації» [167,12]. Також К. Черні дотримувався принципу підпорядкованості техніки художнім завданням виконання. Цей принцип він успадкував від Л. Бетховена й відзначав: «Техніка – тільки засіб, за допомогою якого можна передати дух і почуття у виконанні» [167, 12]. Формування техніки він розцінював як допоміжний засіб для вирішення значущих професійних завдань більш високого порядку, наприклад, для виховання й розвитку музичного слуху, мислення, пам'яті тощо. Відомо, що у своїх етюдах К.Черні застосовував стосовно артикуляції виконання і ремарки.

Подальша еволюція виконавської артикуляції як засобу виразності виконавства збігається з епохою романтизму. Як зазначає Ф.Валєєва, романтизм помітно змінив композиторський і, як наслідок, виконавський стиль. Виконавці рідко зверталися до творів Д. Скарлатті, И. Гайдна, В. Моцарта, клавірних творів Й. С. Баха, які вимагали виключно чіткої артикуляції. Якщо у творах Й. Гайдна, В.А.Моцарта виконання legato було відмічено в нотах лігами, то у XIX ст. зв’язне виконання стало нормою, роз’єднане виконання стало позначатися в нотах спеціально [26].

Виконавська артикуляція у добу романтизму усвідомлено стає засобом виразності, через який передається композиторський задум, програма твору. Це спрямовує вектор артикуляції у герменевтичну площину, що активізувало діяльність редакторів музичних творів. Аналіз позначок редактори та музикознавці пов’язували саме з інтерпретацією творів у відповідності з авторською композиторською ідеєю. Методи викладання таких видатних європейських композиторів романтичного напряму, як Р.Шуман, Ф.Ліст, Ф.Шопен визначалися, у першу чергу, їх поглядами на завдання виконавського мистецтва. Достовірне передання змісту музичного твору, думок та почуттів автора, закладених у творі, було головним в естетичних принципах цих митців. Отже, ремарки, позначки, що ставили редактори і які ставали у центрі уваги

методики виконавства, – новий етап розвитку артикуляційно-виконавського сегмента музичної мови та інтерпретації фортепіанних творів.

Як зауважує Я.Мільштейн, у педагогічній системі Ф. Шопена завдання вдосконалювання техніки виконання музичного твору й навчання імпровізаційній манері, а також завдання всебічного музичного й загального розвитку, виявлення творчої індивідуальності учнів були детерміновані необхідністю розв'язання основних художніх завдань — виховання яскравої емоційності виконання та образного мислення учнів, тонкої виразності й правдивості виконання в передачі світовідчування. Тому, наприклад, Ф. Шопен, прагнучи передати своїм учням власну високу піаністичну майстерність, навчав їх "мистецтву керувати звуками". Він вважав за необхідне виховувати необмежену спритність рухового апарата виконавця, його тонкі пальцеві тактильно-просторові відчуття. Уже на технічному тренувальному матеріалі Шопен привчав учнів працювати над якістю звучання, прищеплюючи їм навички творення однієї й тієї ж ноти різноманітнішим за силою і тембром звуком заради доступності потенційного відтворення багатства колориту й динаміки фортепіанної літератури. У роботі над репертуаром такі методичні настанови — володіння різнобарвністю піаністичного туше, гнучкість рук і плавність їх переміщення вздовж клавіатури — набували свого подальшого розвитку [27].

Особливу увагу у творчості Ф.Шопена приділено зв'язковим штрихам legato. Це пов'язано з «вокальною» концепцією фортепіанного виконавства Ф.Шопена.

Я. Мільштейн зазначає, що майже всі учні Шопена повідомляють, наскільки ретельно працював з ними учитель над різними прийомами артикуляції, різними нюансами туше, які розумілися ними досить своєрідно і, у свою чергу, мали певні різновиди. У Шопена різноманіття legato представлено в таких ракурсах: non legato, legato, poco legato, molto legato, ben legato, legatissimo. Щодо staccato також існує деякі відмінності: звичайне staccato, що нагадує скрипкове detaché, легке staccato, близьке до pizzicato [107, 41].

Говорячи про артикуляції Ф.Ліста як про подальший розвиток даного музично-виразного комплексу, не можна не згадати значення жанру транскрипції,

а саме перекладання вокальних, оперних або інструментальних творів для виконання на фортепіано. Ф. Ліст став першим композитором даного жанру. Досить сказати, що він переклав дев'ять симфоній Бетховена, фрагменти опер Вагнера, Верді, Моцарта. Даний художній метод безумовно збагатив і саме фортепіано різноманіттям артикуляції, що сприяє деякій асоціації зі звучанням першоджерела. Характерно, що Ф. Ліст значно збагатив «артикуляційний словник», вносячи виразні ремарки, які підкреслювали образні, художні характеристики штрихів, підсилювали взаємозв'язок технічного та художнього аспектів виконання. Ф. Ліст розширив і значно урізноманітнив виконавські можливості інструментального артикулювання. Його сучасники свідчать про надзвичайну різноманітність і розмаїття виконавських прийомів, що є підтвердженням високого рівня його артикуляційної майстерності »[26,41].

Отже, доба романтизму збагатила музично-виконавську артикуляцію гри на фортепіано різноманітними звуковими кліше основних прийомів legato і staccato, а також новими естетичними принципами портретування музичних інструментів через їх специфічні артикуляції, передачі інтонаційної виразності вокального голосу.

Сонористичні завдання імпресіонізму як стилю і художнього методу також зробили свій внесок у розвиток фортепіано-виконавської артикуляції. Якщо в транскрипціях Ліста джерелом творчого пошуку стає «портретування» інструментів, оркестру, хору, у Шопена – вокалу, то у творчості імпресіоністів на перше місце виходить «звучання природного середовища». Для цього К.Дебюссі навіть склав свій музично-термінологічний словник.

Оптимізувати процес оволодіння ігровими навичками, скеровуючи увагу виконавців саме на втілення яскравих музично-слухових уявлень прагнули представники психотехнічного напрямку, який сформувався на початку XX століття. Засновниками нової школи та виразниками її ідей були видатні педагоги і майстри піанізму І.Гофман[38], Ф.Бузоні, В.Бардас[12], К.Леймер, М.Варро, К.Мартінсен та ін. Першочерговим завданням формування виконавця у даній школі стає виховання його музично-образного мислення, розвиток музичних

даних, емоційності; основна увага в інтерпретації спрямовується на глибоке осягнення та донесення ідеї твору, при цьому доцільність ігрових рухів визначається за їх здатністю здобувати потрібний звуковий результат.

У середині та другій половині XX століття з'являється багато робіт (Л.Баренбойма, С.Савшинського, Я.Мільштейна, Г.Нейгауза, С.Фейнберга та ін.), автори яких аналізують творчий досвід видатних вітчизняних піаністів-педагогів — Ф.Блуменфельда, Л.Ніколаєва, К.Ігумнова, О.Гольденвейзера та багатьох інших. У цих працях не створювалися теорії гри на фортепіано на основі наукових даних, не розроблялися універсальні ігрові прийоми. Питання методики виховання піаніста, його технічної майстерності розглядалися в контексті конкретного стилю та характеру музичних творів. У цьому контексті доцільно згадати поради піаністів, котрі розширюють наші уявлення про музично-інтонаційну проблематику у фортепіанній педагогіці. Так, наприклад, Маргарита Лонг пов’язувала подолання технічних труднощів з музичним інтонуванням та фразуванням: вона підкреслювала, що природне фразування допомагає техніці, неприродне – їй заважає [72]. В.І.Сафонов вважав, що висока професійна майстерність формується лише у поєднанні з художньою інтерпретацією, де слуховий метод навчання стає головним інструментом в оволодінні звукоутворенням та індивідуальними прийомами виконавських засобів виразності [31]. У концепції Г.Прокоф’єва основним чинником формування виконавської майстерності є робота над «тембровими відмінностями у звучанні інструмента» [136, 335]. Я. Мільштейн розглядав як один з аспектів удосконалення виконавської майстерності роботу над звуком та артикуляцією.

Проблеми інтонаційних шукань виконавця-піаніста Г.Нейгауз висловив коротко і ясно: «оволодіння звуком є перше й найважливіше завдання серед інших фортепіанних технічних завдань, які повинен розв'язувати піаніст, тому що звук є сама матерія музики; облагороджуючи й удосконалюючи його, ми піднімаємо саму музику на велику висоту» [117, 69].

С. Фейнберг у книзі «Піанізм як мистецтво» вказував, що «кожний нотний знак спочатку повинен бути почутий в уяві, а потім уже виконаний. Тоді гра

піаніста стає творчим актом… Талановита, натхненна гра являє собою діалектичний процес, у якому внутрішній світ звучання безупинно знаходить у своїй реалізації нові якості» [173, 75].

У художній практиці видатні виконавці виходили з розуміння фортепіанних штрихів, лігатури, фразування, різних форм legato, staccato в їх залежності від стилю і характеру музики. Усі визнавали важливість осмисленої роботи над штрихом і фразуванням: «Не можна спочатку вчити власне ноти, а потім надавати їм музичного сенсу» (М. Воскресенський). Однак, в описі проблем артикуляції, її особливості подекуди розглядаються вузько – тільки як технічний прийом, у відриві від аналізу змісту і розшифровки інтонаційно-лексичних значень [8]. Дійсно, осмислення шляхів вдосконалення методики виконавської підготовки піаніста, його оптимізації ґрунтується на аналізі історичної спадщини науковців, педагогів минулого. Визначення їх рекомендацій дає стратегію на подальший розвиток. З цього приводу Г.Салдаєва стверджує, що в історичному минулому теорії і практики фортепіанного виконавства своєрідно переплітались різні підходи та їх градації стосовно спрямованості і засобів оптимального розвитку інструментальної майстерності: від природного, майже синкретичного злиття технічних і художніх компонентів у практиці клавіристів до ідей пріоритетності рухової або звукоподібної? орієнтації методів навчання. При цьому в кожному з цих, здавалося б, взаємовиключних напрямів розвитку теоретичної та методологічної думки музикантів, як правило, перебували виконавці і педагоги, які не впадали у ту чи іншу крайність на шляху оптимізації виховання виконавців. Тому цілком природним стала поява в середині XX століття нових концепцій, які увібрали в себе все справді цінне з минулого, але на інший, альтернативній методологічній базі – під впливом сучасних принципів системного підходу, ідей кібернетики, нових психологічних знань. [155, 50-51] Г.Салдаєва аналізує основні напрямки теорії піанізму, зокрема, психолого-фізіологічну методологію Н.Бернштейна, праці А.Бірмак, О.Шульпякова, Г.Прокоф’єва, В. П. Сраджева, К. А. Квашніна та ін., у яких зроблено акцент на технічну та художню складову виконавської майстерності, та виділяє серед інших

методичні позиції М.Берлянчика. І ось чому: М.Берлянчик, зокрема, пише про те, що оскільки конкретна ігрова діяльність виконавця носить цілісний характер, аналізуючи її, важливо не випустити головного: поряд із взаємодією різноманітних технічних елементів, вона включає безліч чинників художнього порядку, спрямованих на вирішення головного цільового завдання – *виразного інтонування* виконуваного твору (курсив Л.Ч.). [14]. Ідеї вченого-скрипаля стосовно установки на інтонаційний компонент виконавства стають актуальними для виконавства на інших інструментах, оскільки він акцентував увагу методичної роботи інструменталіста на системну модель культури виконавського інтонування [15; 16].

Щодо гри на інших інструментах можна зазначити, що вчені також підходять до явищ артикуляційних прийомів творчо й комплексно. Так, наприклад, у дисертації Н.А. Кисліцина [58] розширено уявлення про артикуляції і вимову на баяні як про систему психологічних операцій, звукотвірних дій музиканта-виконавця, здійснюваних іманентними техніко-акустичними і фонетичними засобами й можливостями музичного інструмента [58, 26]. Автор уводить поняття «акустико-артикуляційний модус баяніста», дає його характеристику.

А.Малинковська дає визначення феномена «виконавське інтонування», на її думку – це процес свідомо-виразної (спрямованої на слухацьке сприйняття) звукової реалізації твору, що полягає у виявленні й оформленні виконавцем відносин між елементами музичної форми на всіх рівнях їх системної організації й на основі цілісної взаємодії компонентів конкретного інструментального або вокального комплексу [93, 36]. Відповідно до цього визначення, інструментально-видова специфіка виконавського інтонування лежить у сфері структури інструментально-інтонаційного комплексу, особливостей оперування його компонентами. Фортепіанне виразне інтонування, відповідно, слід розглядати як комплексно-компенсаторне, яке здійснюється з урахуванням подолання акустичних обмежень в окремих компонентах інтонаційно-піаністичного

комплексу за допомогою оптимального використання їх можливостей у цілісному звуковому синтезі.

На сьогодні цей напрямок продовжує розвиватися в наукових працях з музичної педагогіки: у дослідженні Є. Мордасової узагальнено методичну спадщину Ф.Шопена, основою якої є виразне, навіть вокальне інтонування [111]; О.Кірчанова узагальнила досвід та педагогічні принципи видатних представників фортепіанної педагогіки та західноєвропейського мистецтва XIX століття [55]; активізація емоційно-естетичного переживання музики стає чинником виконавської майстерності в дослідженні Г.Саїк [154]; виразне виконання студентів-інструменталістів стає проблемою дослідження Ю.Тарчинської [165].

Сучасні вимоги до виконавської підготовки піаністів в Китаї актуалізують проблему як попереднього етапу навчання, так і початкове навчання студентів у ВНЗ. До сих пір спрацьовує існуючий стереотип домінування технічного над художнім, що змушує викладачів переважну кількість годин присвячувати виконанню вправ Ганона. На це вказують і методичні поради науковців: Ге Де Юуй «Теорія навчання фортепіанної гри», Гао Цонжен «Значення вправ фортепіанної гри в повільному темпі», Лін Чженьган «Наука фортепіанної гри», Лю Хуан Гуан «Діалектичний аналіз музичної виконавської майстерності». Однак останніми роками під впливом виходу китайських піаністів на світову арену та осягнення китайцями європейського музичного мислення, здійснюється переорієнтація в бік гармонічного поєднання технічного та художньо-виразного виконання. Так, наприклад, Сай Лін [221] пише про розвиток уяви студентів, розвиток відчуття гарного звуку. Для цього автор рекомендує дотримуватися такого:

1. Поширювати слухацьку практику та розвивати навички вислуховування музичного звуку, його краси та музичності. Слухати твори класичні й емоційно забарвлені, щоб вміти чути музику та відчувати її настрій.
2. Ретельно ставитися до тексту твору, точно визначати ритм, аплікатуру, інтонацію, *акценти* (курсив Л.Ч.), знаки альтерації, зміни тембру тощо, усього, що поліпшує розвиток музичного мислення.

3. Особливу увагу слід приділяти правильному витримуванню ритму та темпу, оскільки ритм передає пульсацію музики, її стиль та характер. Однак, ритм та темп мають точно відповідати настрою та образу музики. Сумна музика не може виконуватися швидко, а весела, жартівлива музика не може бути виконана у повільному темпі [221].

Звертаємо увагу на тезу Цзен Ху щодо поєднання розуму та почуття під час фортепіанної гри та у фортепіанному навчанні взагалі [223]. Усе частіше в працях китайських вчених та педагогів наголошується на значущості окремих засобів виразності та їх виконавстві, зокрема, мелодії. Так, наприклад, Чжао Хунбін, Вайкью Ян, Лю Фан вбачають в музиці такі важливі елементи: якість звуку, якість тону, фраза, у межах якої розвивається «життя мелодії», тембр. Автори порівнюють розвиток мелодії в музиці з розвитком мови сповідання в літературному жанрі [227].

Звернемо увагу, що науковці називають саме ці засоби виразності, які входять до інтонаційного комплексу і мають спільний розвиток з артикуляцією: якість звуку – передбачає туше, дотик, який змінюється завдяки штриху, артикуляції; якість тону також залежна від артикуляції, як і фраза у цілому; тембр також може змінюватися в залежності від застосованих штрихів та артикуляцій.

У Китаї надається величезне значення аналізу відомих, «еталонних» інтерпретацій не тільки на заняттях у класі, але й у теоретичних дослідженнях, зазначає Сюй Бо. Доказом є «велика кількість наукових аналітичних робіт (дисертацій і статей) з проблем розвитку слуху, виразності гри, з аналізу інтерпретацій [164].

Виконавська практика засвідчує, що саме артикуляція сприяє і забезпечує можливість творчої свободи в інтерпретації без порушення композиторсько-стильових вимог, через неї можливе «творче кліше інтерпретацій», художнє інваріантне прочитання й озвучування тексту.

Отже, бачимо, що цей напрямок досліджень та праць стосовно виразності артикуляції у фортепіанному виконавстві має свою історію розвитку, у його межах формуються естетичні принципи щодо фортепіанного інтонаційно-

виразного виконавства у цілому; тенденції до розвитку творчої індивідуальності особистості піаніста водночас з його прагненням осягнути сутність задуму композитора. Цей напрямок розвивався в залежності від музичних стилів та еволюції самого інструмента.

2) Аналіз другого напряму показав, що у методико-теоретичних роботах у руслі вивчення питань виконавського формоутворення, організації елементів музичної форми, досягнення цілісності виконання зріли й розвивалися уявлення про процесуально-динамічні закономірності і принципи виконання, що також пов'язано з інтонаційною природою музики та артикуляційними можливостями піаніста у виконавському процесі.

В основі визнання функції формоутворення виконавського процесу лежать праці С.Раппопорта [140;141], Х Рімана[150], О.Ручьєвської, О. Сокола та ін. Але для фортепіанного виконавства мають значенні саме методичний аспект артикуляції та інтонації у формоутворенні. Для виявлення механізмів і вироблення принципів, за допомогою яких досягається цілісність форми в процесі виконавського інтонування, у своїх методичних роботах Г.Коган відзначав, що детальній роботі над твором повинно передувати настроювання на «психологічну тональність твору», тобто ескізне програвання всього твору, так зване читання з листа. «Основний тон твору повинен звучати у виконавця упродовж усієї стадії розучування; а якщо ні, то втратиться наскрізна дія, критерій, що спрямовує роботу над деталями, у результаті чого останні розповзуться, стануть психологічно атональними» [61, 11].

Методичного значення набуває дисертаційне дослідження О. Кисельової [56]. Визначаючи основні принципи формоутворення у виконавстві як чинника цілісності та художньої єдності інтерпретаційного процесу, науковець дійшла певних висновків, зокрема, стосовно того, що існують єдині принципи виконавського формоутворення. По суті, це загальні (композиторські і виконавські) принципи оформлення звукової матерії. Застосування даних принципів у момент створення виконавської форми виводить їх у ранг виконавських принципів формоутворення». На узагальнену думку науковця,

сутність виконавського формоутворення полягає в координації та субординації всіх виразних засобів твору з метою досягнення цілісності і впорядкованості звучання композиції. У процесі інтерпретації виконавець впливає на процесуально-динамічні властивості форми, організовує і розподіляє енергетику звукового руху [56].

Конкретними прикладами зв'язку формоутворення з артикуляцією можна вважати рекомендаційні поради музикантів-педагогів минулого (К.Ігумнова [195], К.Мартінсена [97], С.Майкапара [90], Я.Мільштейна [94]; Г.Нейгауза [98; 117], С.Фейнберга [173] та ін.). Серед таких рекомендацій, наприклад, є таке: початок та закінчення фрази потребує особливого артикуляційного прийому, який співвідносить музичну фразу з мовною. Мається на увазі володіння виконавцем особливою артикуляційною технікою, яка виходить за межі виконання штрихів, а поєднує артикуляцію, атаку звуків з іншими засобами виразності, такими як: динаміка, темп, тембр, ритмо-агогічні параметри, що й визначає якість вимови усіх елементів фактури твору – від рівня мотиву до структури усієї композиції. Як радить Ф.Валєєва, будучи співавтором композитора, точно виконуючи усі позначки у тексті, виконавець виявляє авторське фразування та динамічний план, тим самим відображає зміст композиторського мислення [26]. А.Малинковська стверджує, що автори робіт, присвячених будь-якому елементу піаністичної майстерності, будь то педалізація або артикуляція, заглиблюючись у специфіку цих виразних засобів, приходили до того, що спостереження за функціонуванням якого-небудь одного, окремо взятого елемента формоутворення неминуче «тягне» за собою весь «клубок» елементів [92, 69]. Про це писав і І. Браудо: «Дія артикуляційних засобів часто буває пов'язана з іншими виразними засобами – динамікою, ритмікою, фарбою» [22, 16]. Отже, формоутворення стосовно артикуляції підсилює акцент художньо-драматургічної цілісності усіх засобів музично-інтонаційного виконавського комплексу.

Виходячи з положень щодо формоутворення музичного твору з точки зору його артикуляції, приходимо до висновку, що саме ця функція музично-артикуляційної інтонаційного комплексу підсилює акцент художньо-

драматургічної цілісності усіх засобів музично-інтонаційного виконавського комплексу.

3) Щодо третього напряму – фортепіанно-звукової специфіки, можливостей і меж художньо-звукових, інтонаційних пошуків виконавця-піаніста, то варто вказати, що розвиток уявлень про інтонаційну специфіку клавірно-фортепіанного інструментарію глибоко внутрішньо пов'язаний із двома першими напрямками формування інтонаційної проблематики. Головні вектори цього шляху: а) пошуки інтонаційної специфіки інструментів, що виявилися, насамперед, у виробленні засобів досягнення загального розвитку інструментальних культур – співучого ідеалу звучання; б) поступовий рух від акустичного, акустико-мануального розуміння співу на інструменті – до розуміння його інтонаційно-процесуальної сутності як змістовно-безперервного, горизонтально спрямованого розгортання музичного матеріалу в процесі виконання; в) рух до розуміння комплексної взаємодії фортепіанно-виконавських засобів і прийомів як об'єктивної умови реалізації цього процесу.

Як зауважує О.Сокол, артикуляційна техніка виконавця значною мірою пов'язана з артикуляційними можливостями його інструмента, які обмежуються межами здійснення на ньому звуковисотного, тембрового, динамічного, довготного та інших видів «тонування» звуків [161, 28]. Основні види артикуляції – легато, стаккато, портаменто, глісандо можуть бути виконані різними інструментами. Вони технічно пов'язані з прийомами руху руки (її частин) при веденні смичка, ударах по клавішах тощо. У співі артикуляція залежить від способу користування голосовим апаратом "[113, 43].

Як відомо, між ідеальною сферою інтонаційної свідомості, художнього мислення та їх реалізацією у творчому продукті перебуває сфера матеріального, тобто інструментарій. Як висловлювався Б. Асаф’єв, «олюднення інструменталізму» було одночасно й процесом «інструменталізації» музичної свідомості [7]. В еволюції клавішно-струнних, у розвитку їх інтонаційних якостей досить велика роль належить світській вокальній культурі й танцювальній стихії. Саме у вокальній традиції (канцони, балади, мотети) формувалася культура

світського ладу інтонування в єдності вокальної й інструментальної сторін. Танцювальні жанри також вплинули на розвиток специфічних інтонаційних якостей самостійної інструментальної музики. У цілому виникав трохи інший, ніж при акомпануванні співу «тілесно-енергійний та одухотворений інтонаційний організм» (А. Малинковська).

Як визначають дослідники, на шляху прогресу клавішно-струнних інструментів, включаючи фортепіано, було кілька важливих віх, які стали ключовими в конструкції інструментів, а також стали основою для подальшого збагачення інтонаційного комплексу інструмента як бази художнього інтонування (І.Браудо, Л.Булатова, Н.Кашкадамова та ін.). Цей еволюційний ланцюжок клавішно-струнних з XIV по XIX століття мав такі ланки: струни й збудники їх коливання; клавіатура; корпусні резонатори й демпферний механізм; подвійна репетиція. Так, наприклад, поява демпферної педалі кардинально перетворює художньо-технологічні функції й значення артикуляції, динаміки й тембру, агогіки, туше, аплікатури, пауз, цезур; у цілому міняються уявлення про просторово-часовий аспект інтонування [9; 92].

Інструментальний принцип у виконавській артикуляції в процесі гри на різних інструментах, з нашої точки зору, відіграє істотну методичну роль, оскільки аналіз специфіки артикуляції на різних інструментах збагачує уявлення про їх звучання і розширює слуховий поріг асоціацій піаніста під час «артикуляційного портретування» інструментів. Звертаємо увагу в цьому аспекті на праці Тхань Буй Конг (артикуляція гри на скрипці [170], Gümbel M. (гра на флейті) [201], І.Пушечникова (гра на гобої), Б. Дікова, К. Мюльберга, А. Федотова (гра на кларнеті), Ю. Долженкова, Лю Ханію (гра на флейті), В. Леонова (гра на фаготі), Т. Докшіцера (штрихи трубача і гра на трубі), Б. Єгорова, В. Максимова (артикуляція на баяні) та ін. У світлі даної методичної позиції звернемо увагу на статтю Ван Ін «Втілення особливостей гри на національних духових інструментах в китайській фортепіанній музиці» [29], у якій автор доводить, що фортепіанна творчість китайських композиторів XX-XXI століть є самобутнім феноменом світової музичної культури; генеруючими факторами цього процесу є міцні й

різноманітні зв'язки з національними філософсько-світоглядними, народнопісенними, інструментальними і театральними традиціями. Це призвело до того, що в творчості композиторів Китаю наявні яскраві переломлення ладових, інтонаційних, метроритмічних особливостей національного пісенного фольклору, імітація прийомів виконавства, що склалися в інструментальній культурі, які забезпечують збагачення образно-змістовної, фактурної, сонористичної та гармонійної сфер фортепіанного мистецтва і багато в чому визначають його специфіку [28]. Дійсно, у китайській фортепіанній літературі великий відсоток творів ніби «портретують» народні інструменти. Ван Ін пише про духові інструменти, звучання яких імітовано на фортепіано відповідними штрихами: так інь (швидкий рух вгору одного, двох звуків) і до інь (швидкі рухи вниз); ту інь (репетиції) – штрих, використовуваний для поперечної флейти; яань-інь – трелі, що імітують пронизливий звук сони [29]. Тим часом, ударність самого фортепіано більше використовується у творах, що підкреслюють значимість в національній культурі ударних акомпануючих інструментів, функція яких поступово перейшла на фортепіано [85].

Н.Кисліцин також дає деякі пояснення щодо звукотвірних та формотворчих процесів артикуляції гри на інструментах: «Творча винахідливість виконавця передбачає і конгруентне, і інконгруентне використання звукових джерел музично-мовної системи. Під час конгруентного використання інтонаційно-виразних засобів музичної мови виконавець спирається на комплекс загальнозначущих риторичних прийомів вимови музики. Інконгруентне використання звукової системи музичного синтаксису пов'язане з тим або іншим ступенем виконавської волі, імпровізаційності. Навмисне відхилення від загальних граматичних мовних норм вимови сприяє посиленню інтонаційної виразності й експресивності мовного висловлювання, що нерідко приводить до художніх відкриттів [58]. Як приклад учений наводить «неквадратні фразування» К. Ігумнова, що характеризуються як риторичний (евристичний) прийом – асиметрична розстановка смислових акцентів (динамічних або агогічних) у музично-синтаксичних побудовах повторної структури в музиці П. Чайковського

[195]. Однак, повне ігнорування граматичних вимовних нормативів здатне на неадекватність сприйняття слухачем змістовного сенсу інтерпретації твору [58]. Тому такі відхилення-свободи повинні виконуватися переконливо на високому художньому рівні, на рівні майстерності.

Таким чином, бачимо, що даний напрямок досліджень забезпечує деякий «артикуляційний фонд» (О.Сокол) слухових асоціацій, звукових уявлень, які наповнюють виконавський процес артикуляції деякими художніми аналогами. Крім цього, у даному напрямку кристалізуються і жанрово-стильові особливості артикуляції, оскільки вони історично заломлювалися і формувалися відповідно до прийнятих художніх образів, естетичних принципів у ту чи іншу епоху, у тому чи іншому просторовому діапазоні.

4) Стосовно четвертого напряму – психофізіологічних закономірностей виконавського процесу, формування й розвитку інтонаційно-слухової культури, піаністичної майстерності, рухової техніки, вкажемо, що увагу теоретиків, педагогів незмінно привертали психофізіологічні закономірності виконання, насамперед – відносини між "внутрішнім" і "зовнішнім" (ідеальним і матеріальним) планами виконавського оперування музичним матеріалом: свідомістю й руховою сферою, слуховими, ідеомоторними уявленнями в процесі функціонування піаністичного апарата виконавця. Звернення до історичних джерел показало, що, починаючи з XVI століття, з’являються спеціальні трактати – підручники інструментальної гри і композиції, в яких докладно висвітлюються положення тіла і рук клавіриста, рухи пальців та аплікатурні правила. Найбільш ґрунтовно засади пальцювання висвітлено у трактаті Томаса де Санта Марія «Мистецтво гри фантазій» (1565) (Н.Кашкадамова [54]. Він увів поняття «групи пальців», яким позначав поєднання в послідовному русі декількох пальців. У момент зміни «групи» під час заміни пальця неминуче виникав невеликий розрив. Ці ритмічні нерівності ставали фактором інтонаційного підкреслення змістовних елементів мелодії. «Група пальців» не стільки забезпечувала їхнє зручне розміщення, скільки точно відтворювала артикуляційні деталі мелодії, виступала своєрідним засобом вимови мотивів у клавірній музиці [62, 35].

Деякі поради клавесиністів, що узагальнені сучасними науковцями, мають рекомендаційну значущість і для фортепіанного виконавства. Так, наприклад, В.Шульгіна узагальнює деякі позиції стосовно клавірної техніки і зауважує, що безпосередній контакт пальця зі струною надає можливість впливати на розвиток звучання кожної ноти: збільшення чи зменшення атаки звуку, підвищення висоти ноти або вібрато. Необхідність ретельного управління початком, продовженням та завершенням кожного звуку виховує сенситивність до можливостей артикуляції та фразування: створення маленьких цезур між деякими нотами, продовження деяких за рахунок скорочення інших нот, що дає можливість формувати кожну фразу [193]. Отже, артикуляція у виконавському процесі потребує особливої майстерності володіння різноманітними штрихами, корегування пальцевого дотику.

Досліджуючи феномен артикуляції, ми прийшли до висновку, що питання артикуляції висвітлюються з точки зору і сприйняття інтонаційного розвитку музичної тканини, і з точки зору її виконавства. Важливим аспектом є уточнення факторів артикуляції або її атрибутів, серед яких вчені С.Шип, О.Сокол та ін. відносять атаку звуку, звуковедення й згасання тону, паузу, темп.

Можна погодитись з тезою методичного характеру: «У музично-виконавській практиці дотримання всіх градацій артикуляції здійснюється на основі інтуїтивного зіставлення, почуття міри, яким має володіти кожний музикант» [190,125]. Подальший розвиток методики гри на фортепіано, який будувався на досягненнях піаністів-педагогів та виконавців, показав, що музично-артикуляційний елемент інтонаційного комплексу входить до складу художньої техніки піаніста. Така техніка є комплексним утворенням виконавця, ґрунтується саме на поєднанні психолого-фізіологічного та художньо-інтерпретаційного аспектів виконавського процесу. Окремим напрямком досліджень є такі, що стосуються питань специфічних ознак художньо-технічної оснащеності вчителя музики-піаніста. Про специфіку виконавської фортепіанної підготовки вчителя музики пишуть вчені України (Л.Гусейнова, О.Щербініна, Н.Згурська, В.Крицький, ін.) та Китаю (Ван Бін, Бай Бінь, Лю Цяньцянь, Сай Лін, Фу Сяоцзін,

Ши Дзюнь-бо та ін.). Розглядаючи різноманітність фортепіанно-виконавської діяльності вчителя музики, Ван Бін орієнтується на функціональний підхід, та обґрунтовує поліфункціональність такої діяльності. У практиці вчителя музики, на думку Ван Бін, функціональність музично-виконавської діяльності, зокрема фортепіанного виконавства, спрямована на залучення учнів до художніх цінностей культури, мобілізацію виконавської підготовки (готовність до різноманітних видів виконавської діяльності), адаптацію виконавця-студента до того або іншого стилю; забезпечення процесу творчої самореалізації у процесі інтерпретації творів [27, 78]. Звертаємо увагу на те, що серед функцій у дослідженні Ван Бін є комунікативна функція, оскільки музичне виконавство виступає найпотужнішим інформаційним процесом, що здійснюється за допомогою музичної мови як системи усталених типів звукосполучень разом з правилами (нормами) їхнього застосування [27, 78]. Серед усталених типів звукосполучення існують певні артикуляційні співвідношення, які, за узагальненням С.Холодкова, щодо артикуляційної різноманітності у «квантитативному (тривалісному) аспекті зосереджуються біля п’яти основних форм мотиву – ямба, хорея, дактиля, анапеста та амфібрахія [178, 159]. Цей аспект відноситься до закономірних явищ музично-виконавської вимови, зокрема, й у процесі використання різноманітних артикуляційних елементів – штрихів.

Виконавсько-штриховий аспект артикуляції більше пов'язаний з технікою взаємодії виконавського апарата (у піаністів – пальці, у духовиків – губні м'язи) з джерелом звуку (струни, клавіші, смичок, мундштук). Про це пишуть вчені в методично-теоретичних працях та дослідженнях: А.Малинковська (проблема художнього інтонування на фортепіано), Б.Незванов, А.Біркенгоф, Ю.Гонтаревська (розвиток інтонування на уроках сольфеджіо), О. Островський, Є.Давидова (формування інтонаційного слуху), В.Медушевський, Л.Кузьоміна (виховання інтонаційного мислення музиканта). У цьому напрямку головним є виконавський контекст, тобто свого роду підказка щодо авторської переваги інтерпретації. Ми згодні з точкою зору Н.Корихалової стосовно того, що «... будь-який артикуляційний прийом можна розглядати не тільки з точки зору акустичної

(а саме як звуковий результат розчленовування чи зв'язування), але і з позиції ігрового прийому – того руху, за допомогою якого реалізується той чи інший артикуляційний відтінок» [66, 173-174].

Однак, проблема виконавської артикуляції у фортепіанній грі є не лише дотиково-технічною, а й інтерпретаційною. Ще у трактаті XVIII ст. «Нарис про правдивий спосіб гри на клавірі», за авторством Ф.Е.Баха, найбільш прогресивна риса педагогічних висловлювань полягала саме в площині перешкод беззмістовному, зовнішньо блискучому, але внутрішньо порожньому виконанні. Більш того, у трактаті Ф.Е.Баха вперше говориться про те, що клавірист може не тільки «правильно розуміти п'єси і виконувати їх в потрібному (визначеному композитором) дусі», але й зовсім по-різному доносити до слуху музичні думки – тобто виявити власну волю й ініціативу та втілити у виконання власний задум.

Вагоме значення авторській виконавській інтерпретації учня приділяв Ф.Ліст. Він цілеспрямовано здійснював розвиток художньо-асоціативного й образного мислення учнів через визначення ідеї твору, пошук аналога художнього образу твору в споріднених видах мистецтва або в життєвому досвіді, відтворення музичного образу у власному виконанні. Він основну увагу в роботі з учнями приділяв розвитку здатності проникнення в задум музичних творів, розвитку образного асоціативного мислення, формуванню загальної й музичної культури своїх учнів. Узагальнення методичних рекомендацій фортепіанного інтонування знаходимо в працях Я.Мільштейна [107;108], у дисертаційному дослідженні О.Кірчанової [55].

Безпосередньо в акті виконання ідеальна концепція (внутрішня форма виконавського задуму) за допомогою художньої техніки піаніста втілюється в реальне звучання (зовнішню форму) завдяки звукотворчій волі (К.Мартінсен [97]). Мисле-форма піаніста у творчому акті звукової реалізації існує на межі взаємоперехрестя ідеального й матеріального, утримуючи в єдності (цілісності) уявлюваний музичний образ і його реальний звуковий еквівалент.

Серед важливих закономірних вимог щодо якості інтонаційно-артикуляційної виразності та художності виконання зауважимо на освоєнні

інтонаційно-стильової культури, що здійснюється через відповідне (стильове) планування репертуару в інструментальному класі. Артикуляція безумовно входить до складу інтонаційно-виконавської культури, є її атрибутом, тому вона також підпорядкована стильовим ознакам. Адже кожна епоха народжує свої, властиві певному мистецькому напряму засоби виразності музичної мови, які складають характерну, самобутню музичну лексику, зрозуміти яку можна, спираючись на знання її смислових інтонаційних формул. Усвідомлення артикуляційно-мовних ознак стилю забезпечує адекватність художнього розуміння та інтерпретації музичного твору.

Історичний ракурс піаністичної теорії з питань слухо-інтонаційної культури виконавця показує поступове заглиблення й повніше розкриття визначального значення слухової активності й високої слухової культури у творчому процесі виконання творів, поступову зосередженість на розумінні художньо-виражальних властивостей музичної інтонації за рахунок усього артикуляційного комплексу (штрихового, формоутворюючого, агогічного тощо). Особливо інтенсивно ця проблематика розбудовувалася на рубежі XIX-XX століть, посівши одне з чільних місць у виконавській теорії, педагогіці й методиці.

Отже, фортепіанне виконавство — це не тільки відтворення первинного образу, але й переклад його в якісно новий стан — виконавський музичний образ, що має інтонаційне втілення шляхом фортепіанного артикуляційного комплексу. Останнє, у свою чергу, забезпечується розумовими процесами, які розкривають сутність інтонації як вираження змістовної функції музики, що підкреслюється відповідними артикуляційними знахідками.

На підставі усього значеного конкретизуємо, що в музичному виконавстві артикуляція – засіб художньої техніки, що забезпечує звукову матеріалізацію інтонаційної виразності твору шляхом наповнення ремарок, штрихів, інших наочних атрибутів музичної мови тексту твору особливим художньо-ціннісним смислом. У діяльності вчителя музики ця властивість музичної мови стає педагогічним ресурсом обговорення твору з учнями шляхом пояснення його художньо-зображальної або інтонаційно-виразної смислової ідеї.

Висновки до першого розділу

Засоби музичної виразності, що становлять основу мови музичного мистецтва, сполучаються між собою в процесі створення художнього образу в композиторській та у виконавській творчості. Музична інтонація є важливим елементом музичної мови, оскільки через неї сполучаються майже усі засоби виразності, що створює ритмо-інтонацію, тембро-інтонацію, інтонацію-артикуляцію тощо. Художньо-смислова взаємодія музичної інтонації та артикуляції є прикладом найбільш тісного співвідношення засобів музичної виразності у створенні та відтворенні художнього образу під час виконавства.

Теорія музичної інтонації (Б.Асаф'єв, М.Бонфельд, В. Медушевський, Є.Назайкінський, С.Шип та ін.) та музичної артикуляції (І. Браудо, Г. Келлер, І.Пушечников, Г.Ріман, О.Сокол та ін.) висвітлює зазначені феномени як самодостатні, так і в комплексі, у системі художньо-виразних координат: передача основної художньої ідеї твору; процес розчленування та фразування музичної тканини; забезпечення художньої ідентичності через народні музичні особливості (інтонаційні, ритмо-артикуляційні тощо); відбиття особливостей настрою певної епохи, культурно-історичного зрізу тощо. Окрім того, аналіз функціонування музично-інтонаційного комплексу, зокрема його інтонаційно-артикуляційного сегменту дозволив встановити такі функції: *комунікативну,* в якій артикуляція стає засобом прямого та опосередкованого художньо-творчого спілкування композитора, виконавця та слухача; *емоційно-розвивальну*, в якій артикуляція розвиває художні уявлення за допомогою спонукання до асоціацій з мовою, з явищами природи тощо; *пізнавальну*, в якій *завдяки інтонаційно-артикуляційному сегмента мови* усвідомлюється художня інформація (О.Глазиріна [37]) через існуючі символи, знаки, семантичні правила, канони щодо музичної вимови в певні історичні культурні зрізи, що стає предметом пізнання та усвідомлення; *художньо-образну*, в якій артикуляція як одиниця інтонаційного комплексу стає атрибутом музичного/художньо-образного мислення та стимулює музично-інтелектуальні процеси.

Аналіз концепції та теоретичних ідей науковців щодо художньо-смислової взаємодії інтонації та артикуляції дав змогу класифікувати їх за такими напрямами: психологічний, феноменолого-теоретичний, герменевтично-інтерпретаційний. В основі кожного аспекту лежить ідея сутності феноменів інтонації та артикуляції в контексті мови музичного мистецтва.

Психологічний напрям досліджень розглядає процеси перцепції, осмислення, переживання, комунікації, якими супроводжується оперування музичної інтонації як комплексного явища, що містить у собі інші музично-виразні засоби, зокрема, й артикуляцію. Феноменологічно-теоретичний напрям розкриває результати осмислення інтонації та артикуляції з точки зору феноменологічного підходу в працях музикознавців, філософів, культурологів. Герменевтично-інтерпретаційний напрямок присвячений проблемі атрибутивності музичної інтонації та артикуляції в тлумаченні та інтерпретації музичних текстів на основі аналізу сутності музичного знаку, символу, штриха, ремарок.

За аналогією багатошарових моделей щодо видів мистецтва в феноменології Р.Інгардена, визначено чотири шари музичної артикуляції, які відбивають різні сторони її художньо-смислової сутності в проекції до виконавського процесу: природно-асоціативний; інтонаційно-досвідний; графічно-штриховий; тактильно-виконавський. З означених шарів до категорії «чистого розуму» можна віднести перший, природно-асоціативний шар, решта є свідомим або інтуїтивно-досвідним результатом сприйняття, спілкування, вивчення, усвідомлення, виконання тощо музичних текстів.

Застосування культурно-історичного аналізу дозволило встановити кілька магістральних напрямків методико-теоретичної думки в галузі виконавства, у руслі яких формування інтонаційно-виконавського комплексу, включно з артикуляцією виконавства відбувалося найбільш інтенсивно. Йдеться про такі змістові аспекти цих напрямків, які порушують питання: І) природи, сутності, закономірностей виразного виконання; розвитку у виконавця художньо-творчих здібностей і мислення; 2) виконавського формоутворення, організації елементів

музичної форми, досягнення цілісності виконання; 3) фортепіанно-звукової специфіки, можливостей художньо-звукових, інтонаційних шукань виконавця-піаніста; 4) психофізіологічних закономірностей виконавського процесу; формування й розвитку інтонаційно-слухової культури, піаністичної майстерності, рухової техніки. У відповідності до естетичних норм, поглядів та художніх стилів музична артикуляція вже з XVII століття була предметом художньо-творчої уваги композиторів та виконавців, що відбилося на виникненні перших уявлень про взаємозв'язки елементів: фразування-артикуляція, артикуляція-інтонація відповідно до виконавського процесу. Шлях розвитку інтонаційно-артикуляційного комплексу виконавства показав, що музична артикуляція зумовлена багатьма факторами: від лінгвокультурного до ментального, від моторно-рухового до образно-символічного, від художньо-світоглядного до індивідуально-творчого, від техніко-виконавського до художньо-комунікативного.

Аналіз феномена артикуляції дозволив уточнити її сутність як атрибута музично-інтонаційного комплексу. У дослідженні це – системний атрибутивний елемент музичної мови, який входить у більш широкий інтонаційно-виконавський комплекс, забезпечує асоціації вербально-мовного або візуального джерела з музично-мовним інтонаційно-експресивним вираженням художньої ідеї твору. У музичному виконавстві артикуляція – засіб художньої техніки, що забезпечує звукову матеріалізацію інтонаційної виразності твору шляхом наповнення ремарок, штрихів, інших наочних атрибутів музичної мови тексту твору особливим художньо-ціннісним смислом. У діяльності вчителя музики ця властивість музичної мови стає педагогічним ресурсом обговорення твору з учнями шляхом пояснення його художньо-зображальної або інтонаційно-виразної смислової ідеї.

Результати даного розділу опубліковані у роботах [74; 75; 76; 79; 85].

РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ АРТИКУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПІАНІСТІВ

2.1. Сутність та структура вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики у фортепіанному навчанні

Музично-виразне виконання творів учителем на уроці є чинником, що підвищує вплив музики на школярів, їх інтерес до музичного мистецтва, забезпечує процес розуміння музичного смислу твору. Тому у фортепіанній педагогіці пріоритетними стають навички та вміння виразного виконавства. Особливе місце серед них приділено інтонаційному комплексу, володінню його різноманітними атрибутами, серед яких істотну художньо-образну роль відіграє артикуляція. У нашій концепції музична артикуляція для майбутнього вчителя музики стає основою, феноменом, що об’єднує художньо-стильовий, перцептивно-слуховий, технічно-виконавський аспекти фортепіанної підготовки вчителів музики [83]. «Артикуляційна вибірковість музичного звучання становить один з найістотніших показників артистизму професіонала, оскільки включає жестово-пластичну зумовленість музичного вираження, настанову на міміку-позу музичного звуковедення», - зазначає О.Маркова [95, 87]. Приймаючи позицію науковця, переконуємося в актуальності й багатоплановості артикуляційного феномена в професіоналізмі вчителя музики. Артикуляція в психологічному сенсі – координація дій мовних органів при вимові звуків мови, яка здійснюється мовними зонами кори і підкірковими утвореннями головного мозку, під час чого реалізується слуховий і кінестетичний, або мовно-руховий контроль. Таким чином, будь-який вид інтерпретації (вербальна, художня, виконавська, педагогічна) для вчителя музики актуалізує наявність яскраво вираженого виконавства артикуляцій музичного тексту. Підтвердження цьому знаходимо в праці О.Сокола [161]. Як зазначає вчений, творча діяльність виконавця ґрунтується на взаємодії всіх сфер експресивно-мовленнєвої (у тому числі артикуляційної) системи у нерозривному зв'язку з мовними та музично-мовними засобами. Визначальними елементами всієї системи музичної вимови є

інтонаційно-художні образи. У сприйнятті і діяльності композитора, виконавця і слухача вони постають, насамперед, як цілісні феномени "вираження життя у звуковому процесі" [161, 31]. Таким чином, учитель використовує все різноманіття артикуляційного комплексу: музично-виконавський, вербальний (виразність і переконливість вимови, що пояснює музику), жестові (у процесі керування співом, хором) та інші види артикуляції. У своєму дослідженні ми розглядаємо артикуляцію у фортепіанному навчанні майбутніх учителів музики в контексті їх підготовки до виконавської та педагогічної діяльності в школі. Ефективність такої підготовки ми вбачаємо в цілеспрямованому включенні артикуляційного виконавського комплексу в структуру музично-виконавської компетентності [82].

Слід нагадати, що компетентнісна методологія виникла паралельно з науковою рефлексією такого феномена, як «функціональна грамотність», яка вийшла з теорії мови як трансформаційна грамотність. Автором цієї парадигми є Н.Хомський. Він розрізняв поняття «компетенції» мови (знання своєї мови) та вживання мови в конкретних, будь-яких ситуаціях [179, 9]. Але це було лише початком вживання поняття «компетентність». Про подальше становлення та історичні етапи розвитку компетентнісного підходу як педагогічної інновації докладно повідомляє І.Зимня [47]. Йдеться про три етапи: уведення категорії «компетенція» у науковий апарат – 1960-1970 рр.; період розширення галузей вживання категорії – 1970-1990 рр.; дослідження компетентності як наукової категорії в галузі освіти – з 1990 р.

У подальшому вагомий внесок у компетентнісну методологію зробили науковці Л.Алексєєва, Н.Кузьміна, Л.Мітіна, О.Овчарук, Б. Оскарсон, А.Пометун, Д. Равен, Г.Халаж, Л.Хоружа, та інші. Учені А.Березняк, Н.Васильєва, Н.Ґуральник, Л.Масол, М.Михаськова, О.Олексюк, І.Пігарева, І.Рахімбаєва, О.Реброва, Н.Цюлюпа, Лю Цинган, Лю Цяньцянь, Ши Цзюнь-бо, О.Щолокова та інші застосовують компетентнісний підхід у різних аспектах відповідно до фахової підготовки майбутніх учителів музики. Особливу увагу звертаємо на сутність музично-виконавської компетентності у дослідженні Н. Васильєвої; на методичну

компетентність, що представлені в наукових працях та дисертаціях Л. Василенко та Н. Цюлюпи; на комунікативну компетентність в дослідженні Е. Проворової; художню компетентність, розглянуту в дослідженнях Лю Цяньцянь, О.Нікітіної, Ші Дзюнь-бо.

Так, Лю Цяньцянь, актуалізуючи компетентнісний підхід у його інноваційній стратегії, конкретизує, що він є одним з нововведень, спрямованих на підготовку фахівця до успішних дій в умовах конкурентоспроможності на ринку праці. У дисертації розкрито поняття «інноваційна стратегія компетентнісного підходу», що інтерпретується як цілеспрямований процес упровадження педагогічних нововведень на основі принципу вибору і способу дій, форм та методів організаційного забезпечення оновлення змісту та якості підготовки компетентного фахівця у відповідності до вимог модернізації освіти [86, 184]. Лю Цяньцянь застосовує поняття функціональної грамотності вчителя музики як основи його художньої компетентності. Функціональна грамотність у різних аспектах представлена в дослідженнях таких науковців, як-от: Т.Акатова, С.Вершловський, Б.Гершунський, Н. Зуйкова, Е.Каліцький, Л.Кашкарьова, С.Крупник, О.Лебедєв, П.Лернер, О.Локшина, Н.Назарова, А.Новиков, С.Писарева, О.Піскунова, Т.Стефановська, П.Щедровицький.

Саме в праці Лю Цяньцянь уводиться поняття «термінологічної грамотності». З нашої точки зору, подальша педагогічна стратегія передбачає також вживання поняття «артикуляційна грамотність». Саме артикуляція в її аналогії з мовою потребує застосування поняття «грамотність» як основи артикуляційної компетентності.

У контексті дослідження доцільним є впровадження поняття «художньо-виконавська артикуляційна компетентність», яка визначає ступінь володіння артикуляційним комплексом виконавської підготовки вчителя музики. У практиці виконавської діяльності, зокрема, у процесі гри на фортепіано, така компетентність виявляється і реалізується через комплекс спеціальних умінь – умінь музично-виконавської артикуляції вчителя музики. Визначаючи теоретичну модель музично-виконавських артикуляційних умінь, ми враховували як склад

артикуляційного компонента у виконавській підготовці вчителя музики-піаніста, так і сутність художньо-виконавської артикуляційної компетентності, що забезпечує його функціонування в навчальному, виконавському та педагогічному процесах, при цьому особливу увагу було приділено саме функціям артикуляції.

Розкриємо більш конкретно логіку позицій нашої теорії.

Якщо орієнтуватися на рамки кваліфікацій у контексті компетентнісного підходу, то слід представляти артикуляційний комплекс за такими параметрами: знання, вміння, комунікації, автономність чи творчість [135]. Розглянемо їх більш докладно в контексті теорії артикуляції і виконавського процесу. Дані рівні-межі можна співвіднести з базовим артикуляційним комплексом (Ф.Валєєва [25; 26]), що буде нами розглянуто як теоретична модель розкриття сутності і розробки структури умінь музично-виконавської артикуляцій в процесі гри на фортепіано. Знання артикуляції насамперед складаються з графічно-зображальних знаків, термінологічних позначень різних засобів музичного вимови. Вони охоплюють родові тонеми. О.Сокол вказує на такі: довготні (legato, staccato), динамічні (marcato, accento), темброві (coperti, aperti), звуковисотні (vibrato, nob vibrato), алогічні (for beat after beat) [161, 12-13]. Крім цього у галузь знань входять такі сфери артикуляційного комплексу, як стильовий, жанровий, а також авторський (композиторський), крім того, необхідні й знання етно-художніх особливостей музичної мови і особливостей звучання й артикуляції на різних інструментах. З огляду на це звертаємо увагу на поняття «артикуляційний базис» (О.Сокол) [161, 29]. Мова йде про артикуляційні особливості в ту чи іншу епоху, культуру, «що може означати сукупність способів музичної мови в певних історичних і культурних рамках. Так, наприклад, докорінно відрізняється вимова в народному та академічному співі. Способи вимови у в'єтнамській, арабській музиці і в джазі різняться між собою, хоча при бажанні і необхідності подібні моменти можна знайти і в них [161, 29]. Щоб знайти такі відмінності, безумовно необхідний особистісний професійний «артикуляційний базис». Для вчителя музики дане поняття включає як культурологічний, художній аспект, так і художньо-ментальний (О.Реброва). Останній забезпечує вчителю музики компетентність у

художній ідентифікації музики різних народів, етносів, яка сприймається школярами, освоюється ними у виконавському процесі. Без відповідних знань учитель не може кваліфіковано навчити школяра виконанню таких творів або забезпечити їх адекватне сприйняття. Також ми спираємося і на поняття «артикуляційного фонду», який стосується безпосередньо жанру або стилю. Учитель музики повинен добре орієнтуватися в питаннях «сукупності засобів музичної вимови, що необхідно для виконання творів певних жанрів, стилів, з урахування властивостей у музичних інструментах або у співі» [161, 29].

Уміння, у контексті артикуляційного комплексу у виконавському процесі гри на фортепіано, охоплюють сферу безпосереднього відтворення знакових і термінологічних вказівок. Це, зазвичай, технічний аспект, але він не є ізольованим від усього інтонаційно-виразного комплексу (М.Малинковська). Уміння передбачають не тільки щось уміти практично, тобто відтворити, а також уміння граматичні, у проекції інтелектуального, аналітичного порядку: уміти зрозуміти артикуляційний знак, його художньо-смислове навантаження. О.Сокол акцентує увагу на тому, що, виконуючи музику різних епох, стилів, жанрів, авторів, виконавець (зокрема, піаніст – Л.Ч.) повинен володіти відповідними способами музичної вимови щодо виконуваної музики, оскільки певні артикуляційні засоби мають конкретні сфери своєї дії та застосування [161, 28]. Ці сфери музичної вимови відносяться до артикуляції як вокальної, хорової, так й інструментальної. У цьому зв'язку компетентнісна рамка кваліфікації – «уміння» – пов'язана зі спеціальною артикуляційної технікою. На думку Н.Кислицина, артикуляція передбачає роботу рухово-ігрового апарата виконавця; засобами вимови є сукупність акустичних явищ процесу озвучування виразно-змістовних ресурсів музики і явищ дійсності, відображених у ній. Засобами артикуляції позначається комплекс психофізіологічних реакцій ігрової моторики, орієнтований на керування звуковидобуваючими пристроями музичного інструмента; риторичні прийоми вимови [58, 185]. Артикуляційна або штрихова техніка виконавця, на думку О.Сокола, визначається сукупністю артикуляцій, штрихів і матеріальних засобів, які має виконавець. Артикуляційна техніка виконавця значною мірою

пов'язана з артикуляційними можливостями інструмента, які обмежують здійснення на ньому звуковисотного, тембрового, динамічного, довготного та інших видів інтонування звуків. Володіння виконавця матеріальним середовищем музичного виконання також є істотним чинником (не випадково кажуть про камерність виконання, концертність, театральність, про польотність звуку, голосу тощо), зазначає вчений [161, 28]. Артикуляційні вміння не нестимуть смислового навантаження, якщо не відповідають вимогам подачі художньої інформації та її розуміння-сприйняття.

Ф.Валєєва вводить поняття «артикуляційна майстерність», яке передбачає оволодіння спеціальною технікою. У дослідженні науковцем розроблено «базовий артикуляційний комплекс, що трактується як система штрихів, побудована на основі артикуляційної шкали злитості-розчленованості і спрямована на опанування виконавцем звуковою образно-художньою палітрою у сольній та ансамблевій формах діяльності» [25]. Однак, дослідниця не обмежує артикуляційну майстерність із суто технічними завданнями виконавства. Опанування артикуляцією, на її думку, яке ми повністю поділяємо, піднімається до рівня майстерності за умови її (артикуляції. – Л.Ч.) розуміння як засобу художньо-творчого інтонування музики. З цих позицій артикуляційна майстерність є інтегральною сукупністю ціннісних настанов, естетичних принципів, знань і технічних прийомів виконання [25].

Художньо-творче інтонування безпосередньо пов'язане з художньо-комунікативним процесом. Художня комунікація стає регулятором якості музичної вимови, а значить й артикуляції. Коли виникає ідея поділитися інформацією, паралельно з нею виникає і потреба бути зрозумілим тим, до кого вона звернена. Тому артикуляція повинна відповідати образному змісту твору, закладеному автором. Виконання артикуляційних засобів, у тому числі і штрихів, може бути технічно абсолютно якісним, але воно може швидше здивувати, бути не зрозумілим, якщо відсутня глибока інтенція на виразність вимови. Фактором такого розуміння / передачі художньої інформації як атрибуту художньо-комунікативного процесу, є, на думку О.Сокола, артикуляційний базис культури,

епохи, звідки виконавці черпають свої артикуляційні засоби. Він «визначається предметністю музично-інтонаційних образів, їх "модальними" якостями, музично-художнім світом, що зумовлює способи вимови "інтонаційного словника" епохи [161, 29]; а саме: системи музично-мовних символів, які можуть бути "оброблені" різними експресивно-мовними засобами в конкретній музичній мові. До засобів цієї обробки О.Сокол і відносить "артикуляційний словник" епохи, який є частиною загального базису культури виконавства. Дане трактування є частковим проявом асаф'євской теорії «інтонаційного словника епохи». Тим часом, воно має важливе практичне значення для артикуляційної компетентності вчителя музики, який в педагогічній і виконавській практиці використовує його з метою формування сприйняття і розуміння сенсу художніх творів у школярів. При цьому він користується саме виробленими символами-знаками такого словника під час художньо-педагогічного аналізу творів.

Комунікативну сутність артикуляції Н.Кислицин пояснює таким чином: «вимова, артикуляція і штрих є продуктом усвідомлюваної психічної діяльності виконавця як єдиного творчого процесу. Змістовною сутністю вимови, артикуляції, штрихів виступають не пріоритети, а функціональні завдання, форми і масштаби реалізації інтонаційно-змістовних потенцій виразних елементів і загальнозначущих засобів музичної мови; увага до вимови і звукової системи загальнодоступної музичної мови, позначає звукову організацію музично-виконавської мови [57,185]. При цьому музично-синтаксичні структури фонічного й синтаксичного рівнів виступають у ролі певної сукупності академічних «правил гри» на інструменті, необхідних для грамотного вираження музичних «думок». При цьому штрихи, на думку вченого, виступають як «уніфіковані звукорухові форми, які існують у свідомості у двох іпостасях: як вимовлені звукові одиниці музичного синтаксису і як автоматизовані типові артикуляційно-ігрові рухи. У першому випадку вони є одними з видів процесу розгортання музично-звукової перспективи на фонічному і синтаксичному рівнях. У другому випадку – штрихи виступають у ролі рухових форм «фонетичної і мотивної артикуляції». У інтеріоризованому вигляді штрихи існують як сукупність психорухових відчуттів,

уявлень, асоціацій, а в екстеріоризованій формі буття – як реально сприйняті вимовлені звукові одиниці фонічного і синтаксичного рівнів [57,185].

Предметом художньо-комунікативного процесу є художній / музичний текст. Як відомо, пафос інтонаційної теорії Б. Асаф'єва, Б. Яворського закладено саме в актуалізації музичного спілкування як «текстуальної практики» (Н.Мельникова), зокрема і в фортепіанному виконавстві. Музичний текст – це, як відомо, нотний текст. Н.Мельникова визначає нотний запис музичного твору як «невизначене поле», при аналізі та осмисленні якого відбувається процес народження власне виконавських текстів. «Неповнота нотного запису виявляється дивовижною властивістю: вона забезпечує колосальний «запас невизначеності», який дозволяє музичному твору з надзвичайною природністю вписуватися в текст культури – змінюватися услід за зміною умов його виконавського народження і тим самим нести в собі гетерогенні культурні коди», - зазначає дослідниця [106]. Процедура народження виконавського тексту в аспекті артикуляційного комплексу робить актуальним феномен «контекстних артикуляцій» (О.Сокол). Контекстні артикуляції / штрихи /, за визначенням ученого, – є сукупністю способів вимови, штрихів, застосовуваних виконавцем під час виконання конкретних музичних творів різних авторів, жанрів, стилів. В окремому творі виконавець застосовує тільки частину своїх артикуляційних "ресурсів", іноді обираючи відповідно до вимог тільки один спосіб вимови /наприклад, sempre staccato/, який у процесі виконання може нескінченно варіюватися. Крім того, виконавець іноді модифікує авторські штрихи, замінюючи їх своїми, які, на його думку, більш відповідають образному ладу музики [161, 28]. Н.Мельникова розглядає процедуру «породження виконавського тексту» як зумовлений психічними явищами процес: роздум, інтуїція, розуміння, тлумачення, все, що впливає і зумовлює художність змісту інтерпретації творів.

О.Самойленко стверджує, що в аспекті текстології музики існує безліч значень, рівнів сенсу, що виявляються музикою, «…тобто стійким і руховим семантичним конгломератом музично-мовних утворень. Вони вступають у складні діалогічні форми еквівалентності і транзитивності всередині себе і по

відношенню один до одного, організовуючи передачу сенсу і символічний характер такої передачі [156, 22]. Отже, музичний, ширше, художній текст завжди діалогічний, в якому існує «*зв'язок позасвідомого з чуттєвим підтекстом, що є результатом роботи свідомості*» [149,77]. Художній діалог, на думку О. Бочкарьової, здійснюється через визначення художньої ідеї, місця та ролі її серед інших елементів змісту та форми музично-художнього цілого; або визначення художньої ідеї як результату становлення емоційно-інтонаційного смислу [21]. На емоційно-інтонаційний смисл художнього тексту, зафіксований нотним записом, вказує О.Потоцька. Музично-знакові атрибути, що супроводжують запис нот твору, також є продуктом діалогічного мислення, засобом художнього спілкування. Саме вони показують ці нюанси, якими автор намагається передати емоційні переживання. Але їх зчитування здійснюється вже в орбіті іншого творчого процесу – інтерпретації. Музичний текст – це народжений у процесі інтонування історично і соціально зумовлений, зафіксований (у матеріалізованій звуковій структурі та нотному записі), композиційно і художньо цілісний продукт художньої діяльності митця, що втілює індивідуальний спосіб художнього осмислення світу» (О.Потоцька [134, 6]). Виконавець музичного твору – також митець, який у художньо-діалогічних пошуках відтворює головну ідею твору, не порушуючи паритету індивідуального, суб’єктивного та об’єктивного, культуровідповідного у композиторському та виконавському художньому спілкуванні. Такий діалог завжди створює контекст художнього тексту. Як зазначає О.Реброва, «розуміння контексту в художньому творі здійснюється в площині ментальних процесів, серед яких, окрім художньо-перцептивних, емоційних, навіть емоційно-спонтанних, образно-асоціативних, варто виокремити й аналітичні дії, які завжди виникають під час осягнення музичного або художнього твору і практичної творчої діяльності щодо його виконання» [149,78].

Отже, після пояснень таких рівнів як знання, уміння, комунікація в контексті музично-виконавської артикуляції, доходимо до останнього рівня – автономного, або творчого, який вказує на сформованість відповідної компетентності.

Автономність і творчість ми поєднуємо з інтерпретаційним творчим процесом, спрямованим на аналіз і відтворення художнього образу, ідеї твору. Саме вільне, але компетентне використання артикуляції стає показником художнього рівня виконавства як індивідуально-творчого, самостійного. Інтерпретація в мистецтві, вказує О.Реброва, – завжди процес індивідуальний, оскільки виконавець-інтерпретатор відтворює художній образ на основі своїх власних уявлень про нього. Це кардинально відрізняє сутність інтерпретації в мистецтві та в науці, оскільки в процесі інтерпретації художнього тексту або музичного твору інтерпретатор – літературознавець, режисер, виконавець – завжди вносить у матеріал, що інтерпретується, певний особистий сенс, тлумачить його по-своєму. Це слугує основою множинності інтерпретацій у галузі мистецтва. Натомість у науці такі творчі інтенції неможливі, адже вчений під час інтерпретації фактів та отриманих результатів пояснює їх відповідно до існуючих законів і закономірностей, спираючись на доказову базу [143, 27].

Теоретично артикуляційна компетентність являє собою ступінь оволодіння вчителем музики художньо-артикуляційним сегментом виконавської підготовки, до якого органічно входять: знання теорії музичної артикуляції, вміння їх використовувати в практиці художньо-виконавської діяльності та досвід самостійного застосування музично-артикуляційного розмаїття в педагогічному процесі для художньо-образного відтворення авторського задуму з метою його сприйняття та розуміння.

На основі теоретичного використання компетентнісного підходу ми дійшли висновку, що артикуляційний комплекс у цілому і вміння музично-виконавської артикуляції, зокрема, співвідносяться з деякими професійними компетенціями вчителя музики, а саме: *стильовою*, яка дозволяє відрізняти особливості музичної мови певного історичного зрізу або певного народу; *комунікативною*, яка дозволяє чітко висловлювати, розуміти, сприймати, інтерпретувати сенс музичного мовлення; *термінологічною*, яка забезпечує грамотне прочитання ремарок, термінів, графічних знаків; *художньо-семантичною*, яка дозволяє розпізнати й адекватно пов'язати артикуляційні засоби виразності музики з

художнім образом; *інтонаційною*, яка забезпечує адекватну виразність виконання, а також виразність мови вчителя відповідно до образу твору, що інтерпретується ним вербально або музично-виконавським процесом; *звуковідтворювальною (тактильно-чуттєвою),* яка допомагає диференціювати власні відчуття пальцевого дотику клавіш при використанні різних артикуляційних прийомів. Усі перераховані види компетенцій ґрунтуються на знаннях та вміннях ними користуватися. Однак, при цьому задіяні різні модуси: пізнання, мислення та його операції; слухові уявлення й адекватність слухового сприйняття; зорові зчитування графічних позначень у тексті з паралельним поданням їх звукового еквіваленту; інтонаційна виразність мови (співу, висловлювання), її перенесення на виконання музичної фрази; розділові й зв'язкові артикуляції мови та їх екстраполяція на виконавський процес; тактильні відчуття, уміння керувати ними з метою отримання бажаного звучання; образні уявлення, уява й асоціативна пам'ять, стимулювання пошуку артикуляційних засобів, що забезпечує їх збагачення і творчий розвиток [76, 31]. Комплекс зазначених компетенцій є необхідним у роботі над грамотною та адекватною до стилю інтерпретацією твору. Тут актуальною стає й теоретична підготовка вчителя музики [92].

Подальше теоретичне осмислення артикуляційного компонента і такого його елемента, як уміння музично-виконавської артикуляції, передбачало уточнення їх сутності й структури. Теоретично об'єднати дані структурні утворення в художній підготовці вчителя музики-піаніста дозволив функціональний підхід до осмислення сутності артикуляції в піанізмі. Аналіз літератури показав, що артикуляція співвідноситься з проблематикою художнього стилю, музичного мислення (перцептивного і тактильного); з проблемами розуміння та інтерпретації музичних творів. Стосовно вчителя музики, то в його фортепіанній підготовці артикуляційний виконавський комплекс має свою специфіку, зумовлену педагогічною функцією виконавського процесу в цілому.

Вирішуючи це завдання, ми орієнтувалися на функції інтонаційно-виконавського комплексу, уточненого у висновках до першого розділу, які кореспондуються з функціями артикуляції у виконавському процесі, на що вказує

Ф.Валєєва [26]. Дослідниця виокремлює такі з них: *структурологічна,* сутність якої полягає в тому, щоб засобами артикуляції окреслювати, групувати, рельєфно показувати структурні рівні музичного твору, від мотивів до архітектоніки; *часова,* яка виражається у взаємодії артикуляції за такими параметрами музики під час виконання, як метр, ритм, темп, розмір, такт, тривалість; *динамічна,* що забезпечує взаємозалежність артикуляції та динамічних характеристик музики шляхом використання таких динамічних засобів: акценти, наростання і спади динаміки; *емоційно-енергетична*, яка полягає у використанні виконавцем усього розмаїття потенціалів художньо-емоційного напруження в процесі вимови фактури музичного твору; *колористична,* яка спрямована на те, щоб відчути красу звукових барв, загострити слухове сприйняття цікавих тембральних і колористичних подій в музиці твору; *психофізіологічна,* що відбиває взаємозв'язок психологічної (створення звукової моделі художнього образу), фізіологічної (послідовність ігрових прийомів) та художньої (акустичний результат) сторін процесу артикулювання. Ф.Валєєва також розглядає артикуляцію в контексті інтерпретації, при цьому автор не виводить *інтерпретаційну функцію* як самостійну. Ми, зі свого боку, вважаємо таку функцію генералізованою, основною, яка практично об'єднує всі перераховані функції у творчому виконавському процесі, регулює їх взаємозв'язок. Творча свобода і самовираження допустимі в процесі інтерпретації, виявляються саме в уміннях використовувати дані функції артикуляції для розкриття художньої образності і в поєднанні авторського і власного індивідуального розуміння контексту твору.

У попередньому розділі вказувалося на психологічний аспект теорії інтонації та артикуляції. В інтерпретаційному процесі стосовно артикуляції такий аспект виявляється через набуття загальномистецького досвіду та індивідуальних особливостей музичного слуху: інтонаційного або інтонаційно-мелодійного (Д.Кірнарська [137, 103-104], В.Мазель [88], В.Медушевський [102]. Більш високий рівень − інтонаційно-мелодійний слух. Л.Мазель характеризує мелодію як «... цілісне явище, єдність різних сторін. Для мелодії як музичної думки мають

важливе значення музично-висотні співвідношення, а також і ритм, і динаміка, і тембр, і самий спосіб виконання, наприклад, легато або стакато (тобто артикуляція - Л.Ч.), а нерідко також і припускаються належними до мелодії й гармонійні співвідношення» [88, 64]. Спираючись на таке розуміння мелодії, Г.Ципін [181,111] уточнює визначення інтонаційно-мелодійного слуху: «це здатність людини сприймати музику не як ряд звуків, що хаотично і незв'язно чергуються (музичний варіант «броунівського руху»), а як внутрішньо організовану послідовність логічно пов'язаних, спаяних одна з одною інтонацій, об'єднаних в якусь цілісність, що відтворюють у своїй сукупності той чи інший художній образ, «передаючи відомий настрій, що є вираженням відомого змісту в певній формі» [166, 115].

Таким чином, артикуляція в музичному виконавстві має ще одну важливу функцію – *розвиток здібностей*, які забезпечують якість інтерпретації: різні види слуху, здатність до творчого переінтонування твору на основі перцептивного досвіду освоєння базисних форм звукових комунікації (Д.Кірнарська). Тобто мова йде про творчо-розвиваючу та художньо-комунікативну функції. Кожна з виокремлених функцій зумовлена певною сукупністю виконавських закономірностей, що й диктує необхідність формувати вміння музично-виконавської артикуляції. Орієнтуючись на виділені аспекти артикуляційного компонента у фортепіанній підготовці студентів і відповідних до нього компетенцій, у дослідженні була акцентована проблема умінь музично-виконавської артикуляції. Визначаючи сутність артикуляційних умінь, ми виходимо із загальноприйнятого значення терміна «уміння» як освоєного способу виконання дій, спрямованих на реалізацію поставленої мети або завдань, що виникають (Н.Тимошенко[168]). Уміння забезпечують практичну реалізацію здобутих знань і сприяють формуванню навичок На відміну від навичок, уміння реалізуються під впливом контролю. Для здійснення такого контролю потрібні знання, а стосовно артикуляційних умінь у фортепіанному виконавстві – тактильні відчуття. Однак, артикуляційні вміння як системне утворення ми відносимо до більш складної категорії вмінь, які засновані на глибокому

осягненні знань, розвиненому досвіді і слуховому контролі, а також включають у себе деяку сукупність безпосередніх виконавських навичок, без яких вміння музично-виконавської артикуляції просто неможливі в інтерпретації музичних творів. Освоєння артикуляційних умінь ми розглядаємо як мету, як процес і як результат, на цьому заснована наша інтерпретація сутності артикуляційних умінь [82].

У дослідженні уміння музично-виконавської артикуляції – це процес і результат освоєння ігрових тактильних прийомів звуковидобування, що визначають характер музичного твору, заснованих на усвідомленому ставленні до інтонаційної, фразеологічної, семантичної, художньо-стильової диференціації музичного звукового потоку або нотного тексту, здійснюваних під впливом слухових уявлень і самоконтролю [82, 59 – 60].

Нами було визначено чотири компоненти таких умінь:

Перший компонент – операційно-образний, який включає артикуляційну грамотність як атрибут художньо-образного мислення та оперування звуко-артикуляційними уявленнями; уміння визначались відповідно до його елементів:

- функціональна артикуляційна грамотність: *уміння* диференціювати смислове, образне, контектнісне значення графічних позначень, ремарок, термінів під час аналітичної роботи з текстом;
- перцептивний досвід та оперування звуко-артикуляційними уявленнями: *уміння* застосовувати звуковий еквівалент артикуляційних позначень під час художньо-творчої роботи над художньо-образною драматургією твору.

Другий компонент – жанрово-стильовий – охоплював жанрову та стильову відповідність сприйняття, оцінювання та відтворення музичної артикуляції; це забезпечується підтримкою художньо-історичних та художньо-ментальних властивостей музичної артикуляції, що потребує певних умінь:

- елемент жанрової відповідності: *уміння* адекватно оцінити й відтворити всі складові артикуляційного комплексу (штрихи, цезури, інтонаційні кульмінації) і його взаємозв'язок з іншими засобами виразності відповідно до жанру твору;

- елемент стильової відповідності: *уміння* визначити й відтворити тип інтонаційно-музичного мовлення? у відповідності зі стилем твору, з композиторським художнім методом, з національною приналежністю, тимчасовими культурними зрізами.

Третій компонент – техніко-виконавський, охоплював безпосередньо виконавську технологію володіння музичною артикуляцією, усіма її різновидами. У даному компоненті виокремлено два елементи: володіння штрихом і володіння звуковидобуванням як туше; та володіння технікою артикуляції як засобом передачі формоутворення музичного твору, його фраз, періодів, кадансів тощо.

- Техніко-штриховий елемент: *уміння* чітко відтворити графічні знаки в тексті, штрихи в їх різноманітті (розділові, зв'язкові, довготні, інші);
- Формоутворюючий елемент: уміння переконливо проінтонувати (виконати) фразування музичного тексту, імітувати «музичне дихання» за допомогою зв'язку артикуляції й агогіки.

Четвертий компонент – х*удожньо-комунікативний*, що розглядався в контексті самостійної педагогічної діяльності; охоплював педагогічно спрямовані елементи: художньо-виражальний та творчо-інтерпретаційний.

- художньо-виражальний: *уміння* мобільно та гнучко застосовувати музичну артикуляцію з метою передачі художньої інформації і її глибокого розуміння та переживання з боку школярів;
- творчо-інтерпретаційний: *уміння* самостійно добирати художньо-доцільну музичну артикуляцію в процесі роботи над виконавською інтерпретацією в педагогічному процесі.

На рисунку 2.1 зображена модель умінь музично-виконавської артикуляції.

Як бачимо на малюнку, крім умінь, об'єднаних в компоненти, показано їх відповідність тим або іншим компетенціям, складовим артикуляційної компетентності музиканта-виконавця. Така теоретична модель артикуляційного компонента виконавської підготовки вчителя музики, який на практиці забезпечується художньо-виконавською артикуляційною компетентністю,

реалізується через уміння музично-виконавської артикуляції, сконцентрованих за компонентними блоками: операційно-образний, жанрово-стильовий, техніко-виконавський, художньо-комунікативний.



Рис. 2.1 Теоретична модель умінь музично-виконавської артикуляції

2.2. Наукові підходи та педагогічні принципи формування музично-артикуляційних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання

Методологічним підґрунтям щодо методики оволодіння інтонаційно-артикуляційним комплексом піаніста у сучасну добу стають ґрунтовні праці теоретиків, музикознавців, які присвячували та присвячують свої дослідження

проблемі естетичного змісту музики, культурологічним та історичним факторам музичного виконавства. Вони за різними напрямами продовжують розвивати асаф'євське вчення про інтонацію. Це роботи М.Арановського, І. Мазеля, В.Медушевського, Є. Назайкінського, С.Скребкова, Н. Шахназарової, В.Цуккармана та ін. Особлива увага приділена вивченню практики найкрупніших піаністів, що блискуче поєднували виконавську й педагогічну діяльність, а також визначних фахівців у галузі методики навчання виконавців [90;94; 98; 111; 192].

Розробка методики формування музично-артикуляційних умінь майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано була орієнтована на два етапи: перший – етап методологічного забезпечення музично-артикуляційної виконавської практики; другий – етап вибору методичного забезпечення артикуляційно-виконавських умінь. На першому етапі були обґрунтовані наукові підходи, які виведені з урахуванням виявлених факторів розвитку музично-інтонаційного виконавського комплексу піаністів (Б. Асаф'єв [7], А.Малинковська [93], М. Переверзев [129]). Наше розуміння наукового підходу було орієнтовано на визначення В.Мацкевича, згідно з яким підходом є комплекс парадигматичних, синтагматичних і парагматичних структур і механізмів, застосовуваних у пізнанні й практиці. Підхід визначає стратегію і програму в галузі філософії, науки й політики, в організації життя й діяльності людей; підходи конкурують між собою або історично змінюються [100]. Китайський учений Бай Бінь уточнює сутність науково-педагогічного підходу як напрямок досліджень педагогічних явищ, які ґрунтуються на певних концепціях, парадигмах, розроблених і доведених теорією науки, ефективність яких перевірена експериментальним шляхом. Такими підходами в педагогіці мистецтва вважається особистісно-орієнтований, культурологічний, інтегративний, діяльнісний, інші, що мають значення для різних галузей знань у педагогіці мистецтва [9]. Ми конкретизуємо дане визначення наукового підходу як напрям дослідження педагогічного явища, яке ґрунтується на основі аналізу впливових факторів і забезпечує вибір теоретично обґрунтованих педагогічних принципів і

найбільш оптимальних методичних засобів позитивного впливу на досліджуваний педагогічний феномен.

Глибокий теоретичний аналіз інтонаційної теорії та практики навчання фортепіанної гри в її контексті дозволило констатувати широкий спектр чинників, проте ми взяли за основу ті з них, які у деяких випадках виявляються як закономірні тенденції до закономірностей, а також є найбільш узагальненими. Мова йде про такі фактори:

- *Культурно-мовний, ментальний фактор*, пов'язаний безпосередньо з мовою, якою говорить музикант-виконавець або композитор. Мова – це не тільки атрибут вираження думки, а й атрибут самого мислення. Внутрішні процеси мислення глибоко підконтрольні тим особливостям мови, які є показниками його належності до народу, нації, етносу, а також стилю, епохи, культурних історичних зрізів. У зв'язку з цим можна позначити *таку закономірність*: чим більш осмислені особливості мовних інтонацій, їх вимови, особливості виразності у відповідності з етнічними, стильовими, культурними, мовними характеристиками в мовному досвіді виконавця, тим більш виразними стають його виконавські можливості артикуляції.

- *Смислоутворюючий фактор музичної артикуляції*, її художньо-інформаційне, образно-виразне навантаження. У зв'язку з даним фактором можна констатувати таку *закономірну тенденцію*: чим інтенсивніша активність виконавця в пошуку засобів передачі образу твору та його осмисленість щодо інтерпретаційних завдань, тим більш уважно він ставиться саме до артикуляційних засобів виразності.

- *Фактор музичної компетентності*, у тому числі довузівської підготовки, розглядається нами у двох аспектах: в аспекті рівня музичної грамотності студента, його орієнтації в засобах музичної виразності, в історичних і стильових особливостях розвитку музичної інтонації і мистецтва в цілому; в аспекті компаративістики і транскультурних інтенцій, що викликає інтерес до інокультури та її мистецьких творів.

- *Фактор індивідуальних виконавських ресурсів*, який пов'язаний з індивідуальними музичними здібностями особистості (слух, відчуття ритму, музична?), особливостями виконавського апарата (довжина пальців, гнучкість кисті, відчуття тактильності та дотику пальців), накопиченим слуховим досвідом і художнім досвідом, а також досвідом сприйняття життєвих реалій, що визначає полімодальність артикуляційного феномена у виконавстві. З останнім ми пов'язуємо *закономірність* такого характеру: чим різноманітніший художньо-перцептивний досвід виконавця, тим більш різноманітні його слухові уявлення і звукові артикуляційні вираження під час гри.

На основі представлених факторів були вибрані відповідні їм наукові підходи. У свою чергу, вони зумовили і вибір педагогічних принципів. Так, першим підходом був обраний *лінгвокультурний,* який відповідав мовному фактору. Відомо, що поняття лінгвокультури використовується в когнітивній лінгвістиці (О. Балашова, В. Маслова, З. Попова, Ю. Степанов, І. Стернін). У науці використовують два підходи: лінгвокультурний і лінгвокогнітивний. Дані підходи детально досліджені і знайшли відображення в класифікації З. Попової та І. Стерніна:

- Культурологічний напрям – дослідження концептів як елементів культури в опорі на дані різних наук (Ю. С. Степанов);

- Лінгвокультурологічний напрям – дослідження концептів, що названі мовними одиницями і розуміються як елементи національної лінгвокультури в їх зв'язку з національними цінностями і національними особливостями цієї культури: напрям «від мови до культури» (В. Карасик, С. Воркачов, Г. Слишкін, Г. Токарев);

- Логічний напрям – аналіз концептів логічними методами поза прямої залежності від їх мовної форми (Н. Арутюнова, Р. Павільоніс);

- Семантико-когнітивний напрям – дослідження лексичної і граматичної семантики мови як засобу доступу до змісту концептів, як засобу їх моделювання від семантики мови до концептосфери (О. Кубрякова, Н. Болдирев, Є. Рахіліна, Є. Лукашевич, А. Бабушкін, З. Попова, І. Стернін, Г. Бикова);

- Філософсько-семіотичний напрям – досліджуються когнітивні основи знаковості (А. Кравченко) [133].

Відомо також застосування поняття «лінгвокультурний концепт» (В.Карасик, В.Жайворонок, А.Заслонкіна); його пов'язують з картиною світу, оскільки воно наповнене етно-ментальним змістом. А.Заслонкіна, зокрема, говорить про нього як про «вище почуття», яке входить у коло ментальних репрезентацій, що дозволяє застосувати методику «дискурсивних маркерів» [46]. Як зазначає О.Реброва, залежно від «художньо-ментального досвіду» виникає потреба в маркуванні певного звуку, його інтонаційному акценті, відповідно до уявлень та емоційних станів виконавця [148].

Лінгвокультурний підхід переважно застосовується у вокальній педагогіці. Це зумовлено тим, що вокальне виконавство розглядається як мовний культурний феномен (В. М. Антонюк). Спираючись на праці Е. Сепіра - Б. Л. Уорфа, В.Антонюк пише, що культурологічне осмислення проблем вокальної педагогіки пов'язано з комбінаціями мовних, вокальних і багатьох інших споріднених аспектів художньої культури як сукупності процесів духовної діяльності [2, 102]. У рекомендаціях багатьох викладачів вокалу питання лінгвокультурного характеру входять в методику викладання. На думку Чжана Яньфена, лінгвокультурний підхід у вокальній педагогіці знаходить своє прочитання в методичних акцентах видатних вокалістів-педагогів стосовно до вимови слова. Зокрема, у рекомендаціях С.Лемешева, М.Максакової та інших [185].

У фортепіанному виконавстві теж не виключений лінгвокультурний підхід, оскільки в інтонаційній сфері твору знаходять відображення національно-етнічні, просто мовні інтонації, а також і ментальні характеристики інтонаційного процесу. Бай Бінь акцентує на цьому увагу і посилається на позиції Ву Гоулінга, який вказує на значення мовного досвіду в музичному інтонуванні. Учений проводить свої дослідження в контексті національних культурно-мовних констант, при цьому визначає мовні конструкції в мелодиці європейської та китайської музики і підкреслює існуючі «перехрещування». Особливу увагу приділено виконавським інтонаційним рішенням залежно від національно-

мовного досвіду китайських вокалістів [32]. Узявши за основу позицію та ідеї Ву Гоулінга, а також положення музикознавства відносно подібності мовної та музичної інтонації (Б. Асаф'єв, Е.Назайкінський, Г.Побережна та інші), Бай Бінь і Чжао Сін акцентували увагу на особливостях китайської мови та її впливу на музичну китайську інтонацію і, як наслідок, на фортепіанне інтонування студентів. У їхніх дослідженнях було встановлено принципову відмінність у культурі інтонування на фортепіано китайських і українських студентів: китайські студенти не чують початок і завершеність фрази в її голографічній проекції, вони грають рівно, однаково всі звуки, що дуже схоже на китайську манеру вимовляти слова [9]. Так, у дослідженні Сюй Бо [164], присвяченому фортепіанному виконавству в Китаї на рубежі XX-XXI століть, констатовані відмінності відчуттів інтонаційної європейської вокально-мовленнєвої системи китайськими та європейськими музикантами, розуміння та освоєння емоційної структури інтонування китайськими музикантами. Ментальна дистанція між Заходом і Сходом, відмінності у ставленні до музичного мистецтва, вокальної та мовної культури, на думку автора, мають величезне значення для китайських піаністів у процесі освоєння принципів виконання музики Й.Баха і В.Моцарта, Л.Бетховена і твори композиторів романтичного стилю, а також музики Дебюссі і М.Равеля, П.Чайковського та С.Рахманінова. Автор дійшов висновку, що особливості виконавської стилістики китайських піаністів у певній мірі пов'язані із закономірностями китайської мови, в якій інтонування служить не емоційним, а сенсорно-розпізнавальним завданням. Тональне мовлення, в якому висота голосних в чотирьох позиціях слугує різним значенням слів, не має того, що є в традиції європейських мов – вияв емоцій людини інтонацією та артикуляцією мови. Свої емоції китайці часто висловлюють жестами, які створили дуже складну картину національного танцю і національного театру [164]. Тому нерідко студенти-піаністи з Китаю грають дуже емоційно зовні, показують тим самим свої переживання і ставлення до музики. Але це не поширюється на якість і художність інтерпретації.

Інтерес для нашого дослідження становлять ті особливості китайської мови, які впливають і на інтонаційний виконавський комплекс, у тому числі і на виразність артикуляційних умінь. У Цунь, зокрема, пише про те, що риторичні показники китайської мови органічно злиті з мовними закономірностями, тобто китайська мова – мова, яка нібито не потребує «спеціальної риторики», у ній сама мова «риторична». Напевно тому китайська мова не може бути «не в тоні», на слух європейця вона завжди «піднята», інтонаційно активна. У китайській мові закладена тенденція підвищення-освітлення її тембральної властивості; невипадково загальний колорит звучань традиційних інструментів тяжіє до високих дзвінких тембрів, а спів – до фальцетування. У європейській мові існує поділ на «звичайну», «поза тону» мову, і на таку, що знаходиться «в тоні», що звернена до аудиторії під час повідомлення високих думок, які становлять предмет і стиль риторики. У західноєвропейських мовах мають значення високі форманти – тим вони ближче до китайської мовної системи, тоді як у російській і близьких до неї мовах задіяні крайні регістри, у тому числі рясні торкання низьких тонів. Неможливо не зіставити зазначені дані зі співочими настановами на низькі голоси в європейській, особливо в російській, українській музиці» [172].

Ведучи мову про лінгвокультурний підхід у контексті когнітивних аспектів виконавства, звернемо увагу на те, що всі позиції взаємозв'язку мовної культури (нації, народу) та музично-мовної виразності повинні бути осмислені, відрефлексовані виконавцем. У зв'язку з лінгвокультурним підходом ми вводимо два пов'язаних педагогічних принципи: - накопичення перцептивного досвіду мовно-інтонаційної ідентифікації в контексті приналежності музичної семантики нації, етносу; - стимулювання осмисленого ставлення до зв'язку мовної і музично-виразної артикуляції через аналіз їх семантичних складових у виконуваних творах.

Спираючись на лінгвокультурний підхід у формуванні музично-артикуляційних умінь, ми враховуємо, що його витоки знаходяться в ширшій площині – у культурологічній парадигмі музичної педагогіки і фортепіанного навчання, зокрема. Культурологічна парадигма також задіяна у творчому пошуку

художньо цінної інтерпретації твору. Музично-артикуляційні уміння є одним із засобів, що забезпечують таку інтерпретацію. У даному контексті був уведений близький до лінгвокультурного, *культурологічний підхід*, що відповідав змістовому фактору. Даний підхід не вимагає поглибленого обґрунтування; він досить обґрунтований у працях таких вчених, як Г.Падалка, О.Щолокова, О.Олексюк та ін. Акцентуємо увагу лише на тому, що даний підхід зумовлений різними уявленнями про засоби виразності в їх еволюції, різних стилях, епохах, історичних зрізах. Важливе значення має і аналіз композиторського художнього мислення, встановлення його «художньо-мовного кредо». Це, як правило, відображено в ремарках, штрихах, графічних позначках. У руслі культурологічної парадигми обґрунтовано ввести *етнокультурний підхід* (О.Гуренко[41]). Вибираючи даний підхід, ми виходили з того, що в основі музичної інтонації лежить зв'язок із синтаксичними особливостями мови нації та етносу, що становить сукупність мовного ландшафту певної культури. Так, наприклад, мовна виразна палітра в західних фортепіанних творах відрізняється від фортепіанної музики китайських композиторів, ця відмінність нерідко простежується у виконанні китайських студентів, які не отримали хорошої європейської музичної освіти. Справа не тільки в особливостях ладо-інтонації китайської народної музики, мова йде про специфічний тон вимови. Слова китайських ієрогліфів або вимовляються інтонаційно вгору або вниз, у них відсутнє плавне інтонаційне перетікання і динамічний рух до основного слова речення. Такий синтаксис китайської мови автоматично переходить на інтонаційну культуру музичного виконавства, особливо у грі на фортепіано. Тому в більшості студентів з Китаю виконання фортепіанних творів західних і слов'янських композиторів інтонаційно невиразне, а швидше нагадує китайську мову. Якщо у виконанні класики десь можуть бути використані артикуляційно чіткі прийоми розділової виразності, то для слов'янської музики таке виконавство неприпустиме. О.Реброва зазначає, що ми відчуваємо слов'янську музику саме завдяки її ментальним ознакам: особливої інтонаційної виразності мелодії, що «нібито йде з глибини душі", широти, плинності фраз, що відбиває простори слов'янського геоприродного фактора.

Слов'янська музика – це не спостереження за природою, за переживаннями іншого, за історичними подіями, це – "вживання" в них, глибинне співпереживання всього, що становить простір буття людини [147].

Саме він допомагає досягти більш яскравої художньої правдивості і переконливості виконання, оскільки орієнтує на осягнення народних витоків музичної інтонації. Фортепіанна література має достатню кількість творів, де національно-інтонаційні витоки є одним із засобів художньої виразності. У деяких творах це представлено в програмі (Ф.Ліст: Угорські рапсодії, Іспанська рапсодія, Тарантела; Ф. Шопен: Мазурки, Полонези), у деяких прослуховується глибока інтонаційна основа (Д.Шостакович: Прелюдії і фуги; Н.Ніжанківський: Прелюдія і фуга).

Зазначені підходи зумовили запровадження *таких педагогічних принципів:* культуровідповідності у виконанні артикуляційного комплексу (зв'язкових, роздільних, риторичних, графічних); орієнтації на відображення етноментальних художніх особливостей музичної мови у виконавському процесі.

Враховуючи, що у нашому дослідженні брали участь студенти з Китаю та України, важливим підходом був компаративістський. Останнім часом він також застосовується у дослідженнях китайських учених, присвячених методиці музичного навчання в університетах України (Ван Бін, Лю Цяньцянь, Чжан Яньфен, Фу Сяоцзін, Бай Бінь, Лу Лу та ін.). Як зазначає О.Реброва, практика підготовки корпусу таких вчителів в Україні, Росії, Білорусії останнім часом проходить в умовах об'єктивно сформованих полікультурних реалій. Це пояснюється тим, що в культурі цих держав дуже сильні традиції художньої освіти, високий рейтинг виконавських музичних шкіл (вокальної, фортепіанної, скрипкової). Як наслідок – високий відсоток іноземних студентів, що прагнуть здобути музичну, художньо-образотворчу освіту в педагогічних університетах України. Таким чином, виникає полікультурне середовище освітнього процесу. О.Реброва називає його ситуативним [146, 110]. Найбільш численним є корпус студентів з Китаю. Це створює унікальну можливість для діалогу культур у системі «Схід-Захід». У нашому дослідженні увага звернена на деякі порівняльні

аспекти в підготовці вчителів музики з Китаю та України. Компаративістський підхід у фортепіанному навчанні студентів дає можливість порівняти школи навчання гри на фортепіано в Китаї та в Україні, виявити наявні недоліки та шляхи їх усунення. Інколи дослідники знаходять педагогічний потенціал в інших методиках і можливість їх трансформації у нову методичну концепцію. Так, Фу Сяоцзін провела порівняння концертмейстерської підготовки студентів у Китаї та на Україні і встановила відмінність у традиціях і техніці виконання. Уже в методиці автор використовувала деякі трансформації: техніка «цифровки» використовувалася в процесі запису українських творів, і навпаки, цифровку запису китайських пісень переводила в європейську систему нотації [176]. В останніх дослідженнях полікультурної проблематики, зокрема в роботах В.Гаснюк, А. Лендьєл-Сяркевич [71], Лі Пін, Л. Майковської, У Іфан [171], Фу Сяоцзін [176] та багатьох інших порушено питання взаємодоповнення, взаємозбагачення різних культур у підготовці вчителя музики. Безпосередньо фортепіанна підготовка в контексті компаративістського підходу в культурній системі «Україна-Китай» представлена у дослідженні Фу Сяоцзін. Автор розкриває особливості використання фортепіано як акомпануючого інструмента в традиційній практиці музичної освіти в школах Китаю, зокрема, на уроках співу. Інтерес становить використання дуальних принципів Хуаси-Сіхуа, які в концепції автора не є агресивними і спрямовані на стимулювання можливого збагачення двох полярних культур через осягнення використання різних практик фортепіанного акомпанементу. З даною проблематикою пов'язано і дослідження Ван Ін, в якому автор говорить про особливості втілення гри на національних духових інструментах Китаю у фортепіанному репертуарі китайських композиторів [28].

Про розвиток процесів глобалізації та їх вплив на музичну освіту в Україні пишуть В.Шульгіна, О.Олексюк, О.Реброва. Учені звертають увагу на актуальність художньої культурної ідентичності, що підтримує розвиток національних музичних традицій в умовах транскультурних інтенцій, інтересу до інших культур, до мистецтва різних держав [149].

Відомо, що серцевину постнекласичної науки становить синергетика, яка має свої функції і в освітньому процесі. Найбільш творчо відповідною є функція конструктивізму, вона розглядається не як конструкція чогось, а як конструювання можливого майбутнього. Зокрема, на це вказують Е.Князєва, П.Курдюмов [59; 60]. У руслі такого підходу розглядаються можливі зв'язки. У самоорганізованих складних суспільних системах, у тому числі і в галузі культурних традицій, синергетика виконує синтетичну функцію. Одним з її проявів є виникаючий спонтанно, стохастично, синтез східного бачення світу, що характеризується холізмом, синтетичністю, і західного, а саме, аналітичного бачення світу. Орієнтуючись на такий прояв синтетичної функції синергетики, у центрі нашої уваги – зв'язок східного та слов'янського світогляду, а точніше і ближче до мистецтва – світовідчуття. Якщо східне характеризує не тільки холізм і синтетичність, але й споглядальність, то, наприклад, українське як прояв слов'янського, характеризується емоційно чуттєвим ставленням до світу, до навколишньої дійсності. Перебуваючи в одному освітньому просторі, наприклад, в умовах спільного навчання українських та китайських студентів-музикантів, ці дві протилежних якості світовідношення викликають взаємний інтерес у представників України та Китаю. У практиці підготовки майбутніх учителів музики, зокрема у фортепіанній підготовці, спостерігається інтерес українських студентів до фортепіанних творів китайських композиторів, а китайські студенти виявляють бажання виконувати музику українських композиторів [84].

Результатом таких тривалих інтенцій з боку китайських музикантів до європейської музи чної традиції стають ґрунтовні теоретичні узагальнення щодо теорії фортепіанного виконавства (/ Гэ Дэ Юуй, Чжу Гун И [213]), історії фортепіанного виконавства Китаю [216], методики викладання гри на фортепіано (Ян Цзюй, Лю Цинган [219], Сай Лін [221]). Викликає зацікавлення з боку китайських науковців психологічні аспекти виконавства, які мають відношення й до виразності, пластичності рухів рук (Лу Цзя [222]), розвитку образного мислення (Ло Сяопін [217], Цзэн Шаои [224]), гармонізації розуму та почуттів (Цзен Ху [223]).

Сучасний стан художньої культури перебуває під впливом глобалізаційних явищ світового порядку. В освітній сфері це відбивається на тенденції здобуття вищої освіти в державах іншої культури і традицій, що тягне за собою і процес освоєння інокультури в умовах виникнення полікультурних освітніх осередків (О.Реброва, У Іфань, Лу Лу). Наслідком даної тенденції стає явище транскультури. Концепція транскультури передбачає відкритість і взаємопроникнення різних культур за принципом не диференціації, а «розсіювання» (М.Епштейн) символічних значень однієї культури в поле іншої [196; 197]. Останнє й актуалізує проблему культурної ідентичності. З огляду на те, що в Китаї існує стійка тенденція до осягнення європейської фортепіанної школи, виникає проблема ідентифікації китайської фортепіанної традиції як засобу міжкультурної комунікації [188]. Це стосується підготовки майбутнього вчителя музики з Китаю, що здобуває освіту в університетах України. Тенденції транскультури в процесі ознайомлення з музикою протилежної культурної приналежності зумовлена тим, що в творах інокультури в процесі художньо-образного зіставлення розкриваються якості, відсутні в творах власної музичної культури. Звичайно, такий умовивід дещо умовний, оскільки є твори, що включають й інші образи, не тільки ті, про які писали студенти. У такому контексті художня ідентифікація лежить в основі транскультурних інтенцій у сфері художньої освіти.

На основі попереднього ми вводимо *транскультурний підхід*. Його педагогічна сутність криється у тому, що інтерес і осягнення іншої культури стимулює культурну ідентифікацію, завдяки чому студенти осмислюють характерні особливості своєї культури (Г.Мєднікова [101]). Це дає підставу визначити транскультурний підхід як педагогічний методичний ресурс, спрямований на активізацію процесів порівняння, зіставлення, а також художньої ідентифікації різних культурних артефактів: творів мистецтва, виконавських шкіл, художньо-ментальних цінностей. Таким чином, у діяльності вчителя музики транскультурний підхід спрямований на підтримку інтересу майбутнього вчителя-музиканта до особливостей засобів виразності, образної сфери творів різного

етнокультурного походження, а також на використання даного підходу як засобу, що активізує операційні процеси художнього мислення. З урахуванням конкретного розгляду фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики в контексті транскультурного підходу, ми звернули увагу на традиції фортепіанної методики в Китаї, зокрема на домінування в ній деяких енграм (Н.Берштейн). Відомо, що в центральній нервовій системі існують точні енграми, які виконують функцію формул або стереотипів руху, що зберігаються в довготривалій пам'яті. У практиці китайської фортепіанної школи переважає упор на такі технічні формули без їх когнітивного наповнення. Уперте виконання вправ Ганона призводить до одноманітної за типом палацової техніки з умовним або явним «биттям» пальцями по клавішах. Така техніка не активізує розумові процеси, на відміну від виконання гам з різними видами, а також не передбачає художньо забарвленої виразної техніки, яка також може бути використана під час гри гам. Отримані стійкі енграми китайські студенти практично переносять на всі стилі, що є неприпустимим при виконанні музики слов'янських композиторів і поліфонічної музики бароко [84].

У зв’язку із зазначеними підходами було обрано такі *принципи*: врахування особливостей базової школи фортепіанного навчання, її традицій і нормативних уявлень; опора на транскультурні інтенції у фортепіанному навчанні українських і китайських студентів.

Два наступних підходи ми пов'язуємо з фактором індивідуальних виконавських ресурсів. Мова йде про антропологічний і полімодальний підходи. Антропологічний підхід має своєрідне соціокультурне розуміння, оскільки пов'язаний з людською природою, із задатками людини, з генетичними проявами, з можливістю їх розвитку до рівня здібностей (В.Брескін, Б. Малиновський, С.Токарев), а також зі здатністю людини сприймати і відображати світ у фарбах, символах, оцінювати його з погляду естетичних почуттів та досвіду. Проте дані здібності розвиваються в певному середовищі і наповнюються різними смисловими варіантами у представників різних націй та етносів. У контексті антропологічної парадигми важливо звернути увагу саме на розвиненість

здібностей і природних ресурсів особистості для творчості, які еволюціонують під впливом соціокультурного, а також і природного середовища.

У контексті антропологічного підходу індивідуальні виконавські ресурси китайських студентів мають чіткі відмінності, зокрема, у вокальному виконавстві. Особливий природний голосовий апарат китайців певною мірою зумовив виникнення, розвиток і стійке збереження з покоління до покоління жанру пекінської опери. Це яскравий приклад з'єднання природно-анатомічного і соціокультурного аспектів виконавського вокального мистецтва. Що стосується фортепіанного виконавства, то такого яскраво вираженого анатомічного ресурсу і в китайських піаністів нібито немає. При цьому відома надзвичайна здатність до технічного розвитку музичного апарата, що засновано на двох факторах: природна рухливість палацової частини піаністичного апарата та традиційна методика його розвитку з установкою на моторику. На рівні дисертаційного дослідження ці особливості були підтверджені в роботі Ван Бін [27].

Наші педагогічні спостереження показують, що саме «розділові елементи» музичної тканини найменш вдаються студентам під час роботи над твором. Це проявляється через: відсутність навичок дослуховувати фразу до кінця як закінчену музичну думку; неуважне ставлення до пауз; невиправдане акцентування закінчення фраз; невміння вибудувати інтонаційну драматургію фрази та інші недоліки. Причинами таких недоліків дослідники вважають таке: відсутність уявлень про формоутворення і закономірності побудови музичних фраз; відсутність навичок осмисленого ставлення до фразування її смислових інтонаційних характеристик; технічні недоліки, пов'язані з обмеженим уявленням про техніку як про швидкість і силу володіння інструментом [27; 186].

Ми враховували даний факт і провели свій порівняльний аналіз фортепіанної підготовки українських та китайських студентів, який показав істотні відмінності в практиці і традиціях їх довузівського навчання. Як відомо, з об'єктивних причин в Китаї довузівська фортепіанна підготовка здійснюється дещо стихійно, не систематично, без опори на існуючі методичні традиції, без логічно вибудуваних і доцільних вимог щодо вибору репертуару з урахуванням

віку дітей. На відміну від підготовки студентів у Китаї, фортепіанна довузівська підготовка українських студентів здійснюється на методичних традиціях, сформованих в руслі української фортепіанної школи. Особливості української фортепіанної школи, її історії та становлення методичної складової обґрунтовано представлено в дослідженнях В.Шульгіної [193], Н.Гуральник [39]. В основу школи покладено принцип індивідуального творчого розвитку юних музикантів з урахуванням опори на гармонізацію художнього мислення та поступового технічного вдосконалення виконання творів всіх жанрів і стилів. Що стосується китайських традицій, то існує загальновизнана думка про домінування технічного перед художнім та емоційним. Сюй Бо узагальнює дану позицію через ряд положень, а саме: китайська педагогіка націлена на значні перемоги дітей та молоді на міжнародній арені, нею рухає прагнення бути на самому передовому краї сучасної жорсткої конкурентної боротьби в комерціалізованій сфері фортепіанного виконавства; критика на адресу змістовної інтерпретації європейського фортепіанного репертуару китайськими віртуозами відображає тенденцію зміни соціально-психологічних настанов на сприйняття культури в сучасному середовищі; особливості виконавської стилістики китайських піаністів певною мірою пов'язані із закономірностями китайської мови, в якій інтонування служить не емоційним, а смислороз′єднуючим завданням [164].

Доказом домінування технічного над художнім служать і праці китайських учених. Наведемо декілька прикладів: «Значення вправ фортепіанної гри в повільному темпі» (Гао Цонжен); «Теорія навчання фортепіанної гри» (Ге Де Юуй), «Наука фортепіанної гри» (Лін Чженьган) та інші. Що стосується розвитку здібностей до виконання артикуляції, то можна також констатувати деякі природні відмінності, пов'язані з особливостями музичного слуху. Так, у дослідженні Бай Бінь було констатовано більш розвинене почуття звукової тембральності у китайських студентів і більше сприйнятливий слух до музичної інтонації в українських студентів [10].

Іншим підходом, який пов'язаний із завданнями творчого розвитку студентів, вважаємо *полімодальний підхід*. Модальність ми пов'язуємо з

діяльністю різних рецепторів: слуху, уяви, кінестетичного мислення, синестезією сприйняття. При тому, що термін «синестезія» прийшов в естетику з психології і дослівно означає «співчуття», «співвідчуття» (від грецького «sun» і aishesis – відчуття), він визначає полімодальність сприйняття образів мистецтва, що відображають світ. Мається на увазі накладення в одномоментному сприйнятті явищ, різних за типом асоціацій (Б. Ананьєв, Б.Галєєв [34], A.Wellek). Таким чином, людській природі притаманне таке сприйняття світу, проте воно може бути розвинене в більшій або меншій мірі. Синестезія сприйняття є фактором творчого розвитку, оскільки сприяє виникненню асоціацій та уяви [9,45]. На даному етапі полімодальний підхід перегукується з антропологічним. Це добре пояснює К.Леві-Стросс, зокрема він пише: «... у музиці опосередкування природи і культури, що здійснюється в лоні будь-якої мови, стає гіперопосредкованим. Розташована в місці зустрічі двох сфер музика дозволяє собі виходити за межі, порушувати те, чого остерігаються інші види мистецтва. Так пояснюється в принципі ... надзвичайна здатність музики діяти одночасно на розум і на почуття, порушувати ідеї та емоції, змішуючи їх в потоці, де вони перестають існувати окремо, але знаходять відгомін один в одному [70, 35]. На основі даної закономірності музиканти-педагоги обґрунтували принцип *підпорядкування технічного художньому* (А.Бірмак, Я.Мільштейн, В.Сафонов, інші). Щодо формування виконавсько-артикуляційних умінь цей принцип повинен бути дещо конкретизований у бік уявлень про художність, про джерело такого уявлення. Отже, ми ж вводимо принцип підпорядкування виконавських артикуляційних завдань художньо-асоціативним образним уявленням. У зв'язку з цим важливо поставити завдання розвинути художньо-образні асоціативні уявлення. Для цього полімодальність виконує тактичну методичну роль. Розкриємо дану думку більш конкретно. Для розвитку художньо-образних асоціативних уявлень та їх виконавського втілення важливо задіяти різні модуси: пізнання, мислення та його операції; слухові уявлення й адекватність слухового сприйняття; зорові зчитування графічних позначень у тексті з паралельним поданням їх звукового еквівалента; інтонаційна виразність мови (співу, висловлювання), її перенесення

на виконання музичної фрази; розділові й зв'язкові артикуляції мови та їх екстраполяція на виконавський процес; тактильно-чуттєві відчуття, уміння ними користуватися з метою отримання бажаного звучання; образні уявлення, уяви й асоціативна пам'ять, стимульовані артикуляційними засобами, що забезпечує їх збагачення і творчий розвиток.

Для вирішення поставлених завдань необхідний комплекс спеціальних компетенцій, які були обґрунтовані нами в параграфі 2.1. Комплекс зазначених компетенцій є необхідним у роботі над грамотною та адекватною стилю інтерпретацією твору. Наведемо кілька фактів, що підтверджують нашу позицію. Так, наприклад, відомо, що Л.Бетховен неодноразово змінював знаки артикуляції у своїх сонатах. На думку дослідників (О.Дойч, М.Фрідлендр, У Лютер, інші), іноді його зміни носили і випадковий характер, про що свідчить їх нелогічність [182]. Звідси формулюється висновок про необхідність роботи в таких напрямках: ознайомлення з усіма редакціями; обов'язкове вивчення авторського варіанту, уртексту; накопичення перцептивного досвіду шляхом прослуховування музичних творів композитора, написаних для інших інструментів, для симфонічного оркестру. Таким шляхом формуються уявлення про художній метод композитора, його мислення, і вже на цій основі, шляхом творчого узагальнення, вибирається артикуляційний художньо-виконавський тип, найбільш адекватний стилю композиторської творчості й авторського мислення [76]. Зі сказаного напрошується висновок про те, що формування музично-виконавських артикуляційних умінь на високому професійному рівні – завдання досить складне й багатопланове. У його вирішенні повинен бути задіяний цілий комплекс різноманітних модальностей, що в свою чергу й актуалізує необхідність звернутися до полімодальної методології в побудові методики, яка забезпечує формування виконавських артикуляційних умінь майбутнього вчителя музики-піаніста. Для цього в роботі було приділено увагу сутності полімодальної методології в педагогіці з обґрунтуванням полімодального підходу до формування виконавських артикуляційних умінь. Аналіз літератури показав, що поняття полімодальності найбільш часто використовується в педагогічних

дослідженнях з лінгвістики (Т.Бандурко, Б.Бєляєв, М. Уєст, інші). Зокрема, мова йде про полімодальність сприйняття мовних конструкцій. Так, Т.Бандурко пише, що «полімодальність сприйняття в учнів характеризується внутрішньоструктурною рухливістю і мінливістю: взаємовпливом домінуючих і ресурсних модальностей, їх залежністю від ситуації, настанов, виду та змісту навчальної діяльності. Внаслідок цього всередині структури можуть спостерігатися якісні та кількісні зміни, що дозволяє вважати її спонтанно розвиваючою динамічною структурою. Разом з тим, динаміка полімодальності пов'язана з психофізичними, індивідуально-психологічними особливостями особистості» [11, 2]. Таким чином, полімодальність сприйняття заснована на глибоких психічних процесах особистості, тому даний феномен був і є досі предметом уваги психологічної науки (Б. Ананьєв, В.Барабанщиков, Л. Веккер, В.Зінченко, А. Леонтьєв, М.Холодна).

Наступним напрямком досліджень в галузі полімодальності є мистецтвознавство. Тут мова йде про два аспекти: синестезія сприйняття мистецтва (Б.Галєєв, А.Веллек, Ч.Осгуд); модальність музики, пов'язана з ладовою основою. Синестезія в когнітивному художньому акті стимулює міжсенсорні асоціації, таким чином виконуючи компенсаторну функцію, – зазначає О.Реброва [148, 21]. На цьому автор обґрунтовує свою позицію щодо художньої ментальності, якій властивий синестезійний характер.

У процесі сприйняття музики виникають слухово-зорові відчуття, що є різновидом полімодального сприйняття. Так, наприклад, Б.Галєєв виділяє такі полімодальності сприйняття музики [34, 31]:

• Динаміка звуку – динаміка «візуального жесту» (зміна яскравості, рух візуального образу в глибину уяви).

• Мелодійний розвиток – просторово-графічний розвиток зображення.

• Темп музики – швидкість руху і трансформація візуальних образів.

• Тембральний розвиток – кольоровий розвиток окремих графічних малюнків, форм.

• Тональний розвиток – кольоровий розвиток всієї картини, видається її колорит або кольоровий план.

• Рух по регістрах – зміна розміру і концентрації світла.

Н.Коляденко акцентує увагу на психологічній основі синестезії (сам термін перекладається як співчуття, поєднання декількох почуттів), яка є взаємодією окремих модальностей сприйняття (візуального, слухового, кінестетичного), що дає не мономодальні, а цілісні уявлення образу світу [63, 4]. Що стосується музичного мистецтва, то в музикознавстві термін *полімодальність* позначає поліладовість. Відомо, що він уперше був використаний Олів'є Мессіаном у 1944 році і позначав вид поліладовості, при якій одночасно поєднуються лади обмеженої транспозиції [204]. Однак, в музичній педагогіці поняття полімодальності використовується в його психологічному аспекті (О.Каминіна, Л.Масол, Н.Морозова, Чжан Яньфен). Таким чином, полімодальна методологія у формуванні артикуляційних умінь дозволяє комплексно підійти до побудови методики, а саме, з урахуванням поєднання низки модальностей використовувати полімодальний підхід. Формування артикуляційних умінь має здійснюватися з опорою на такі модальності, як: зорова, слухова, тактильна, образна, мисленнєво-аналітична. Однак, розглядаючи музично-виконавські артикуляційні вміння з погляду полімодальності, виникає ще один аспект – кінестетичний. З одного боку, він пов'язаний з тактильністю відчуттів клавіатури під час виконання тих чи інших штрихів відповідно до представленого звучання образу. Але з іншого боку, у фортепіанному виконавстві існує і добре використовується в методиці *принцип метафори.* В якості такої метафори С.Бернстайн назвав свої методичні вправи «фортепіанною хореографією» [18]. В основному музиканти-виконавці та педагоги гри на фортепіано акцентують увагу на слуховому контролі і слухових уявленнях. Так, наприклад, В.І.Сафонов вказував, що художня інтерпретація на високому професійному рівні завжди ґрунтується на слуховому методі, об'єднуючому слухові уявлення; висока професійна майстерність формується тільки в поєднанні зі слуховим методом навчання, він стає головним інструментом в оволодінні звукоутворенням та індивідуальними прийомами

виконавських засобів виразності [31]. Повністю поділяючи позицію музикантів-піаністів, вважаємо за необхідне приділити увагу питанню «фортепіанної хореографії». Руки піаніста нібито «ліплять звуковий образ», їхнє дихання – кистьова свобода, що забезпечує пластику інтонації. Даний феномен в піанізмі зумовлений тим, що в музиці також діє поняття «пластичної інтонації» руки, «дихання руки», які допомагають знайти в процесі звукоутворення виконавський еквівалент художніх уявлень. Ці елементи формуються під час постановкаи руки [118]; та розвитку слухо-моторних уявлень [99].

У цьому контексті слід згадати про зв'язок музики й хореографії. Зв'язок жесту і звуку, екзерсису й мелодії, етнічних і ментальних особливостей народної музики та народної хореографії, що має глибокий методичний, педагогічний потенціал, який характеризується поліхудожністю, а значить і полімодальним впливом на особистість. При цьому об’єднуючим художньо-мовним атрибутом даних видів мистецтва є інтонація. У музиці мова йде про інтонації музичні, а в хореографії – пластичні. Об'єднуючою для них стає функція художнього вираження – посилення виразного початку виконання і точної передачі художньої інформації, яка легше сприймається і розуміється глядачем і слухачем [207, 359]. Більш часто інтонація в балеті пов'язується саме з музикою. Так, наприклад, В.Ванслов [30] пише, що поняття інтонації було перенесено в сферу танцю, хореографії, балету. І перенесено закономірно, оскільки музика спирається на виразність мовної інтонації, натомість танець, хореографія, балет спираються на виразність руху. У дисертації А.Плохова розглядається художній синтез музики і танцю в контексті жанрової інтонації [130]. Інтерес становить концепція автора щодо пластичної інтонації піанізму. У галузі мистецтвознавства методологічне значення має дослідження А.Меланьїна [105], оскільки розкриває сенс багатьох термінів і понять у хореографії, які є ключовими і для музичного мистецтва. Практичне значення дисертації А.Меланьїна підтверджується авторською методикою, точніше, технологією. Мова йде про методику, позначеною як «Контурні діорами А.Меланьїна» [105]. Ідея контуру запозичена у живописі і перенесена автором на оформлення малюнка танцю. Окрема глава дисертації

присвячена генезису пластичного мотиву в хореографії. На основі осмислення результатів дослідів У.Хогарта, С.Бабіца, Р.И Д.Бенеш, А.Меланьїн поглиблено розглядає фізіологію і психологію сприйняття танцю і підтверджує припущення про чільну роль графічної стилізації пластичних форм руху. Саме даний фактор «грає ефект візуально-залишкових кінематичних ліній», які автор називає «пластичними лініями». Графічний мотив є основою відображення хореографічної ідеї – пластичного мотиву. Таким чином, у розглянутому дослідженні пластична інтонація в хореографії порівнюється не з музичними інтонаційними аналогіями, а з образотворчими, мальовничими [105; 207, 360].

Що стосується пластичної інтонації в хореографії, то вона сприймається трохи інакше: музичний слух уловлює інтонацію в музиці і пов'язує (свідомо чи підсвідомо) з художньою інформацією, одержаною зором. Пластика жесту, зміни поз, гнучкість корпуса використовується танцюристом для більш виразної передачі настрою. При цьому дані техніки можуть бути досить пластичними, проте їх сприйняття глядачем без музичного супроводу може бути неточним. Водночас існуючі пластичні конструкти, стереотипи в танцювальній лексиці, наприклад, «уклін – вітання», «стрибок – як символ передачі почуття свободи», можуть бути сприйняті правильно і без музичного супроводу. Це пояснюється сформованим досвідом художньої символізації інформації через інтонацію в музиці й жесті в хореографії [105; 207, 362].

Метод зіставлення і пошуку аналогій в інтонаційній палітрі мистецтва показав, що вплив мови на музичну інтонацію і вплив музичної інтонації на пластичну в хореографії є природними, закономірними процесами, що відображено в теорії мистецтва та методиці навчання. Що ж стосується зворотного зв'язку – впливу пластичної інтонації на музичну, то ця проблема поки ще в методичному аспекті не розкрита [207, 362]. З урахуванням вищесказаного нами було введено поняття *інтонаційно-виконавських конструктів*. Ми виходили з того, що існують стійкі уявлення в розумінні деяких яскраво виражених інтонаційних елементів у музиці: інтонація прохання, печалі, заклику та ін. Також існують стереотипні уявлення про сенс хореографічного

жесту, пози, тобто деякого смислового набору конструктів хореографічної лексики, зрозумілої будь-якому глядачеві. Вони пов'язані з певною кінестезією, з рухом корпуса тіла, рук, ніг. Малюнок цих рухів, їх амплітуда можуть бути використані у розвитку гнучкості піаністичного апарата на асоціативному рівні. Будь-які артикуляційні завдання під час гри піаніста вимагають певних кистьових і позиційних змін. Кожне інтонаційно-виразна завдання супроводжується пошуком найбільш підходящих тактильних відчуттів. Дані закономірності були помічені багатьма піаністами, однак систематизувати методичний аспект зв’язку рухів руки та художньо-артикуляційних завдань вдалося Сеймуру Бернстайну [18]. У своєму посібнику «20 уроків клавіатурної хореографії» автор представляє своєрідну анатомію рухів рук піаніста не тільки для розвитку техніки, а й для досягнення більш виразної гри. Даний посібник має методичну складову, веде піаніста від перших відчуттів клавіатури до вищих навичок гнучкої і швидкої гри. У дисертаційному дослідженні Ван Бін ідеї Бернстайна знайшли своє творче прочитання. Автор пропонує серію вправ, заснованих на ротаційних, тактильно-образних відчуттях піаніста, які виконують і художнє завдання. Це такі вправи: «м'яка посадка», «обороти пальців», «ніжність», «видимо-невидимо» та інші [27].

На основі застосування ідей Бернстайна ми використовували поняття «конструкт» у філософському сенсі слова як ідеальний образ, що виникає у свідомості, і в психологічному сенсі як «класифікатор когнітивних шаблонів, створюваних людиною для оцінки явищ». У нашому дослідженні поняття інтонаційно-виконавського конструкту інтерпретувалося як класифікаційна система уявлень про зв'язок руху частин тіла (хореографічного апарата танцюриста) під час танцю і піаністичного апарата під час фортепіанної гри з мелодійним інтонаційним комплексом, який на рівні стереотипу має художньо-смислове та художньо-комунікативне значення. Інтонаційно-виконавські конструкти, уявлення про них з подальшим застосуванням на практиці були більш успішними, якщо студенти певний час спостерігали хореографічний виконавський процес. Формувалися чіткі уявлення звучної інтонації та її зв'язки з пластичною інтонацією. Аналогії з рухом тіла хореографа, перенесення цих рухів

у площину руху рук давали більш яскравий і точний інтонаційний характер мелодики у виконанні піаніста [207, 364].

Відповідно двом останнім підходам: антропологічного і полімодального були вироблені такі принципи методичної роботи: - врахування довузівської підготовки та індивідуального творчого розвитку студентів-піаністів у контексті інтонаційного виконавського комплексу; - стимулювання поліхудожніх асоціацій та артикуляційної редукції; - опора на взаємозв'язок пластики рук, слуху та тактильних відчуттів клавіатури; - концентрації слухової уваги на музичному часі, агогіці і опосередкованому ручному (мануальному) диханні; - концентрації уваги на якісних параметрах звуку: інтонаційної мікроструктури як елемента цілісності драматургічного розгортання образу. У таблиці 2.1 подаємо обґрунтовані наукові підходи, відповідні їм принципи, які були вироблені в координатах виявлених факторів впливу на музично-артикуляційні виконавські вміння.

Таблиця 2.1.

Відповідність факторів, наукових підходів та педагогічних принципів формування музично-артикуляційних умінь

№	Фактори	Науково-педагогічні підходи	Загально-педагогічні та специфічні методичні принципи
1	Культурно-мовний	Лінгвокультурний	– накопичення перцептивного досвіду мовно-інтонаційної ідентифікації в контексті приналежності музичної семантики нації, етносу; – стимулювання осмисленого ставлення до зв'язку мовної і музично-виразної артикуляції через аналіз їх семантичних складових у виконуваних творах;
2	Смислоутворюючий	Культурологічний та етнокультурний	– культуровідповідність у виконанні артикуляційного комплексу (зв'язкових, роздільних, риторичних, графічних артикуляційних кліше); – орієнтації на відображення

			етноментальності, художніх особливостей музичної промови у виконавському процесі.
3	Якості музичної компетентності	Компаративістський та транскультурний	– урахування особливостей базової школи фортепіанного навчання, її традицій і нормативних уявлень; – опора на транскультурні інтенції у фортепіанному навчанні українських і китайських студентів
4	Індивідуально-виконавський ресурс особистості	Антропологічний та полімодальний	– урахування довузівської підготовки та індивідуального творчого розвитку студентів-піаністів у контексті інтонаційного виконавського комплексу; – стимулювання поліхудожніх асоціацій та артикуляційної редукції; – підпорядкування виконавських артикуляційних завдань художньо-асоціативним образним уявленням. – опора на взаємозв'язок пластики рук, слуху та тактильних відчуттів клавіатури; – концентрації слухової уваги на музичному часі, агогіці та опосередкованому ручному (мануальному) диханні; – концентрації уваги на якісних параметрах звуку: інтонаційної мікроструктури як елемента цілісності драматургічного розгортання образу.

Як бачимо зі змісту таблиці, дані підходи мають логічний зв'язок, який дозволяє підійти до вибору педагогічних принципів від загальнокультурних позицій і загальнопедагогічних принципів до конкретних дослідницьких завдань і методичних принципів. Так лінгвокультурний підхід стимулює загальну настанову на зв'язок музичної та вербальної мови, на роль такого зв'язку в

контексті мовних особливостей того чи іншого регіонального, етнічного походження. Культурологічний та етнокультурний підходи стосуються безпосередньо виконавського процесу екстраполяції і витримування мовних констант етносу, культурно-часових і стильових особливостей для розкриття художньо-інформаційної складової музичного образу, його сенсу. Компаративістський і транскультурний підходи переводять у площину професійної компетентності та методики підготовки піаністів до інтонаційно-виразного виконання творів різного національного і культурного походження з урахуванням базової підготовки та необхідної її корекції.

Завдання методики формування музично-виконавських артикуляційних умінь забезпечуються антропологічним і полімодальним підходами, які дозволяють конкретизувати на рівні діагностики, розвитку та формування необхідних якостей виконавця для більш яскравого і переконливого артикулювання, відповідного образу, стилю та художньо-мовних конструктів художнього тексту твору.

2.3. Педагогічні умови та методи формування умінь музично-виконавської артикуляції.

Реалізація наукових підходів і педагогічних принципів, відповідно до організації експериментальної методики, повинна здійснюватися шляхом спеціально створених обставин і розроблених методів. Спеціально створеними обставинами в педагогіці є умови. У процесі обґрунтування і розробки педагогічних умов ми враховували необхідність і можливість впровадження обґрунтованих підходів і педагогічних принципів, а у виборі й розробці методів ми орієнтувалися на методичні принципи [80; 81; 84; 85]. Аналіз наукової літератури (історичної, мистецтвознавчої, музично-педагогічної, методичної) засвідчує, що в процесі розвитку музичної мови виконавська артикуляція як засіб музичної виразності змінювалася. Це було пов'язано з розвитком музичних інструментів, зокрема фортепіано, зі зміною стилів і художньо-образних уявлень

композиторів, що писали для фортепіано. Широке використання феномена артикуляції у виконавському, педагогічному навчальному і творчому процесах зумовило необхідність визначити ряд компетенцій вчителя музики, які пов'язані з освоєнням умінь музично-виконавської артикуляції. Нагадаємо, що мова йде про такі компетенції: *стильова, комунікативна, термінологічна, художньо-семантична, інтонаційна, звуковідтворювальна.* Усі перераховані компетенції спрямовані насамперед на усвідомлення сутності музичної артикуляції, її ролі як засобу музичної виразності у виконавській інтерпретації творів. Важливість формування таких компетенцій і рефлексія їх практичного застосування у виконавському та педагогічному процесах зумовили вибір **першої педагогічної умови:** *актуалізація розуміння функціональних аспектів музично-виконавської артикуляції*. Уведення даної умови передбачало уточнити сутність розуміння. Дане поняття не має досі чітко вироблених параметрів. До цього висновку дійшла І. Левицька [70] у процесі визначення сутності поняття «педагогічне розуміння». Сутність розуміння вчені намагаються визначити через інші процеси і поняття. Так, наприклад, Е.Бєлякова визначає сутність розуміння через ряд взаємопов'язаних принципів, а саме: *смислової орієнтації навчання і виховання*, згідно з якими освітній процес буде спрямований на ціннісно-смислове самовизначення суб'єктів освіти; *смислової інтенції*, яка передбачає, що суб'єкти освіти стосовно її змісту спочатку займають суб'єктивну, вибірково-ціннісну позицію; *світоглядної спрямованості освіти*: засвоєння науково-теоретичного знання базується на ціннісній рефлексії, на аналізі наукових цілей і цінностей, сенсі соціокультурного та індивідуально-особистісного контекстів виникнення знання; *діяльнісного принципу*, згідно з яким розуміння культурних смислів виступає умовою їх творчої реконструкції та актуалізації в життєдіяльності суб'єктів освіти [13, 51]. Є. Коробов пропонує осмислювати феномен розуміння через об'єкт розуміння [154], а В. Зінченко – через протилежність розуміння - нерозуміння [48]. У теоретичних позиціях В.Зінченка йдеться про три види розуміння: культурне, природне і творче. Їх відмінність певним чином визначається через атрибути: культурне розуміння оперує поняттями та їх

вербальними значеннями; природне розуміння оперує зоровими і операційними атрибутами, а творче – смислами. Поділяючи позицію науковця, вважаємо, що розуміння артикуляції виявляється на рівнях усіх типів, оскільки культурний тип співвідноситься з лінгвокультурним і ментально-мовним аспектами артикуляції; природний тип – із зоровим сприйняттям фіксації артикуляції, їх відтворення залежить від творчих уявлень сенсу художнього образу, який об'єктивується в процесі виконання, що і відповідає творчому типу. Т.Юрова акцентує увагу також на рефлексії сприйняття інтонації як чиннику саморозвитку [198].

Оскільки музично-виконавські артикуляційні вміння формуються у майбутніх учителів музики, доцільно представити сутність поняття «педагогічне розуміння». І. Левицька визначає педагогічне розуміння майбутніх учителів музики як феномен, який формується в процесі навчання в педагогічній галузі та об'єктивується як інтегративне особистісне утворення, спрямоване на осмислення й рефлексію власної професійної та музично-просвітницької діяльності і передбачає наявність соціального досвіду, міжкультурної і суб'єкт-суб'єктної взаємодії, професійних знань, умінь і навичок, а також комплексу особистісних якостей [71, 5].

Феномен розуміння стає предметом наукової рефлексії О.Олексюк [122]. На основі онтологічного підходу, аналізу наукової літератури з проблем розуміння в мистецтві і творчих музично-педагогічних процесів, автор дійшла висновку, що феномен розуміння в мистецтві характеризується тим, що цінність у ньому здобувають не знання смислів художніх текстів, а створення нових, власних смислів у ході інтерпретації текстів культури. У цьому аспекті важливого значення набуває рефлексія як друге і наступне після почуттів джерело досвіду. Розуміння – невід'ємний конструкт рефлексії в момент її об'єктивації, тобто ідентифікації себе з іншими думками і образами [122, 6]. Таким чином, *актуалізація розуміння функціональних аспектів музично-виконавської артикуляції* – це та умова, яка забезпечить базу для подальших педагогічних дій з формування музично-виконавських артикуляційних умінь; завдяки розумінню сутності феноменології артикуляції закладається основа для індивідуального

досвіду з використання поліфункціональності артикуляції у виконавському та педагогічному процесах. Таке розуміння виступає на всіх трьох іпостасях: культурно-теоретичній, атрибутивно-операційній та інтерпретаційно-контекстній. Дана умова передбачала два види організації навчання: індивідуальні заняття та проективно-групові. Індивідуальні заняття за основним музичним інструментом проводяться викладачами, що беруть участь в експерименті з урахуванням даної умови цілеспрямовано шляхом впровадження пропонованих методів і цілеспрямованої направленості уваги студентів на артикуляційні особливості виконуваних творів. Крім того, передбачалося, що викладачі будуть розширювати художньо-інформаційну складову щодо артикуляції в різних стилях і композиторських художніх методах. Так, наприклад, під час роботи над сонатами Й. Гайдна викладач не тільки зверне увагу студентів на особливості артикуляційної «інфографіки» композиторського тексту, але й запропонує порівняльний аналіз з артикуляційною інфографікою сонат Л.Бетховена, В.Моцарта. Творчість композиторів відноситься до одного стилю, однак має деякі відмінності інтонаційно-артикуляційної сфери. Так, артикуляція в сонатах Л.Бетховена «портретує» звучання інструментів симфонічного оркестру; у сонатах Й.Гайдна також прослуховується інструментальне «портретування» різних інструментів, у тому числі й народних. Натомість артикуляційна складова сонат В.Моцарта швидше кореспондується з артикуляцією вокального виконавства, оперних партій, хорів, дуетів.

Що стосується групових організаційних форм, то передбачалося кілька зустрічей студентів – учасників наукової проблемної групи за методикою виконавської творчості. У ході низки зустрічей передбачалося експериментальне обговорення теми «Художня артикуляція: смисл і контекст». Для участі у заході були запрошені студенти музиканти й хореографи; при цьому музиканти, що грають на різних музичних інструментах, та вокалісти, а хореографи, які грають на синтезаторі. Якщо в умовах індивідуальних занять студенти отримували інформацію про феноменологію артикуляції від викладача і стосовно конкретних музичних творів, паралельно вивчаючи «артикуляційну абетку», то на проектному

заході вони самі ставали джерелом інформації. Був розподілений мистецько-інформаційний матеріал, а звучання фрагментів (вокал, різні інструменти, пластичне інтонування і ритміка) сприяло глибшому розумінню смислового кліше, яке можуть виконувати ті чи інші штрихи, та чи інша група артикуляційного комплексу.

У ході підготовки до заходу студенти за допомогою викладачів готували творчі завдання для інших учасників. Для цього вони багато працювали з нотним матеріалом та над виконанням фрагментів різних творів. Серед *завдань також було*: розробити серію питань, що наводять на розуміння змісту художнього тексту і на можливий контекст фіксованих позначень музичної мови.

Методами, які відповідали першій педагогічній умові, були такі: 1) аналіз графічних позначень тексту, аналіз ремарок та їх художньо-ментального сенсу; створення художньо-артикуляційної «інфографіки» твору (використовувалися таблиця артикуляційних позначень О.Сокола [160], окремі позиції роботи Н.Корихалової з аналізу музично-виконавських термінів [66]); 2) метод художніх асоціацій музично-виконавських процесів: вокал – інструментальне відтворення; інструментальне відтворення – ритміка, хореографія, скрипкове звучання – фортепіанне звучання та інші; 3) ігрові методи включали такі ігрові ситуації: «дорожня карта» артикуляційних знаків: подорож по стилях і жанрах, «загадки артикуляційного алфавіту», «музична ремарка і стиль» та інші; 4) методи на рефлексію розуміння художньої артикуляції: «питання-відповідь» (після запропонованого фрагмента для прослуховування студент сам ставив запитання і відповідав на нього за принципом орієнтації на художній сенс засобів виразності, «дія-аналіз» (після виконання завдань на відтворення тих чи інших артикуляцій проаналізувати якість їх звучання і відповідність обраного засобу).

За допомогою першої умови, запропонованих організаційно-навчальних форм і спеціально розроблених методів передбачалося активне формування таких умінь: диференціювати смислове, образне, контекстне значення графічних позначень, ремарок, термінів під час аналітичної роботи з текстом; застосовувати звуковий еквівалент позначень артикуляції в процесі художньо-творчої роботи

над художньо-образною драматургією твору. Крім того, дана умова закладала основи для формування таких умінь, як: уміння адекватно оцінити й відтворити всі складові артикуляційного комплексу і його взаємозв'язку з іншими засобами виразності відповідно до жанру твору; визначити і відтворити тип інтонаційно-музичного вимови.

Обґрунтовуючи другу умову, ми орієнтувалися на полімодальний підхід до формування музично-виконавських артикуляційних умінь. Оскільки предмет дослідження – методика формування музично-артикуляційних умінь, головний акцент повинен бути поставлений на виконавський процес. Техніка виконання різних артикуляцій забезпечує художню виразність інтерпретації твору. Для художньо цінної, цілісної і виразної гри необхідні дві взаємодоповнюючі складові: 1) художньо-образний і перцептивно-слуховий досвід, який дозволяє викликати яскраві звукові асоціації, представляти «звуковий ландшафт твору» у відповідності до його образної драматургії; 2) уміння озвучити художні уявлення, що забезпечується художньою технікою. Для першої складової важливе значення має перцептивний досвід виконавця, заснований на добре розвиненому музичному слухові, слуховому апараті. Для вчителів музики і музикантів-виконавців регулятивну роль відіграє рефлексія музичного слуху, особливо процеси самосприйняття свого виконання. Щодо цього К. В. Тарасова вбачає існування певної суперечності, оскільки музиканти-професіонали нерідко звертаються до методичних прийомів, котрі знижують процеси слухової рефлексії: повільна гра на форте, вправи на поглиблення автоматизму виконання та ін. [137, 174]. Про фактори гальмування слухової рефлексії зауважує й Г.Ціпін, зокрема, він говорить про багаторазове повторення музичного твору; про відсутність необхідності «витягувати слухом» інтонацію під час гри на інструментах з точною темперацією; жорстку фіксацію ігрових прийомів і навичок, які випереджають слухові уявлення. Говорячи про фактори, що гальмують інтонаційну перцепцію, Г.Ціпін виділяє дві групи: перша група – причини об'єктивного характеру, пов'язані з формуванням рухово-технічних навичок; друга група – причини суб'єктивного характеру, пов'язані з відсутністю

у більшості молодих музикантів художньо-змістовних прийомів. Мова йде про методичні аспекти [137]. У першій складовій полімодальність визначається через різні модуси сприйняття: сприйняття природи, її звучання; людського голосу, його тембро-інтонацій; звучання різних музичних інструментів, їх «портретування» образів героїв, природи тощо. Стосовно художньої техніки полімодальність вимагає деяких пояснень. Перш за все, полімодальність підтверджується існуючими концепціями в історії вивчення і формування фортепіанної техніки. У дослідженні Ван Бін узагальнені дані напрямки: • анатомо-фізіологічне; • психолого-рефлексивне; • операціонально-аналітичне; • виконавсько-технологічне; • художньо-педагогічне • узагальнююче-методичне. Автор доходить висновку: наявність у науці та музично-педагогічній практиці чітко виокремлених напрямів свідчить про те, що в залежності від тенденцій розвитку культури, традицій, навіть моди домінуючим ставав то один, то інший напрямок. Кожен з них вивчав особливості техніки піаніста, разом з тим всі напрямки об'єктивно представляли комплексну систему, привертаючи увагу дослідників у різні часи то до однієї, то до іншої структурної грані [27]. Підтвердженням класифікації Ван Бін є здійснення історичного аналізу напрямків, виконане дослідником О.Павленком. Згідно з його концепцією, виокремлюються такі підходи до питань техніки: підхід, спрямований на універсалізм в музичному навчанні, для якого характерно виховання гармонійної особистості, здатної займатися різноманітною музично-творчою діяльністю; • технічний або віртуозний підхід, згідно з яким основним є технічний розвиток музиканта-виконавця, раціоналізація музичного навчання, однак обмежується можливість формування гармонійної особистості; • анатомо-фізіологічний підхід, у центрі якого вивчення фізіологічної сторони виконавського процесу за допомогою наукових методів дослідження, раціоналізація системи рухів виконавця з наукової позиції, механічному тренуванні протиставляється науково-практичний досвід; • психотехнічний підхід, для якого характерне дослідження ролі психіки у формуванні техніки, увага до проблем єдності художнього і технічного розвитку музиканта-виконавця, слухового методу навчання,

гармонійного розвитку особистості; • психофізіологічний підхід, в основі якого музично-виконавський процес висвітлюється як результат складної взаємодії слухової, рухової й художньої сфер при найкращому їх балансі [127, 23]. Кожен з цих напрямків і підходів акцентує увагу на важливих для виконавської техніки проблемах і тим самим сприяє вдосконаленню художньої техніки піаніста.

Беручи всі вищеназвані концепції як методологічну основу пополімодальності артикуляційних умінь, додамо до них ще існуючі апріорі правила, закономірності безпосереднього володіння звуком, його диференціації залежно від сили торкання, руху руки, кисті, пальців й інших варіантів «піаністичної хореографії». Крім загальних правил і закономірностей, таких як «глибоке туше» (співучий, соковитий звук досягається шляхом натискання на клавіші за допомогою вільної та трохи піднятої кисті), «легке туше» (пальці ледь торкаються клавіш, ковзають по них) [118, 60], існує також індивідуальний аспект володіння туше, звуковидобування. Як зазначав М.Ніколаєвський, в одного удар буває твердий, в іншого м'який. Це залежить від індивідуальності граючого, від більшої чи меншої активності його рук і художнього чуття [118, 58]. Однак при всій відмінності індивідуальної схильності до піанізму, особливої постановки руки, довжини пальців, гнучкості кисті та ін., існують також деякі стереотипи, що приймаються за правила виконання тих чи інших штрихів. Так, наприклад, Л.М.Седракян визначила методичні правила щодо виконання staccato. Staccato означає скорочення звуку вдвічі. У повільному темпі staccato виконується всією рукою. Якщо треба зіграти четвертну ноту staccato, то рука, витримавши звук тривалістю в одну восьму, піднімається м'яко, без ривка і поштовху. Часто учні під час виконанні staccato смикають рукою знизу вгору, вважаючи саме цей прийом правильним. Насправді такий спосіб гри викликає сильне напруження руки в передпліччі, у результаті чого звучання стає сухим і різким. Зміна темпу вимагає іншого прийому. У більш швидкому темпі при виконанні staccato активні рухи здійснює передпліччя із зап'ястям, а верхня частина руки (плечова) порівняно нерухома. Швидкість руху руки як вгору, так і вниз однакова. Прийом стане більш зрозумілим, якщо уявити вільні рухи кинутого вниз м'яча – вгору –

вниз без зайвих поштовхів. Під час виконання в дуже швидкому темпі акордів або пасажів staccato досягається за допомогою кистьових рухів. Уся рука рухається горизонтально у напрямку, відповідному фігурації – вліво або вправо. Пальцеве staccato виконується при відносно нерухомій кисті. У більшості випадків пальцеве staccato застосовується під час дуже швидкого виконання фігурацій, що складаються зі звуків дрібної тривалості. Природно, що ні вся рука, ні передпліччя не можуть виконати таке завдання. Гранично активні пальці після удару по клавішах одразу рухаються (рефлекторно) до долоні. Послідовність ряду акордів staccato або non legato виконуються таким чином: після взяття акорду рука піднімається, одночасно швидко підготувавши пальцями форму наступного акорду. Після цього рука з готовою формою наступного акорду направляється по траєкторії дуги, вертикально опускається на відповідні клавіші і знову вільно «відскакує» з наступною заздалегідь підготовленою формою. Звичайні staccato позначаються точками над нотами. Гострі staccato, як правило, мають трохи довгасту форму (не плутати з «важкими акцентами» – їх виконання вимагає особливого прийому). Під час руху вгору рука відскакує дуже швидко і різко, назад вниз – спокійно і повільніше [158, 26-27].

У якості прикладів важких акцентів, автор наводить Сонату До мажор Й.Гайдна і фрагмент Чаконі Й.С.Баха-Ф.Бузоні. Не менш доцільно звернути увагу на правила якісного legato. Для оволодіння всіма прийомами гри legato насамперед слід навчитися грати глибоким звуком, використовуючи всю вагу руки. Палець натискає клавішу і піднімається разом з нею поступово і спокійно. У момент підняття одного пальця наступний «готується» заздалегідь на інший клавіші, щоб натиснути її, а не вдарити зверху. В ідеалі, пальці повинні знаходитися на клавішах до натискання. Це особливо зручно зробити тоді, коли група нот об'єднана однією позицією. Вищевикладене не означає, що legato виконується в один спосіб. У даній послідовності звуків допустимо і підняття пальців, наприклад, коли необхідно виділити кульмінаційний звук фрази - sf. [158, 28-29]. Наведені приклади ми взяли за основу в якості тих граматичних правил виконання штрихів і артикуляцій, які стали вже стереотипними. Про таку

грамотність для студентів консерваторії говорив Л.Ніколаєв [69]. Якщо і не всім, то значній частини учнів слід пройти «школу» або, як Ніколаєв іноді говорив, «граматику», яка рівною мірою відноситься як до технічної, так і до художньої сторони справи. Освоїти «граматику фортепіанного виконання» повинні всі без винятку, але з одними її потрібно спеціально проходити, а інші, у силу своєї обдарованості, схоплюють її нальоту й опановують спонтанно. «З кожним вступником-студентом, – говорив він, – необхідно опрацювати ряд основних положень. Ця робота над основами піанізму полягає в наступному: 1) загальні положення постановки руки; 2) принципи рухомості пальців 3) гра октав, акордів, 4) принципи володіння звучністю мелодії, акомпанементу, басового голосу, 5) педалізація, 6) поліфонія» [69, 53]. Звертаємо увагу на те, що Л.Ніколаєв використовував поняття принципу, правила, грамотності, тобто того, що потрібно знати і вміти обов'язково як норму, як базу для подальшої художньої інтерпретації [69]. І серед іншого в якості змісту такої основи він виділяв загальні положення постановки руки, принципи рухомості пальців і володіння звучністю мелодії. Дані позиції мають регулююче значення для формування музично-артикуляційних умінь. Разом з тим, існує безліч інших рекомендацій музикантів-піаністів і навіть композиторів (Ф. Шопен, Ф. Ліст, інші), які розкривають усе різноманіття художньо-асоціативних прийомів виконавської техніки піаніста. У методику ми включали рекомендації Ф.Шопена щодо «співу на фортепіано», рекомендації Ф.Ліста щодо «оркестровки фортепіано». Водночас ми ввели новий модус: «хореографія і пластика руки» в комплексі з відчуттям клавіатури в єдності з уявленнями художнього образу. У певному сенсі даний модус поєднує фізіологію і психологію відчуттів звуковидобування з цілеспрямованим використанням гнучкості та пластики пальцевого апарата, спрямованих на слухо-зорову синестезію виконавської матеріалізації і звукові уявлення художньої артикуляції. Дана синестезія використовувалася як якісність певних відчуттів різних чуттєвих органів з високим ступенем їх когнітивності й рефлексії.

По-перше, в якості своєрідного «модусу» художньої техніки приймаємо фізіологічні відчуття клавіатури. По-друге, зорове сприйняття рухів руки

стимулює її гнучкість і відповідність бажаного звучання інтонації. По-третє, в умінні чіткої й образно виразної артикуляції доцільно орієнтуватися на поліхудожність інтонації: використовувати не тільки аналогію музичної інтонації з мовною, а й з хореографічною і навіть з графічною. Якщо Ф. Шопен пропонував піаністам слухати хороших вокалістів, щоб навчитися «співати на фортепіано», то ми пропонуємо піаністам спостерігати за процесом пластичного інтонування в хореографії. Потім рухи танцю у відповідній проекції переносити на рухи рук. Це дасть можливість навчитися «пластичного інтонування», а також розвинути кінестетичне мислення, що сприяє гнучкості піаністичного апарата. При цьому в основу рухів повинні бути покладені образні уявлення, їх графіка, «траєкторія інтонування» художньої ідеї. Імітація піаністичним апаратом деяких елементів пластичної інтонації в хореографії, продукування рухів, які мав би виконувати танцюрист під певну музику, дозволяє більш точно відчути фізіологію рухів пальців, кисті, усього корпусу піаніста в передачі художнього образу елемента музики, що інтонується.

Таким чином, розглянувши з практичної методичної сторони полімодальний підхід у формуванні музично-артикуляційних умінь, ми дійшли висновку про необхідність впровадження **другої педагогічної умови:** *настанова на рефлексію відчуття взаємозв'язку слухо-тембральних, художньо-асоціативних, тактильно-пластичних, інтонаційно-образних процесів* під час роботи над артикуляцією творів. Окрім вже пропонованих методів (стр.111) під час впровадження другої умови використовувалися *метод пластичної інтонації: вправи на «піаністичну хореографію» на основі розробки С.Бернстайна*. Даний метод використовувався для візуалізації руху піаністичного апарата, його дихання, умоглядної графічної фіксації ліній руху пальців, кисті, ліктя та їх пластики за аналогією з графікою, малюнком танцю. Метод зіставлення і пошуку аналогій між зоровими, слуховими, тактильними й образними уявленнями використовувався в кожному конкретному випадку індивідуально, оскільки враховувалися індивідуальні можливості піаністичного апарата, уміння рефлектувати відчуття, ступінь розвиненості асоціативно-образних уявлень, а

також художньо-образний зміст виконуваної артикуляції. Метод поліхудожньої аналогії використовувався за його подібністю у дослідженні Т.Рибкіної в аналізі музики танців бароко [153]. Вчена веде мову про два види прояву пластичного інтонування в музиці: - втілення музики в русі (рухи під музику, коли музика виступає в прикладній функції); пізнання музики через рух (рух в музиці, коли рух виступає в прикладній функції). У першому випадку мова йде безпосередньо про танцювальні рухи, у другому може йтися про інструментальну танцювальну музику. Дана умова і методи впроваджувалися з метою поступового формування груп музично-артикуляційних умінь безпосередньо виконавського характеру, а саме: – адекватно оцінити і відтворити всі складові артикуляційного комплексу і його взаємозв'язку з іншими засобами виразності відповідно до жанру твору; визначити і відтворити тип інтонаційно-музичної вимови. Основи для формування даних умінь закладалися завдяки впровадженню першої педагогічної умови. Окрім того, дана умова закладала основу для формування умінь інтонаційно-артикуляційної виразності як засобу передачі осмисленої й емоційно відчутої художньої інформації; умінь самостійно застосовувати музичну артикуляцію у виконавській інтерпретації і педагогічному процесі, адекватність її вибору. Проте для формування останньої групи умінь була необхідна ще одна педагогічна умова, що спрямована на творчу самостійність у використанні музичної артикуляції в процесі художньої та педагогічної інтерпретації творів. Обґрунтуємо її. Вища мета навчання гри на фортепіано майбутнього вчителя музики – його готовність до художньої інтерпретації музичних творів.

Як зазначають вчені О.Олексюк [120], В.Медушевський [103], О.Реброва [143] та ін., для мистецтва в інтерпретації важливим є акт відтворення художнього образу на основі його розуміння, тлумачення, емоційного і творчого осягнення. Тому інтерпретація в мистецтві – завжди процес індивідуальний, оскільки виконавець-інтерпретатор відтворює художній образ на основі власних уявлень про нього, власного ставлення, яке зумовлено його досвідом, професійною компетентністю. В.Медушевський вказує на важливість інтонації в процесі інтерпретації, саме інтонація є джерелом художньої інформації та

спонукає до її розуміння [104]. Розуміння художнього сенсу інтонації базується на знаннях її стильової відповідності, на вмінні аналізувати фразу і композицію твору на основі інтонаційного вираження його драматургії; на вміннях уважного ставлення до всіх деталей художнього тексту під час роботи над твором, у педагогічній і виконавській практиці, на активності внутрішніх перцептивних процесів, у тому числі відчуттів, переживань та їх рефлексії. Для переконливої художньо цінної інтерпретації творів виконавець повинен особливу увагу приділяти саме інтонації, а також артикуляції (вимові) як її атрибуту і засобу драматургічного розгортання художньої інформації. Сутність того чи іншого артикуляційного прийому нерідко визначають через його відповідність інтонації висловлювання: оклична, питальна, стверджувальна, заклична, заспокійлива тощо, які повинні бути передані музичними засобами роздільного, зв'язкового, підкреслюючого, пом'якшувального характеру. Ми поділяємо точку зору Ю.Тарчинської [165,169], яка стверджує, що основу рухових навичок, які забезпечують об'єктивізацію музично-звукових форм втілення нотного тексту, становить комплекс ігрових прийомів звуковидобування на роялі і слухова здатність піаніста до їх застосування у виразному інтонуванні музичного твору відповідно до художніх завдань його інтерпретації. Таким чином, увесь накопичений досвід оволодіння музично-артикуляційними вміннями повинен бути спрямований на творчу інтерпретацію творів. Артикуляційні вміння в цьому процесі забезпечують певну художню компенсаторність: є ідея художньої інтерпретації, а штрихи і ремарки відсутні. У цьому випадку художньо-інтонаційна компетентність забезпечує самостійність творчого пошуку виконавця. Для творчої самостійності у використанні артикуляційних умінь та їх виведення на новий якісний рівень було обрано **третю педагогічну умову**: *активізація самостійного пошуку засобів інтонаційно-виразного виконавства на основі артикуляційної компенсаторики*. Запровадження даної умови стало предметом компаративістського, лінгвокультурного та транскультурного підходів. Аналіз наукових праць у сфері методики музичного виховання в контексті культурного діалогу «Схід - Захід» з урахуванням компаративістського

підходу (Ван Бін, Фу Сяоцзін, Чжан Яньфн, Мен Мен, Лу Лу, Лю Цяньцянь, Бай Бінь та інших), показує, що існують певні відмінності в довузівській підготовці (методичний фактор), а також у природних особливостях українських та китайських студентів, пов'язаних з етноментальністю і лінгвістичними факторами. Мова йде про сприйняття і відтворення музичної інтонації китайцями інокультурної музики. Характерним для них є перенесення тембрально й чітко артикульованої вимови китайських слів на музичну інтонацію. Їх слабка емоційна складова або відсутність гармонійності в раціональному, музично розумовому та емоційному аспектах виконавства; стильова обмеженість також впливає негативно на художність інтерпретації. Саме тому, що в китайській традиції технічна складова домінує над художньою, інтонаційний аспект інтерпретації часто залишається поза увагою студентів.

Отже, вибір методики формування музично-виконавських артикуляційних умінь майбутнього вчителя музики має здійснюватися за принципом домінування перцептивно-рефлексивної діяльності, а потім уже – продуктивно-технологічної. У разі методичного використання транскультурного підходу, інтерес китайських студентів до української музики слід розвивати на основі освоєння чуттєвої сфери творів слов'янських композиторів, а також можливе перенесення художніх закономірностей їх інтерпретації на китайську музику. У цьому плані ми пропонували використовувати прийом «заміни артикуляції»: замінювали штрихи уривчасті, розділові на штрихи поєднуючі й співучі. Щоб домогтися методичного ефекту у виконанні навіть китайських творів «на манер» слов'янської музики, ми пропонували проспівати фрази українською або російською мовами, а не китайською. Для цього підбиралися слова на цих мовах. Студенти краще слухали інтонацію фрази, її початок і закінчення як «приплив і відлив». Для українських студентів у художній техніці елементи інтонаційної виразності більш доступні, однак відсутність пальцевої техніки, комплексу енограм не дозволяло технічно виконувати пасажі. Для цього ми використовували протилежний прийом: просили студентів програти пасаж, чітко акцентуючи увагу на пальцевій артикуляції, при цьому виконувати на столі (що активізувало тактильну самостійність і слуховий

контроль), а потім на інструменті. Корисним було просте вимовляння пасажу, що дозволяло акцентувати увагу на зв'язку інтонації і кінестетичної дії. Запропоновані методи відповідають рекомендаціям педагогів-піаністів, зокрема, Н. Берштейна, О. Шульпякова, інших про те, що повної автоматизації використання технічних формул бути не повинно, завжди потрібно залишати можливість для варіантів, для контролю, для реалізації творчої інтуїції. А на практиці автоматичне виконання дій часто переважає над слуховим контролем та образними уявленнями. Використання альтернативних прийомів на основі транскультурного підходу носили більш живий характер, оскільки ми орієнтувалися на художні традиції іншого народу, у тому числі й музично-артикуляційні. Методами, які використовувалися відповідно до третьої умови, були: 1) виконавсько-репродуктивні, при цьому передбачався їх самостійний вибір і використання студентами: фортепіанно-хореографічні вправи; метод мовної редукції (переклад вокальної та мовної фрази у виконавчий варіант на фортепіано); переносу способу музичного виконавства на інший фрагмент або використання інших прийомів; пошук альтернативної артикуляції; 2) група методів виконання за аналогією: відтворення артикуляційної схеми на іншому музичному матеріалі; знаходження подібних прикладів в інших творах. Ці методи хоча й носять навчальний характер, але під час впровадження третьої педагогічної умови було зроблено наголос на самонавчанні, самостійному творчому пошуку, тому студенти використовували дані методи без підказок викладача.

В експериментальному режимі весь комплекс впроваджувався поетапно. Перший етап позначався як настановчо-рефлексивний, когнітивний, другий етап – виконавсько-репетиційний, технологічний; третій етап – пошуково-компенсаторний, творчий. Більш докладно їх сутність буде розкрита в наступному розділі, присвяченому перевірці ефективності експериментальної методики. Теоретична модель формування вмінь музично-виконавської артикуляції представлена на рисунку 2.2.

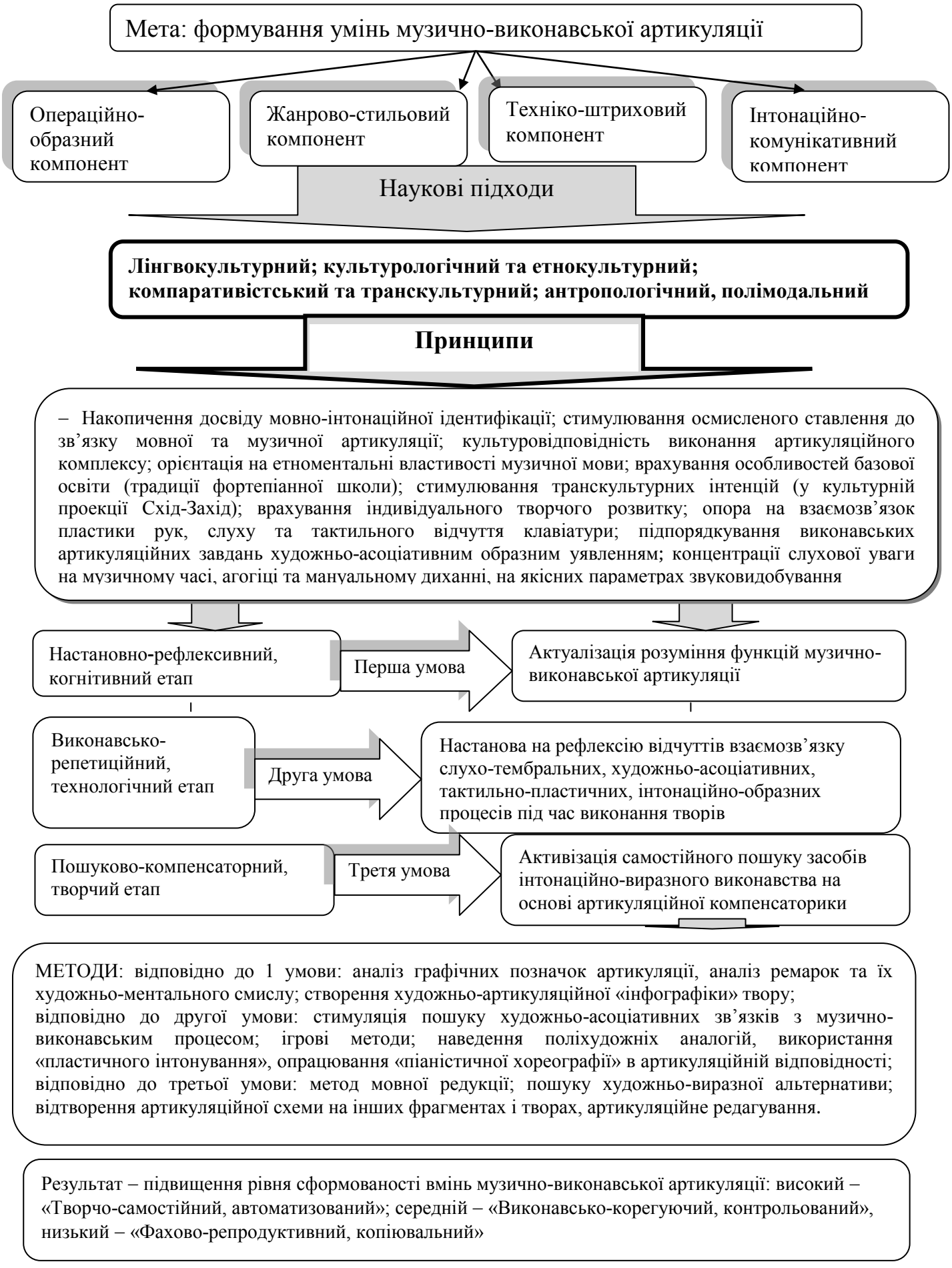


Рис. 2.2. Теоретична модель формування вмінь музично-виконавської артикуляції

Пропонована модель відображає наукові підходи, педагогічні принципи, педагогічні умови та методи, вибір яких зумовлений змістом компонентів умінь музично-виконавської артикуляції.

ВИСНОВКИ до другого розділу

Розкриття сутності та побудова компонентної структури умінь музично-виконавської артикуляції здійснювалася на основі компетентнісної парадигми.

Для цього було визначено сутність артикуляційної компетентності, що характеризує ступінь оволодіння вчителем музики художньо-артикуляційним сегментом виконавської підготовки, до якого органічно входять: знання теорії музичної артикуляції, уміння їх використовувати в практиці художньо-виконавської діяльності та досвід самостійного застосування музично-артикуляційного розмаїття в педагогічному процесі для художньо-образного відтворення авторського задуму з метою його сприйняття та розуміння. Це визначення кореспондується з такими рівнями кваліфікаційної компетентності, як: знання, уміння, комунікації, автономність і відповідальність. Було встановлено відповідність умінь певним професійним компетенціям учителя музики, а саме: *стильова*, що дозволяє відрізняти особливості музичної мови певного історичного зрізу або певного народу; *комунікативна*, що дозволяє чітко висловлювати, розуміти, сприймати, інтерпретувати сенс музичної мови; *термінологічна*, що забезпечує грамотне прочитання ремарок, термінів, графічних знаків; *художньо-семантична*, що дозволяє розпізнати й адекватно пов'язати артикуляційні засоби виразності музики з художнім образом; *інтонаційна*, що забезпечує адекватну виразність виконання, а також виразність мови вчителя відповідно до образу твору, що інтерпретується; *звуковідтворююча* (тактильно-чуттєва), яка допомагає диференціювати власні відчуття пальцевого дотику клавіш під час використання різних артикуляційних прийомів.

У дослідженні уміння музично-виконавської артикуляції – це процес і результат освоєння ігрових тактильних прийомів звуковидобування, що

визначають характер музичного твору, заснованих на усвідомленому ставленні до інтонаційної, фразеологічної, семантичної, художньо-стильової диференціації музичного звукового потоку або нотного тексту, здійснюваних під впливом слухових уявлень і самоконтролю. У тексті розділу також конкретизовано функції, які виконує музична артикуляція і мають виконувати уміння музично-виконавської артикуляції: структурологічна; динамічна, емоційно-енергетична, колористична, інтерпретаційна, творчо-розвиваюча, художньо-комунікативна.

На підставі зазначених функцій і компетенцій обрано чотири компоненти умінь музично-виконавської артикуляції.

Перший компонент – операційно-образний, який включає артикуляційну грамотність як атрибут художньо-образного мислення та оперування звуко-артикуляційними уявленнями. Його складають уміння: диференціювати смислове, образне, контектнісне значення графічних позначень, ремарок, термінів під час аналітичної роботи з текстом; застосовувати звуковий еквівалент артикуляційних позначень під час художньо-творчої роботи над художньо-образною драматургією твору. *Другий компонент – жанрово-стильовий* – охоплював жанрову та стильову відповідність сприйняття, оцінювання та відтворення музичної артикуляції; це забезпечується підтримкою художньо-історичних та художньо-ментальних властивостей музичної артикуляції, що потребує володіння певними уміннями. Він охоплював уміння: адекватно оцінити й відтворити всі складові артикуляційного комплексу (штрихи, цезури, інтонаційні кульмінації) і його взаємозв'язок з іншими засобами виразності відповідно до жанру твору; визначити і відтворити тип інтонаційно-музичної промови у відповідності зі стилем твору, з композиторським художнім методом, з національною приналежністю, тимчасовими культурними зрізами. *Третій компонент – техніко-виконавський,* охоплював безпосередньо виконавську технологію володіння музичною артикуляцією, усіма її різновидами. У даному компоненті виокремлено два елементи: володіння штрихом і володіння звуковидобуванням як туше; та володіння технікою артикуляції як засобом передачі формоутворення музичного твору, його фраз, періодів, кадансів тощо. Уміння, що до нього входять: чітко

відтворити графічні знаки в тексті, штрихи в їх різноманітті (розділові, зв'язкові, довготні, інші); переконливо проінтонувати (виконати) фразування музичного тексту, імітувати «музичне дихання» за допомогою зв'язку артикуляції й агогіки.

Четвертий компонент – х*удожньо-комунікативний*, що розглядався в контексті самостійної педагогічної діяльності; охоплював педагогічно спрямовані елементи: художньо-виражальний та творчо-інтерпретаційний. Його складали уміння: мобільно та гнучко застосовувати музичну артикуляцію з метою передачі художньої інформації, її глибокого розуміння та переживання з боку школярів; самостійно добирати художньо-доцільну музичну артикуляцію в процесі роботи над виконавською інтерпретацією в педагогічному процесі.

Побудова методологічної основи методики формування умінь музично-виконавської артикуляції здійснювалася на основі визначення факторів впливу на формування зазначеного типу умінь. Це дало підставу визначити наукові підходи, які зумовили вибір педагогічних принципів. Так культурномовний фактор зумовив вибір *лінгвокультурного під*ходу та відповідних до нього педагогічних принципів; смислоутворюючий фактор зумовив *культурологічний та етнокультурний підходи*. Фактор якості музичної компетентності спонукав до вибору таких підходів, як-от: *компаративістський і транскультурний*. А фактор індивідуально-виконавських ресурсів особистості зумовив вибір *антропологічного та полімодального* підходів.

Зазначене також зумовило вибір педагогічних умов. Обґрунтовано такі педагогічні умови: актуалізація розуміння функціональних аспектів музично-виконавської артикуляції; настанова на рефлексію відчуття взаємозв'язку слухо-тембральних, художньо-асоціативних; тактильно-пластичних, інтонаційно-образних процесів у роботі над артикуляцією твору; третя педагогічна умова: активізація самостійного пошуку засобів інтонаційно-виразного виконавства на основі артикуляційних компенсацій.

У цілісному методичному процесі під час реалізації пропонованих умов застосовуються такі методи: відповідно до 1 умови: аналіз графічних позначок артикуляції, аналіз ремарок та їх художньо-ментального смислу; створення

художньо-артикуляційної «інфографіки» твору; відповідно до другої умови: стимуляція пошуку художньо-асоціативних зв’язків з музично-виконавським процесом; ігрові методи; наведення поліхудожніх аналогій, використання «пластичного інтонування», опрацювання «піаністичної хореографії» в артикуляційній відповідності; відповідно до третьої умови: метод мовної редукції; пошуку художньо-виразної альтернативи; відтворення артикуляційної схеми на інших фрагментах і творах, артикуляційне редагування; презентація педагогічної проекції артикуляційного комплексу твору.

Зазначені складники методики мають запроваджуватися за наступними етапами: перший етап настановчо-рефлексивний, когнітивний; другий етап – виконавсько-репетиційний, технологічний; третій етап – пошуково-компенсаторний, творчий. Кожен з етапів мав чітко визначену мету та методичне забезпечення.

Результати даного розділу опубліковані у роботах [76; 78; 80; 81; 82; 83; 84; 85].

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ УМІНЬ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ АРТИКУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ФОРТЕПІАННОМУ НАВЧАННІ

3.1 Критерії, показники та методика педагогічного діагностування умінь музично-виконавської артикуляції студентів-піаністів

Експериментальне дослідження рівня сформованості умінь музично-виконавської артикуляції починалося з попереднього етапу тривалих спостережень за процесом навчання гри на фортепіано китайських студентів Одеської національної консерваторії імені А.В.Нежданової, самостійної роботи студентів, майбутніх учителів музики Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, а також за процесом самостійної роботи студентів, їх репетиційної роботи, концертних виступів та виступів конкурсантів на Міжнародному конкурсі «Art-klavir» 2014 у Києві. Тривалі спостережені були спрямовані на вирішення таких завдань: аналіз та осмислення практичного стану проблеми артикуляційних умінь студентів-піаністів, їх залежність від фахового напряму підготовки; наявність усвідомленого ставлення до теорії артикуляції та практичного застосування її положень у самостійній роботі з боку студентів; з’ясування точки зору викладачів фортепіано з проблеми формування артикуляційних умінь студентів-піаністів; добір методів педагогічної діагностики та характеристика рівнів сформованості умінь музично-виконавської артикуляції. Також протягом 2011-2012 років були здійсненні спостереження за навчальним процесом в декількох навчальних закладах Китаю. Ці спостережені були проведені переважно в умовах концертних виступів і не передбачали спілкування та опитування студентів. Спостереження проводилися в педагогічних університетах міст Аньянь та Тайшань. У цих університетах працюють викладачами фортепіано колишні випускники Південноукраїнського національного педагогічного університету, які мають спеціалізацію з викладання фортепіано та науковий ступінь кандидата педагогічних наук, який отримано

ними також на Україні. Отже, нам було цікаво констатувати відмінність в методиці викладання та звернути увагу на феномен інтонування та артикуляції у викладачів, що мають освіту, здобуту на Україні та в Китаї.

Загальний обсяг досліджуваних на попередньому етапі становив 280 осіб, з яких 242 студенти та 38 викладачів. Серед викладачів були також не піаністи за фахом, а викладачі гри на духових інструментах та вокалісти. Це було здійснено з метою визначення ступеня настанови на артикуляційний сегмент виконавства з боку викладачів різних за напрямом викладацької діяльності. У подальших дослідженнях брали участь у контрольній та експериментальній групах ще 68 студентів, що разом склало 348 осіб.

Спостереження за студентами, які навчалися в Одеській музичній академії, дало змогу констатувати переважно комплексне, цілісне застосування художньої техніки, в яку органічно було включено інтонаційно-артикуляційний компонент. Він у більшості студентів, особливо старших курсів, застосувався підсвідомо, студенти не здійснювали спеціальних вправ технічного характеру для виразного штриха. Між тим, процес роботи над інтерпретацією твору, що вивчався, нерідко потребував аналізу різних його редакцій. Це робилося, за висловлюваннями самих студентів та викладачів, для порівняння артикуляційних варіантів. У цьому випадку, коли була потреба в переосмисленні штриха, включалася технічна робота щодо його переучування.

Між тим, на думку викладачів, підсвідоме ставлення до артикуляції та виразного виконання штрихів властиве студентам, які мають хорошу попередню освіту. Отже, ця складова виконавської художньої техніки є засобом та атрибутом сформованого музичного мислення. Якщо таке мислення сформоване недостатньо, артикуляційні уміння також не є досконалими.

Окремо було обговорено артикуляційні уміння китайських студентів. По-перше, встановлення термінологічної грамотності та необхідних до артикуляційного виконавського процесу компетенцій показало їх слабку сформованість. Для уявлень щодо рівня сформованості термінологічної грамотності та артикуляційної компетентності в навчанні фортепіанної гри досить

було ознайомитися з результатами дисертації Сюй Бо [164]. Зокрема вчений пише, що для китайської системи фортепіанного освіти в цілому не дуже характерно приділяти увагу історії й теорії музики – ці предмети часто взагалі відсутні в школах та училищах. Ще однією характерною особливістю методики фортепіанного навчання, на думку Сюй Бо, є орієнтир на роботу з прослуховування СД, а не на роботи з редакціями. Сюй Бо узагальнює роботи професора Данін Джао, Лі Юньді, Чень Са та інших. Окрім того, за рекомендаціями китайського піаніста Данін Джао, орієнтир на зразки видатних виконавців на дисках, прочитуються «секрети» технічної оснащеності студентів, які переважно полягають в рекомендації грати все спочатку повільно (але дуже точно), поступово прискорюючи темпи [164].

Традиційно для вибору артикуляцій застосовується метод прослуховування запису творів у виконанні відомих музикантів. Такий метод може мати право на методичне використання, проте в дозованих кількостях і в певний час роботи над твором. Мається на увазі етап, коли самостійна авторська інтерпретація практично вже побудована, і має сенс ознайомитися з іншими інтерпретаціями. В іншому випадку виникає велика небезпека «художнього запозичення». На певному рівні навчання такий підхід може бути виправданим, однак найбільш важливе завдання музичного навчання грі на фортепіано – якомога більш швидка і якісна художньо-мистецька самостійність, коли вчитель вже не потрібен своєму учневі (Г.Нейгауз).

Звернення до записів – шлях не до самостійності, а до репродуктивності інтерпретації, яка безумовно не дасть можливості художньо виправдано підібрати артикуляцію, не тільки допомагає у виразності інтонації, фразування, образності, а й відкриє шлях для можливостей творчого самовираження, свободи творчості.

Стосовно безпосередньо виконавства артикуляцій, то, на переважну більшість думок викладачів, китайським студентам більш властиві артикуляційні уміння, які роз’єднують музичну тканину, а не з’єднують.

Співбесіди з викладачами Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського надали нам таку інформацію:

студенти з Китаю у переважній більшості не орієнтуються навіть у графічних позначках щодо артикуляції. Якщо попередня довузівська підготовка достатня, студенти виконують штрихи у більшості за вказівкою викладача, але володіють технікою їх виконання. Натомість, студенти-вокалісти, якщо мають гарну підготовку та голос, нерідко застосовують артикуляцію достатньо різноманітно, навіть якщо не володіють вільно мовою оригіналу тексту вокального твору.

Співбесіди з викладачами-методистами показали, що студенти практично не звертають увагу на артикуляційний сегмент музичної тканини під час обговорення музичного твору, його образу. Натомість вони звертають увагу дітей на елементарні засоби виразності музики, а саме наштовхують дітей на співставлення мови мистецтва й образу твору.

На думку викладачів, найкраще володіють уміннями музично-виконавської артикуляції ті студенти, хто співає або грає на інструментах з яскраво вираженою інтонаційною можливістю, що наближує звучання до голосу людини. Це, скрипалі, навіть духовики та співаки. Гірше – піаністи. Загалом у процентному відношенні цілеспрямовано на формування артикуляційних умінь звертають увагу біля 30% викладачів, які застосовують спеціальні вправи, наводять приклади та опрацьовують техніку виконання штриха навіть без контексту образу твору: під час гри гам, етюдів, як засіб опрацювання виконавської техніки. 12% викладачів повідомили про те, що майже не звертають окремої уваги на артикуляційний компонент як самодостатній, оскільки рівень підготовленості студентів не дозволяє виділяти час на опрацювання таких умінь. Решта викладачів (58%) порушують питання артикуляційних умінь, виконання штриха в контексті конкретного твору, що вивчається.

Співбесіди з викладачами здійснювалися за спеціально розробленим переліком запитань для викладачів, що подані у Додатку А.

Наші спостереження за студентами під час їх самостійної роботи показав, що майже 15% звертають цілеспрямовано увагу на виконання різноманітних штрихів, артикуляційної різноманітності та виразності. Під час репетиційної роботи на процес більш виразної артикуляції в нових акустичних умовах звертає

увагу саме викладач, студенти навіть не питають, наскільки чітко або виразно звучить той або інший штрих. Студенти, що навчаються в музичній академії, безумовно більш освічені в галузі артикуляції та краще володіють технікою її виконання. Між тим, ініціативи стосовно штрихової палітри, різноманітного інтонування вони також не проявляють. Лише студенти, які були учасниками конкурсів або готувалися до конкурсу, торкалися проблеми артикуляційної виразності на рівні інтерпретації твору та мали бажання виявити через артикуляцію свою індивідуальну інтерпретацію.

Отже, попередні спостереження та бесіди з викладачами дали можливість переконатися, що у виконавському процесі гри на фортепіано виразність та змістова наповненість інтерпретації творів зумовлена якісним володінням музично-артикуляційних умінь виконавця. Зазначені уміння ґрунтуються на комплексі здібностей, якостей та індивідуальних особливостей музиканта, серед яких визначаємо слухо-інтонаційну диференціацію, емоційно-інтуїтивну чуйність, тактильно-вишукану різноманітність фортепіанного туше. Але зазначений комплекс стає лише підґрунтям музично-артикуляційних умінь піаніста. Їх самодостатність зумовлена компетенцією у сфері музично-інтонаційних властивостей інструмента та жанрово-стильової належності творів [78].

Дослідження музично-виконавських умінь ґрунтувалося на наступному:

– узагальнення методичного досвіду педагогів-музикантів минулого;

– врахування функціональних обов’язків вчителя музичного мистецтва під час педагогічної діяльності;

– усвідомлення та врахування зв’язку музично-артикуляційних умінь з іншими елементами виконавсько-інтонаційної культури;

– врахування полікультурного та транскультурного факторів на формування музично-виконавських умінь студента;

– побудова стратегії методичного забезпечення процесу формування музично-виконавських умінь на основі індивідуальних властивостей студента та рівня сформованості таких умінь.

Зазначені позиції забезпечували не лише методику, а й діагностику сформованості таких умінь. Остання позиція зумовила моделювання теоретичної конструкції музично-виконавських умінь та вибір критеріїв і показників для педагогічної діагностики їх сформованості.

Критерії та показники обиралися з урахуванням розроблених компонентів музично-виконавських умінь вчителя музики в проекції його фортепіанної підготовки. Нагадаємо його структуру:

- *операційно-образний компонент з елементами*:

- артикуляційна грамотність;

- перцептивний досвід, оперування звуко-артикуляційними уявленнями;

- *жанрово-стильовий компонент з елементами*:

- жанрова відповідність сприйняття та відтворення артикуляційного музично-мовного компонента фортепіанного твору;

- стильова відповідність сприйняття та відтворення артикуляційного музично-мовного компонента фортепіанного твору;

- *виконавсько-технологічний компонент з елементами*:

- техніко-штриховий, звукоутворювальний (володіння звуковидобуванням як туше);

- формоутворювальний, якій відповідає процесу формоутворення та передачі драматургічної цілісності твору завдяки артикуляційної складової музичної мови фортепіанного твору;

- *інтонаційно – комунікативний компонент з елементами*:

- художньо-виражальний, що забезпечує інтонаційно-артикуляційну виразність як засіб передачі осмисленої та емоційно осягненої художньої інформації;

- творчо-інтерпретаційний, який показує цілеспрямоване та самостійне застосування студентами музичної артикуляції у виконавській інтерпретації та педагогічному процесі.

Для оцінювання зазначених компонентів та їх елементів потребувалося розробити критеріальний апарат. Було обрано стратегію на чітку відповідність критеріїв розробленим компонентам та їх елементам [78].

Відповідно до оцінювання окреслених компонентів та їх елементів було обрано такі критерії та показники:

Перший критерій – операційний: якість уявлення та операцій мислення стосовно теорії інтонації й артикуляції. Він оцінював знаннєвий та аналітичний бік музично-артикуляційної компетентності: знання та звукові уявлення щодо музично-виконавських засобів виразності фортепіанних творів, які стосуються артикуляції та цілісного інтонаційного комплексу (перший компонент). Показниками цього критерію були:

- Ступінь поінформованості в сфері музичної артикуляції як елементу цілісного інтонаційного комплексу.
- Якість оперування звуко-артикуляційними уявленнями та аналітичної роботи над фортепіанним текстом.

Зазначені показники оцінювали так: уміння диференціювати смисловий, образний контекст графічних позначок, ремарок, термінів; уявляти та застосовувати під час виконавства звуковий еквівалент артикуляційних позначок під час аналізу художньої драматургії твору.

Для отримання інформації стосовно сформованих умінь були застосовані такі методи:

- Аналіз наочної *артикуляційної інфографіки* творів, тих, що вивчаються, та нових, незнайомих.
- Анкетування.

Другий критерій – орієнтаційний: ступінь орієнтації в жанрово-стильових властивостях музичної артикуляції, її художньо-смислової ролі. За допомогою цього критерію оцінювалися як перцептивні, так і виконавські жанрово-стильові характеристики музично-артикуляційних засобів виразності. У цілому показники цього критерію оцінювали елементи другого компонента – жанрово-стильового. Показниками другого критерію обрано:

- Адекватність розуміння жанрово-стильової відповідності музичної артикуляції в її культурологічному контексті.
- Якість застосування жанрово-стильових аспектів музичної артикуляції в процесі роботі над фортепіанними творами.

Під час оцінювання умінь музично-виконавської артикуляції за показниками другого критерію було застосовано такі методи:

- Педагогічне спостереження (фіксоване та нефіксоване).
- Анкетування (інформаційна анкета та слухова).

Ці методи давали можливість прослідкувати сформованість таких умінь, як: адекватність оцінювання та передачі у випадку власного виконання артикуляції, штрихи відповідно до жанру твору та його стилю, відповідно до особливостей художнього мислення та методу композитора.

Третій критерій – виконавський: якість художньо-технічного виконання інтонаційно-артикуляційних засобів музичної мови. За допомогою цього критерію оцінювалися як технічні виконавські властивості володіння артикуляційною виразністю, так і самостійне застосування штрихів, цезур, інших артикуляційних засобів під час роботи над образністю та драматургічною цілісністю твору. Його показниками були:

- Міра володіння технікою звуковидобування, виразністю штриха, туше.
- Якість та самостійність застосування технічної майстерності виконавства відповідно до творчого процесу над виконавською інтерпретацією.

Для того, щоб за допомогою зазначених показників оцінити уміння художньо-якісно відтворити артикуляційну інфографіку твору відповідно до образу та драматургічної цілісності твору, уміння виконавської переконливості, виразності інтонування, було застосоване методи:

- Фіксоване спостереження під час складання модульних атестацій студентів, за репетиційним процесом та концертним виступом студентів;
- Редакційні варіації, що застосовувалися як пізнавально-аналітичне та творче пошукове виконавське завдання.

Четвертий критерій – комунікативний: ступінь педагогічного застосування художньої-комунікативного потенціалу музичної артикуляції. За допомогою цього критерію музично-артикуляційні уміння оцінювалися як у художньо-виконавському, так і в педагогічному процесах. Між тим, навіть виконавський процес оцінювався не в умовах концертного виступу або складання модульної атестації, а в умовах реальної або віртуальної педагогічної практики. Показниками було обрано:

- Ступінь адекватності та змістовності вербально-образного пояснення музичних артикуляцій під час художньо-педагогічної інтерпретації.
- Володіння технологіями застосування музично-артикуляційних засобів у художньо-комунікативних процесах уроку музики.

Ці показники оцінювали такі уміння, як інтонаційно-артикуляційна виразність виконавства, як дидактична доцільність у педагогічному процесі зі школярами на уроках музики для більш глибокого розуміння художньої інформації, її емоційного осягнення; самостійність та творчий підхід до вибору штрихів, виконавської артикуляції на етапі вербально-інтерпретаційної роботи над твором у педагогічному контексті.

Методами, які дозволяли оцінити зазначені уміння, були такі:

- Педагогічне спостереження за проведенням уроків музики.
- Створення метафоричної характеристики образу з орієнтацією на перцептивний зв'язок артикуляції, штрихів з образними уявленнями.

Для оцінювання завдань та результатів застосування тих або інших методів була розроблена система шкалювання, орієнтована на три варіанти завдань та відповідей, відповідні трьом рівням прояву досліджуваних показників. Ми виходили з того, що необхідно оцінити знання та вміння аналітико-операційних дій з термінами, ремарками, які позначають ті чи інші якості звуковидобування. Для цього була розроблена шкала №1. Вона ж оцінювала й орієнтацію в жанрах і стилях у контексті теорії артикуляції. Для оцінювання виконання артикуляції і штрихів використовувалася шкала №2. Вона ж оцінювала художньо-якісну, творчу, інтерпретаційну характеристику умінь. А для вербально-комунікативних

процесів з метою оцінювання артикуляційних умінь під час педагогічної практики була розроблена шкала №3. Наведемо систему розроблених шкал для оцінювання різних показників. Шкала №1 була розроблена для оцінювання показників *операційного критерію: якість уявлення та операцій мислення стосовно теорії інтонації й артикуляції, а також орієнтаційного критерію: ступінь орієнтації в жанрово-стильових властивостях музичної артикуляції, її художньо-смислової ролі*:

«3» бали – студенти мають достатній рівень знань, орієнтуються в термінології, розуміють і точно, грамотно аналізують інфографіку термінів і ремарок твору; демонструють знання стилів, жанрів, особливостей художнього мислення, а також артикуляційних атрибутів мови, якими користується композитор; здатні охарактеризувати цілісну драматургію твору, його форму, фразування, спираючись на знання артикуляційно-інтонаційного комплексу;

«2» бали – студенти володіють обмеженим колом знань, слабко володіють термінологією, не завжди адекватно передають її у виконавстві. Студенти мають уявлення про деякі стилі, жанри, засоби виразності й закономірності їх використання; невпевнені стосовно художнього мислення та художнього методу, його артикуляційних атрибутів тих композиторів, чиї твори вони виконують; також невпевнено, але без особливих помилок представляють драматургічну цілісність творів на основі інтонаційно-артикуляційного комплексу;

«1» бал – студенти мають дуже обмежений запас інформації, знання термінології дуже примітивні, не вміють точно передати виконавський еквівалент музичних термінів, не вміють аналізувати твір з орієнтацією на інтонаційно-артикуляційний комплекс; поверхово оцінюють стиль і жанр виконуваних творів і характеристику художнього мислення та методу композитора.

Шкала №2 розроблена для оцінювання показників та відповідних щодо них завдань *виконавського критерію: якість художньо-технічного виконання інтонаційно-артикуляційних засобів музичної мови.*

«3» бали – достатнє володіння технікою звуковидобування, виразністю штриха, їх відповідності образу, характеру твору; яскрава виразність застосування

артикуляційного комплексу у формоутворенні: фразування, визначення драматургічних кульмінацій твору, що виконується; однаково якісне володіння як артикуляцією, що з'єднує та роз'єднує музичну тканину; ініціативність під час художнього обговорення інтерпретації твору та пошуку найкращих переконливих засобів виразності, а також якість самостійної роботи під час репетицій та домашнього музикування стосовно інтонаційно-артикуляційного виконавського комплексу; розвиненість та демонстрація асоціацій, образної уяви, що підкріплює виразність артикуляції.

«2» бали – епізодичність або фрагментарність (частковість) володіння технікою звуковидобування, виразністю штриха, відповідністю його виконання до образу, характеру твору; застосування артикуляційного комплексу у формоутворенні: фразування, визначення драматургічних кульмінацій твору, що виконується, здійснюється переважно за рекомендаціями викладача, проте може бути якісно виконане; спостерігається певна або епізодична активність під час художнього обговорення інтерпретації твору та пошуку найкращих переконливих засобів виразності; самостійність у роботі над артикуляційною виразністю виявляється слабко; характерне суб'єктивне уявлення щодо якості виконання штрихів; образна уява не є ініціативою студента, вона виникає завдяки спеціальним методам, яки використовує викладач.

«1» бал – слабке володіння технікою звуковидобування, виразністю штриха, нерідка відсутня відповідність звуковидобування образу та характеру твору; дуже слабко виявляється застосування артикуляційного комплексу у формоутворенні: невиразність фразування, поверхове виконання драматургічних кульмінацій твору, на що вказує викладач; активність під час художнього обговорення інтерпретації твору та пошуку найкращих переконливих засобів виразності майже не констатується; так само не констатується самостійність у роботі над артикуляційною виразністю або спостерігаються певні натяки на виразність, образна уява слабко розвинена.

Шкала №3 була розроблена для оцінювання показників *комунікативного критерію: ступінь педагогічного застосування художньої-комунікативного потенціалу музичної артикуляції.*

«3» бали – наявність багатого фонду асоціацій, вміння їх використовувати під час навчального процесу для більш глибокого розуміння музичної артикуляції і всього інтонаційного комплексу школярами; цілеспрямовані та вмілі дії стосовно вирішення педагогічних завдань, пов'язаних із розумінням музичної мови учнями, якісне використання виконавських прийомів щодо артикуляції; володіння навичками слухового контролю в процесі виконання творів на уроці і в концертній обстановці.

«2» бали – наявність елементарних асоціацій, правильне, але не досить образно-виразне пояснення інтонаційно-артикуляційних засобів музичної мови твору; епізодична самостійність у використанні інтонаційно-артикуляційного комплексу під час вирішення педагогічних завдань; слуховий контроль власного виконання недостатньо використовується.

«1» бал – слабкі асоціативно-слухові зв'язки, відсутність або слабкий прояв образного вербального пояснення артикуляції, використання шаблонів та елементарних стереотипів у вирішенні педагогічних завдань, пов'язаних з розумінням музичної артикуляції; слуховий контроль власного виконання виражений слабко.

Організаційними формами для констатувального експерименту слугували: індивідуальні заняття з основного музичного інструмента; складання модульної атестації з основного музичного інструмента (фортепіано), педагогічна практика з музичного мистецтва.

Увесь комплекс методичного забезпечення констатувального експерименту представлений у таблиці 3.1

Таблиця 3.1

Методичне забезпечення констатувального експерименту

№	Компоненти	Їх структурні елементи	Критерії оцінювання	Показники	Методи	Шкала оцінювання	Організаційні форми
1	Операційно-образний	артикуляційна грамотність;	Операційний: якість уявлення та операцій мислення стосовно теорії інтонації й артикуляції.	Ступінь поінформованості у сфері музичної артикуляції як елемента цілісного інтонаційного комплексу.	Анкетування	№1	Позааудиторна робота, навчально-виховні заходи фахового спрямування; Індивідуальна робота в класі основного музичного інструмента, в класі концертмейстерства
		перцептивний досвід, оперування звуко-артикуляційними уявленнями		Якість оперування звуко-артикуляційними уявленнями та аналітичної роботи над фортепіанним	Аналіз наочної *артикуляційної інфографіки* творів, тих, що вивчаються, та нових,	№1	Модульні атестації

				текстом	незнайомих		
2	Жанрово-стильовий	жанрова відповідність сприйняття та відтворення артикуляційного музично-мовного компонента фортепіанного твору; -	. Орієнтаційний: ступінь орієнтації в жанрово-стильових властивостях музичної артикуляції, її художньо-смислової ролі.	Адекватність розуміння жанрово-стильової відповідності музичної артикуляції в її культурологічному контексті.	Анкетування (інформаційне, слухове)	№1	Позааудиторна робота, навчально-виховні заходи фахового спрямування
		стильові відповідність сприйняття та відтворення артикуляційного музично-мовного компоненту фортепіанного твору;		Якість застосування жанрово-стильових аспектів музичної артикуляції в процесі роботі над фортепіанними творами.	Педагогічне спостереження (фіксоване і нефіксоване)	№1	Модульні атестації

3	Техніко-виконавський	техніко-штриховий, звукоутворювальний (володіння звуковидобуванням як туше); -	<u>Виконавський:</u> якість художньо-технічного виконання інтонаційно-артикуляційних засобів музичної мови.	Міра володіння технікою звуковидобування, виразністю штриха, туше.	Фіксоване спостереження під час складання модульних атестацій студентів, за репетиційним процесом та концертним виступом студентів	№2	Індивідуальна робота в класі основного музичного інструмента, в класі концертмейстерства
		- формоутворювальний, який відповідає процесу формоутворення та передачі драматургічної цілісності твору завдяки артикуляційної складової музичної мови фортепіанного твору;		Якість та самостійність застосування технічної майстерності виконавства відповідно до творчого процесу над виконавською інтерпретацією.	Редакційні варіації, що застосовувалися як пізнавально-аналітичне та творче пошукове виконавське завдання	№2	Заняття з фортепіано, застосування виконавських умінь інших дисциплінах (спів, диригування)

4	Художньо-комунікативний	-художньо-виражальний, інтонаційно-артикуляційна виразність у передачі осмисленої та емоційно осягненої художньої інформації;	Комунікативний: ступінь педагогічного застосування художньо-комунікативного потенціалу музичної артикуляції.	Ступінь прояву вербально-образного пояснення музичних артикуляцій під час художньо-педагогічної інтерпретації.	Педагогічне спостереження за проведенням уроків музики	№3	Педагогічна практика та підготовка до неї
		творчо-інтерпретаційний (цілеспрямоване та самостійне застосування музичної артикуляції у виконавській інтерпретації та педагогічному процесі).		Володіння технологіями застосування музично-артикуляційних засобів в художньо-комунікативних процесах уроку музики.	Створення метафоричної характеристики образу з орієнтацією на перцептивний зв'язок артикуляції, штрихів з образними уявленнями	№3	Модульні атестації, уроки музики під час проходження виробничої та пропедевтичної практики

У констатувальному експерименті взяли участь 68 студентів 2 та 3 курсу навчання. Серед них були як китайські, так й українські студенти. Після здійснення констатувального експерименту, отримання даних, досліджувані були розподілені на контрольну та експериментальну групи, склад яких був однаковий – по 34 студенти в кожній групі.

Отже, покажемо, як застосовувалися методи та оцінювалися результати на основі розроблених критеріїв та показників.

За *операційний критерієм: якість уявлення та операцій мислення стосовно теорії інтонації й артикуляції* – передбачалося здійснити зріз артикуляційної грамотності, освіченості студентів, встановити якість застосування знань на практиці, наявність досвіду оперування уявленнями щодо озвучування тих або інших штрихів, артикуляційних особливостей музичної тканини фортепіанного твору.

Одразу звернемо увагу на математичну складову наших розрахунків. Кожному показнику відповідало одне методичне випробування. Між тим, окремі питання анкети, зокрема 38 та 16, давали додаткову інформацію, яку ми також враховували. Решта питань анкети переважно розподілялася на показники першого та другого критерію. Оскільки шкала оцінювання була 3-бальною, максимальний бал, який студент міг отримати за певним критерієм, становив = 6. Таким чином, за сумою усіх чотирьох критеріїв, з їх показниками (8 показників) максимальна кількість балів могла дорівнювати 24. Оскільки кількість балів за різними показниками була неоднаковою, ми скористалися формулою середньої величини в загальній оцінці критерію. Цю величину ми позначили як Kf критеріального оцінювання певного компоненту. Позначався він таким чином:

Kf 1 – коефіцієнт оцінювання першого компонента умінь музично-виконавської артикуляції;

Kf 2 – коефіцієнт оцінювання другого компонента умінь музично-виконавської артикуляції;

Kf 3 – коефіцієнт оцінювання третього компонента умінь музично-виконавської артикуляції;

Kf 4 – коефіцієнт оцінювання четвертого компонента умінь музично-виконавської артикуляції.

Формула розрахунку була такою

$$Kfк = \frac{\sum n^1 + \sum n^2}{2},$$

Де $\sum_n$ – *сумма результатів усіх випробувань за показниками* критерію

Kfк – коефіцієнт оцінювання певного компонента.

Таким чином, максимальна величина Kf за кожним критерієм мала дорівнюватися 3 (середня від результатів замірів 2 показників), а сума таких результатів мала дорівнюватися 12. Саме з цієї величини передбачалося здійснити розподіл за рівнями. Від 10 до 12 – передбачалося віднести студентів, що відповідають високому рівню; 7-9 – середньому; 4-6 – низькому (передбачалося можливе отримання результату в 3 бали, що також відносилося до низького рівня.)

Спочатку було проведено анкетування. Анкета подається у Додатку Б (анкета була пропонована українською та китайською мовами). За першим критерієм, умовно позначеним як *операційний*, враховувалися відповіді на запитання №1-6, 12, 13.

Отже, були отримані такі відповіді. На питання про виконавські прийоми, які відповідають художній техніці піаніста, було отримано таке співвідношення: майже 30% (20 осіб) вважають, що це вміння дотримуватися яскравого виконання технічних пасажем; ще така сама кількість (30%) вважають, що до художньої техніки слід віднести уміння яскраво виконати динамічні відтінки; решта досліджуваних (40%) давали різні відповіді, серед яких були такі: темп та ритм; звуковидобування, штрихи, легато тощо.

На питання, що саме допомагає грати емоційно та виразно, більшість студентів назвали: впевнене знання тексту (67,7%), досконала техніка (14,7%), позитивне ставлення до твору (якщо твір подобається) (17,6%). На питання стосовно зв’язку музичної та мовленнєвої інтонації 100% українських студентів

висловилися «так», а серед китайських студентів, яких поміж досліджуваних було 30 осіб, такий зв’язок визнають лише ті студенти, які ідентифікують себе з вокалістами і мають хорошу вокальну підготовку, між тим, вони навчаються грі на фортепіано, але не переносять уміння співати та виразність гри на фортепіано. Студенти, які ідентифікують себе з піаністами, вважають, що музика має свою мову, але й вона може бути схожа в різних творах різних стилів, а може й ні. Дехто з китайських студентів навіть не розумів сутності поняття «інтонація».

Конкретне питання стосовно сутності артикуляції не викликало труднощів в українських студентів, серед відповідей були такі: спосіб звукоутворення; звуковидобування; спосіб гри на інструменті; властивість вокального співу; це штрихи, якими виконується твір. Відповіді були достатньо строкаті, тому ми не рахували їх процентні співвідношення. Стосовно китайських студентів, то відповіді на це запитання надали лише 2 досліджуваних (3%), вони написали, що це штрихи.

Відповіді студентів стосовно питання про роль артикуляції як елемента художньої техніки музиканта-виконавця можна класифікувати на групи: а) артикуляція робить виконання більш виразним (31%), робить виконання більш чітким, загостреним (44%); передає художні замальовки образу твору (25%).

Запитання за № 6 мало творчий характер. Потрібно було обрати артикуляційні прийоми для передачі того чи іншого емоційного стану музики. Пропонувалися такі емоційні стани: гнів, смуток, спокійна розповідь, заклик, скорбота, захват.

Наведемо приклад виконання цього завдання анкети:

Гнів – glissando, staccato

Смуток – legato

Спокійна розповідь – legato

Заклик – staccato

Скорбота – sostenuto

Захват – andante

Цей варіант відповідей був типовим, отже переважна більшість (74%) досліджуваних дещо стереотипно обирали засоби артикуляції, при цьому замінювали їх на темпові ремарки. Решта (більшість з яких китайські студенти) взагалі визначали два типи артикуляції: staccato / legato.

Інформаційні питання також показали слабку орієнтацію студентів стосовно теорії артикуляції: на питання, хто з музикантів писав праці з теорії артикуляції, відповіді або не було надано, або писали: К.Черні, Ф.Ліст.

А серед артикуляційних прийомів називали: staccato / legato, sostenuto, glissando, акценти.

Після анкетування ми пропонували студентам попрацювати з нотними текстами та створити «артикуляційну інфографіку» пропонованих творів. Потрібно було на папері створити графік застосування артикуляційних позначок, ремарок, що відносяться до типу музичного висловлювання, відповідно до кожного рядка. Нотні приклади ми обирали з урахуванням довузівської підготовки студентів. Перелік творів пропонується у Додатку В. Для тих, хто мав попередню середню фахову освіту, твори були складнішими.

Виглядало це таким чином:

Твір М.Чембержі «Танок»

1 ряд.: non legato, акцени, staccato у партії лівої руки;

2 ряд.: важкі акценти, імовірно призводять до першої кульмінації;

3 ряд.: логічне завершення першої фрази, продовжуючи гру на staccato; початок нової фрази з елементи коротких мотивів на legato;

4 ряд. продовження коротких мотивів на legato, що дозволяє припустити входження до кола танцювальників жінок; між тим завершується період яскравим танцювальним штрихом на staccato

5 ряд. повністю зв’язана музикальна лінія

І таке інше.

Наведений приклад передбачав показати зосередження уваги студента на артикуляційних змінах, що мало викликати уявлення зміни образу, настрою тощо.

Окрім штрихових позначок, студенти мали звертати увагу на ремарки стосовно характеру натискання клавіш (артикуляційні рекомендації).

Аналіз отриманих результатів показав, що студенти в більшості (85%) ставляться до артикуляційної інфографіки переважно наочно, звертаючи увагу лише на графічні позначки штриха. Відсутні увага до ремарок, орієнтація на смисловий контекст пропонованих ремарок та штрихів.

Підрахунки отриманих результатів засвідчили, що на 2 курсі Kf1 (Додаток Г) становив таку статистику:

Kf1 = 2,5 : 15%; Kf1 = 2 : 26%;

Kf1 = 1,5: 38% ; Kf1 =1: 21%.

Якщо наочно скласти гістограму (рис. 3.1), то бачимо, що переважна більшість результатів складає сумарний результат, що дорівнює Kf1=1,5 та Kf1= 1. У сукупності це складає 59%.

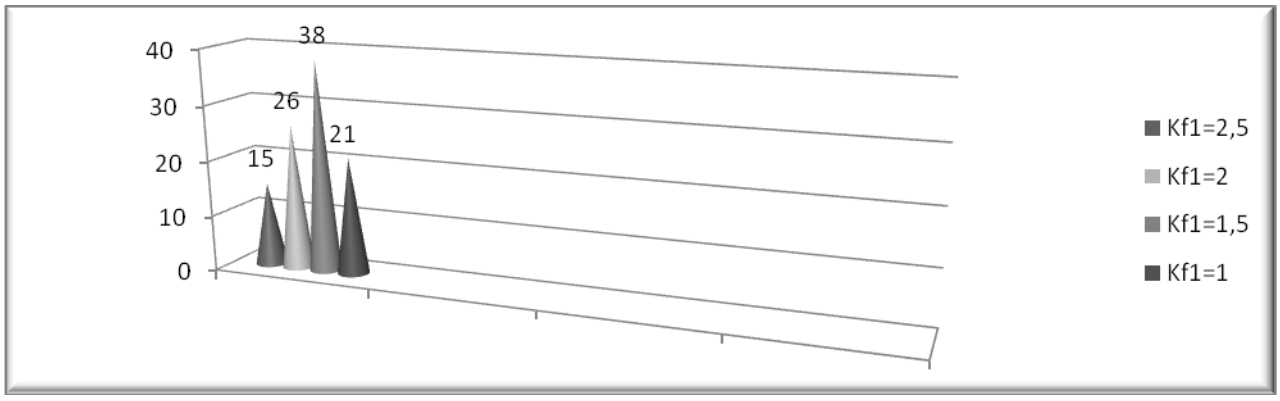


Рис.3.1 Розподіл величини Kf1за отриманими результатами 2 курсу.

На 3 курсі результати були трохи кращими, зокрема, за показниками аналізу інфографіки. Дані подаються на рисунку 3.2.

Kf1 6 =2,5: 18%; Kf1 = 2: 32%; Kf1 =1,5:35%; Kf1=1: 15%

Зазначені порівняльні результати показують, що в умовах традиційної методики поступово збагачується артикуляційна компетенція під час виконання фортепіанних творів, проте трохи повільно. Так, сукупний Kf1 у студентів 2 курсу дорівнював 1, 68; у групі студентів 3 курсу 1,76.

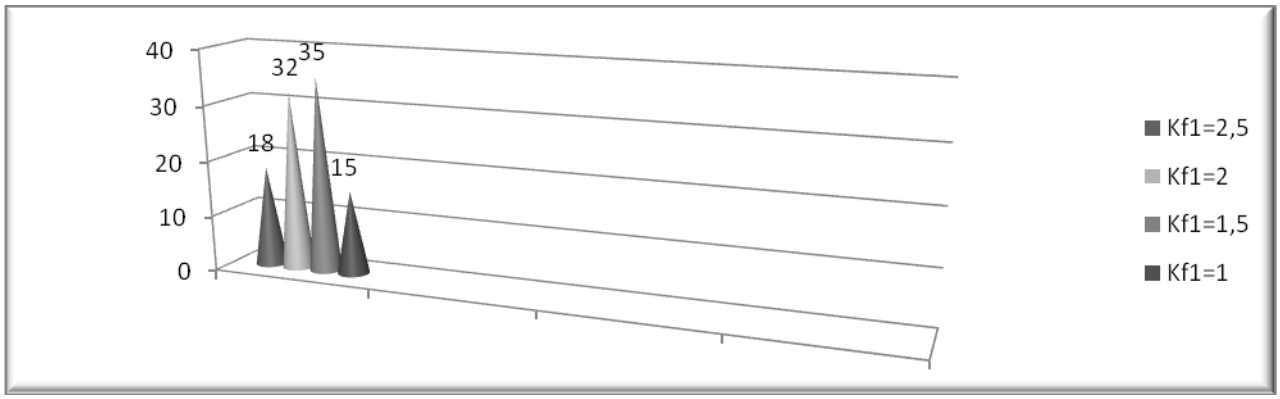


Рис.3.2 Розподіл величини Kf1 за отриманими результатами 3 курсу.

Показники *орієнтаційного критерію: ступінь орієнтації в жанрово-стильових властивостях музичної артикуляції, її художньо-смислової ролі* – вимірювалися завдяки підрахункам решти відповідей на запитання анкети, до чого додавалася й звукова анкета. Основним методом на цьому етапі було також педагогічне спостереження (фіксоване і нефіксоване).

На питання, чи відіграє роль артикуляція у формоутворенні музичного тексту, відповіді були такі: відіграє (71%), решта давала відповіді невідповідні смислу питання: артикуляція впливає на виразність виконання; артикуляція допомагає чіткіше зіграти музичний фрагмент; штрихи допомагають відтворити образ, а його цілісне сприйняття залежить від того, як його зіграє виконавець.

На питання, які стилі музики більш ефективні для розвитку артикуляційних виконавських умінь піаніста, переважна більшість висловлювалися на користь романтичного стилю. При цьому додаткові питання, бесіди зі студентами показали, що вони у цілому слабко орієнтуються не в стилях і жанрах, а в стильових і жанрових особливостях артикуляції. На додаткові питання: які саме артикуляційні особливості в сонатах Й.Баха, Л.Бетховена, Й.Гайдна; якщо є такі особливості, то чим вони зумовлені? Були відповіді неточні та такі, що ґрунтуються не на знаннях, а на здогадках студентів. Ми також не змогли встановити усвідомлення студентами зв’язку між музичною виконавською артикуляцією та композиторським художнім методом, його мисленням, яке й породжує певні артикуляційні атрибути твору.

Стосовно жанрів фортепіанних творів, то студенти підійшли до цього питання дещо стереотипно: висловлювали думку, що саме пісня, танець і марш сприяють розвитку музично-виконавських артикуляційних умінь. Між тим, під час бесіди вони не змогли навести конкретні приклади щодо формоутворення та жанрової належності й артикуляційних загальновідомих та художньо виправданих елементів музичної мови. Йшлося про певні стереотипні розуміння інтонації «жалю» (парно зліговані сусідні звуки, що створюють інтервали 2м (мала секунда), яка символізує образ жалю, скорботи, прохання; про акцентовану кварту, яка супроводжує твори піднесеного характеру, символізує виклик тощо).

До інформаційної анкети додавалася звукова. Звукова анкета пропонувала прослуховування творів одного того самого композитора, але спочатку його симфонічні твори, а потім фортепіанні. Завдання: вгадати композитора твору та впізнати, які саме типові для нього артикуляційні прийоми його симфонічних творів знаходять відображення, певне портретування у фортепіанних творах. Пропонувалося прослухати, вгадати та порівняти: ранні симфонії В.А.Моцарта та його фортепіанні сонати; фрагменти симфоній Й.Гайдна та його сонати; симфонії Л.Бетховена та його сонати; симфонії П.Чайковського та твори Пори року. Прослухати окремі фрагменти «Карнавалу тварин» композитора К.Сен-Санса та вгадати, які саме артикуляційні особливості передають образ тварини (попередньо назва не повідомляється).

Особливо цікавим було для студентів продіагностувати свої знання фортепіанних творів, що написані як транскрипції або переклади вокальних, оперних творів. Завдання: знайти, вгадати інтонаційну інструментальну відповідність окремим словам вокального твору. Наприклад, цикл романсів С.Рахманінова, який був перекладений ним для фортепіано: «Ніч сумна», «У мовчанні ночі таємничої», «Весняні води». Така діагностика показала зацікавленість студентів до інтонаційно-артикуляційних зіставлень, але також засвідчила обмеженість знань та слабке розуміння зв’язку артикуляції з формою і жанроутворенням фортепіанної музики; слабку орієнтацію в особливостях

музичного мислення найвідоміших композиторів, особливостей їхньої музичної мови.

Під час модульної атестації оцінювалися практичні застосування умінь інтонаційно-артикуляційного комплексу, зокрема виконання штрихів, різноманітних інтонаційних структур, виразність формоутворення завдяки артикуляції, що роз'єднує і що з'єднує. Для цього були запропоновано спеціальні картки, які містили таблицю для занесення результатів спостереження. Картки пропонуються у Додатку Д. За основу оцінювання були взяті найбільш важливі різновиди артикуляції. За типовою класифікацією, це артикуляції роз'єднувальні, з'єднувальні, підкреслюючі та часові (продовжувальні /довготні).

Під час складання модульної атестації із самостійної роботи ми оцінювали виконання творів, які студенти вивчали самостійно, а також самостійно визначали стиль та жанр твору. Після оцінювання виконання творів ми запитували студентів про відповідність стилю та жанру твору, а також як, на їхню думку, це позначилося на застосуванні композитором артикуляційних засобів виразності.

15% опитуваних висловилися приблизно точно: наприклад, у прелюдії Ф.Шопена співоча інтонація твору відповідала стилю композитора, який рекомендував піаністам слухати співаків та інтонувати музику, як вони; фермати допомагають виокремити частини, фрагменти твору тим самим забезпечують його формоутворення. 38% відповідали приблизно правильно, але неповно. Наприклад: staccato у польці передає її характер; розмір романсу нагадує тарантелу в повільному темпі, це дозволяє передати нібито дихання…

Слухова анкета передбачала прослуховування творів таких жанрів, як мазурка, полонез, транскрипції вокальних творів на фортепіано, органні прелюдій, які чітко нагадували поліфонічні твори. Питання після прослуховування були такі: який твір за жанром звучав за номером 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7?

Якій твір за стилем звучав за відповідними номерами? Як на стиль та жанр вплинули типові засоби артикуляції? Передбачалося, що студенти звернуть увагу на інтонаційно-артикуляційне підкреслення третьої долі у мазурках Ф.Шопена,

ритмо-артикуляцією підкреслення пунктиру у полонезах, підкреслення першої долі як слабко акцентованої та інтонаційне послаблення третьої – у вальсах; безперервність та інтонаційне дихання в романсах; довготні артикуляції як засоби передачі/імітації дихання під час співу; напориста артикуляція першої долі у маршах тощо.

Між тим, як виявилося, слуховий досвід студентів не дуже був розвинений. Більшість вгадали такі жанри, як вальс (навіть 15% повідомили композитора) та поліфонічні твори (переклади органних прелюдій). Не вгадали мазурок, полонезів. Ми спеціально включали в слухову анкету фрагменти творів, їхні інші теми, серединні фрагменти, щоб студенти на вгадували твір по перших тактах.

Оскільки випробувань було більш ніж два, ми скористалися формулою середньої величини та підрахували результати. Результати подаємо у Додатку Г.

Порівняння середнього Kf 2 між 2 та 3 курсами показало таке співвідношення: 1,6 /1,72. Отже, результати за 2 критерієм на 3 курсі також трохи вищі за 2, але не набагато.

Наочно результати за Kf 2 подаються на рисунках 3.3 та 3.4.

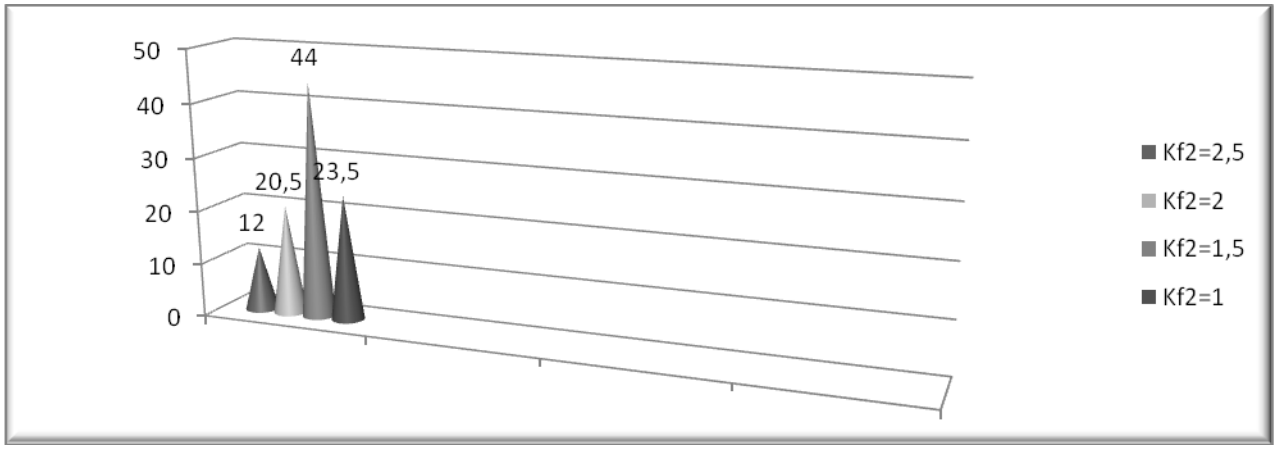


Рис. 3.3. Розподіл величини Kf2за отриманими результатами 2 курсу.

Kf2 =2,5: 12%; Kf2 = 2: 20,5%; Kf2 =1,5: 44%; Kf2=1: 23,5;

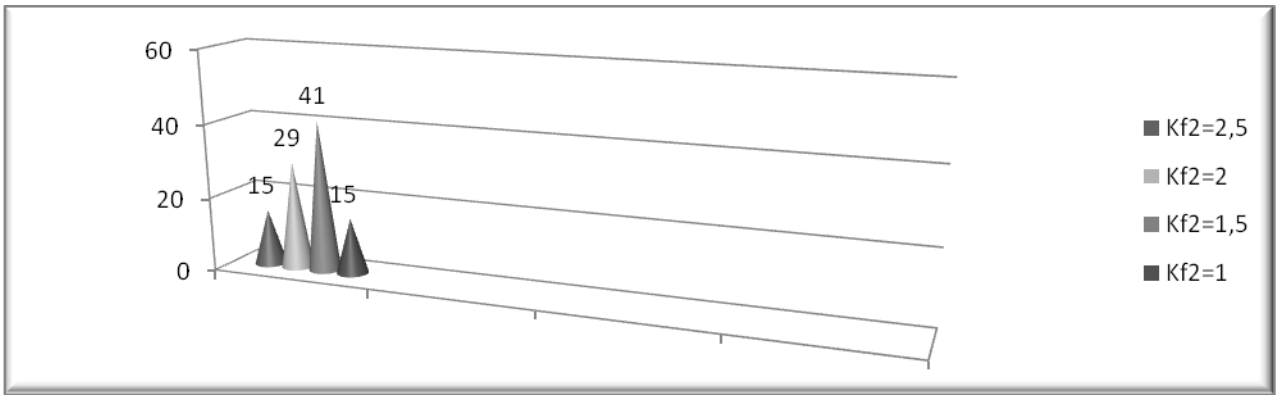


Рис.3.4 Розподіл величини Kf2за отриманими результатами 3 курсу.

Kf2 =2,5: 15%; Kf2 = 2: 29 %; Kf2 =1,5: 41%; Kf2=1: 15%.

Отже, бачимо, що результати за показниками орієнтаційного критерію не набагато, але нижчі, ніж за результатами операційного критерію. Це свідчить про те, що музично-артикуляційна компетентність у більшості характеризується як засвоєння елементарних норм, стереотипне ставлення та використання артикуляційного комплексу. А жанрово-стильовий аспект потребує більш ґрунтовних знань та орієнтацій з боку студента, а також досвіду їх використання.

Показники третього – *виконавського критерію: якість художньо-технічного виконання інтонаційно-артикуляційних засобів музичної мови* – вимірювалися шляхом педагогічних спостережень у різних умовах та за допомогою спеціальних завдань.

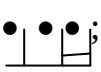
Спостереження під час складання модульної атестації, репетиційної роботи та самостійної роботи оцінювалися окремо, після чого за допомогою середнього арифметичного отримувався сукупний бал за кожним показником.

Отже, показник *міри володіння технікою звуковидобування, виразністю штриха та туше* ми спостерігали під час індивідуальних занять. У ході спостережень виявилося таке: у більшості випадків студенти виконують зауваження та рекомендації викладача, не є ініціаторами виправлення своїх недоліків та не намагаються більш виразно проінтонувати мелодію або яскраво завершити фразу. При цьому вони вважають, що все виконується ними так як слід, що відповідає їхнім уявленням. Між тим, стороннє сприйняття засвідчує, що

артикуляційні художні засоби виконуються дещо формально, вони не відповідають характеру образу твору. Найбільшими недоліками визначено:

– незавершеність та не прослуховування музичного речення, фрази;

– відсутність закономірної часової пропорції виконання кадансів;

– нелогічне інтонування слабких долей, їх «виштовхування» в типових метро-ритмічних оборотах: ;

– посилене натискання на звуки, які йдуть після синкопи або паузи;

– слабкі уявлення щодо різноманітних градацій легато та стакато;

– відсутня увага до ремарок, які уточнюють характер артикуляції, тобто його образну направленість;

– поверхове звуковидобування під час застосування артикуляції, що з'єднує, не дотримування часово-динамічних параметрів під час виконання артикуляцій, що роз'єднують, а також під час виконання артикуляцій, що підкреслюють звуки.

Спеціальними завданнями були такі:

Редакційні варіації. Студентам пропонувалося розташовувати штрихи та артикуляційні ремарки в нотах, в яких, завдяки комп'ютерним можливостям, вони були викреслені. Подавалася лише назва твору. Пропонувалися твори маловідомі: М.Чемберджі «Музичні картинки». Більш підготовленим студентам, які мали середню спеціальну освіту, було пропоновано уртекст поліфонічних творів Й.Баха із завданням: зробити власну редакцію з урахуванням стилю композитора. Щоб виконати таке завдання, студент мав уточнити, які саме артикуляційні властивості притаманні художньому стилю композитора.

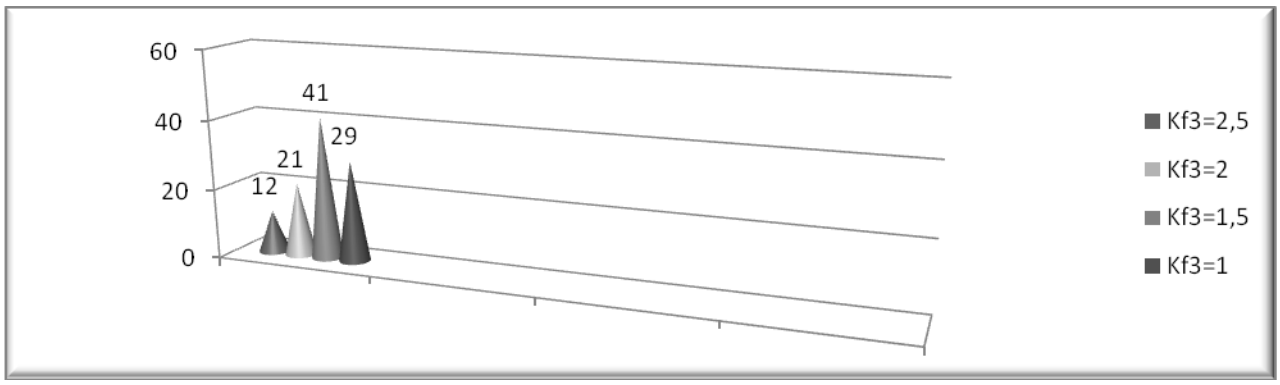
Безпосередньо виконавський рівень артикуляційних умінь також спостерігався під час репетиційної роботи. Якщо вміння більш розвинені, студенти намагаються не втратити артикуляційну виразність під час гри на сцені, більш того, вони враховують акустичні властивості залу та намагаються виконати їх найбільш виразно.

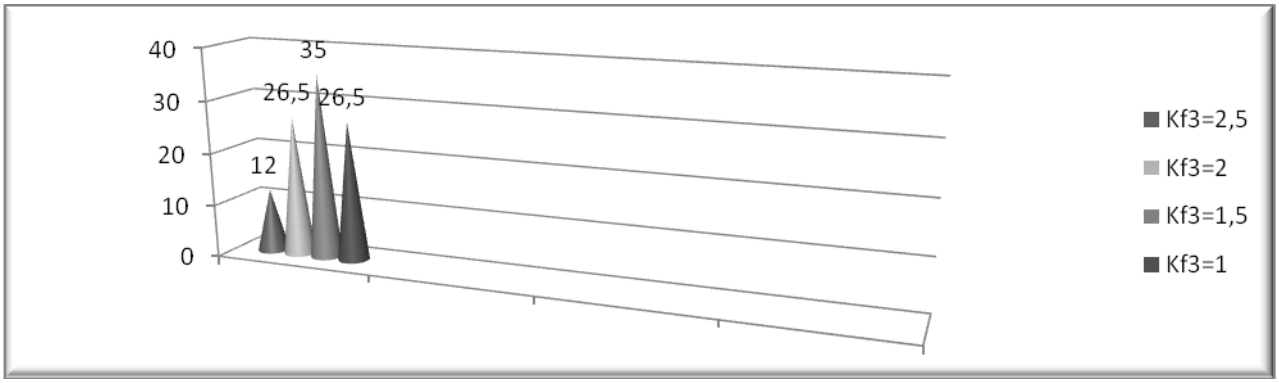
Спостереження показали, що дуже незначна частка студентів (10%) самостійно звертають увагу на якість артикуляційної виразності виконання. Решта слухняно виконують пропозиції викладача (50%) або взагалі не переймаються проблемами артикуляції, а лише опрацьовують суто технічні завдання та приблизну концепцію інтерпретації (40%).

Спостереження під час індивідуальних завдань також показало, що студенти інколи мають недоліки у постановці руки, у них відсутні відповідні рухи та відчуття клавіатури, які й забезпечують артикуляційну виразність.

На цьому етапі ми планували здійснити два головних випробування: спостереження та завдання редакційного характеру. Але спостереження здійснювалися в різних умовах, що давало декілька результатів. Це зумовило необхідність знов скористатися формулою середнього арифметичного, після чого були отримані дані, які ми пропонуємо в Додатку Г. Як бачимо з результатів, відображених у таблиці 3 Додатку Г, результати за третім виконавським критерієм дещо нижчі за попередні результати. Це пояснюється тим, що не всі студенти володіють виконавською майстерністю гри на інструменті, дехто позиціонує себе з вокальною спеціалізацією і насправді володіє або вокалом або диригуванням краще, ніж музичним інструментом. Найбільшу складність викликали завдання на редагування тексту з орієнтацією на власні уявлення щодо звучання твору, зокрема його артикуляційної виразності.

На курсі 2 кількість студентів, що були оцінені у 2,5 бали, склала 9% (3 особи), що отримали 2 бали – 21%; 1,5 бали – 41%; а 1 бал – 29%. Студенти 3 курсу отримали такі результати: 2,5 бали набрали 12%; 2 бали – 26,5%; 1,5 бали – 35%; 1 бал – 26,5%. Наочно результати подаються в рисунках 3.5, 3.6





3.5; 3,6 Розподіл величини Kf3за отриманими результатами 2 та 3 курсів

Показники останнього *комунікативного критерію: ступінь педагогічного застосування художньої-комунікативного потенціалу музичної артикуляції* – досліджувалися в умовах, які були або наближені до педагогічних, або відповідали педагогічній діяльності вчителя музики (педагогічна практика, пропедевтична практика тощо). Констатувалося два типи діяльності: безпосередня практика застосування інтонаційно-артикуляційних особливостей музичної мови та педагогічно-творча діяльність. Педагогічна практика на 3 курсі дозволяє студентам ініціативно впроваджувати методи роботи з учнями над розумінням музичної артикуляції, над розвитком їх образного та асоціативного мислення під час сприйняття музики завдяки посиленню уваги на художньо-комунікативному аспекті музичної мови, на зображальних особливостях музичної артикуляції. Для цього студенти мають особливо підкреслювати артикуляційні властивості під час гри на інструменті, абстрагуватися від цілісного виконання твору та зосереджуватися на засобах виразності. Передбачалося, що студенти будуть звертати увагу школярів, як звучить той або інший штрих на різних інструментах, як звучить мортелято, тремоло на фортепіано й у виконання різних інструментів симфонічного оркестру; як звучать довготні, динамічні, агогічні, тембральні артикуляції тощо.

У програмі для уроків музики для слухання пропоновані музичні твори для різних інструментів, для симфонічного оркестру, опери. Це дає можливість здійснювати порівняння, які дозволяють диференціювати слухові уявлення звучання музичної інтонації та артикуляції. Окрім того, інтегровані уроки мистецтва дозволяють здійснювати порівняння стосовно засобів виразності

музики та інших видів мистецтва. Такий підхід дозволяє ефективно розвивати уявлення художньої картини світу в школярів.

Стосовно студентів 2 курсу, то для них передбачено пропедевтичну практику, а також складання модулів самостійної роботи з дисципліни *основний музичний інструмент.* Під час такої практики та модульних атестацій студенти також цілеспрямовано демонструють педагогічну ідею своїх виступів у різних видах: есе, презентації, міні-кейси тощо. У таких формах діяльності оцінювалося саме звернення студентів до інтонаційно-артикуляційного комплексу, його застосування як педагогічного резерву формування художньої культури та художнього світогляду в школярів.

Так, наприклад, студент з Китаю Д.К. виконував твір Кан Діна «Пісня закоханих». Він звернув увагу на те, як виконувати цей твір: «Це відома пісня, отже її треба виконувати на legato». Також він звернув увагу на фразування, на те, що паузи варто точно прослуховувати. Між тим, він не звернув уваги на почуття, які передають мелодія, паузи, короткі інтонації (питання та відповідь) тощо. Окрім того, складність викликала педагогічна спрямованість твору: варто було знайти такі слова, якими можна та необхідно розповідати дітям про кохання; як музика передає романтичні почуття, почуття прекрасного кохання.

Завдання на створення метафоричних порівнянь стосовно пропонованих творів викликали у студентів ускладнення. Переважно вони добирали стереотипні фрази, які, на їхній погляд, давали можливість уявити зв'язок музичної артикуляції та картини природи: staccato – нібито йде дощ; tenuto – нібито хтось щось виразно висловлює; tremolo – нібито щось гуркоче; legato – нібито співає. У цілому словесні обороти були правильними, вони відповідали стереотипним уявленням. Але не надихали на якісь більш яскраві образи, не збуджували уяви, у першу чергу, за манерою, якою подавалися ці метафори. Письмові роботи також засвідчили певну поверховість звукових асоціацій самих студентів та слабку їхню орієнтацію на розвиток уяви в школярів під час роботи над твором.

Оцінюючи показники останнього критерію, ми усвідомлювали, що педагогічна спрямованість може виявитися найслабшою ланкою у цілісному

ланцюгу умінь музично-виконавської артикуляції. Оскільки вона передбачала уміння не лише образно мислити, метафорично висловлюватися, а й виразно виконувати артикуляційні елементи як «музичні замальовки» природи, інтонацій голосу, портретування звучання різних інструментів тощо, та ще звертати увагу школярів на ці відмінності.

Окрім того, було констатовано, що студенти у більшості (76%) звертають увагу на графічні позначки щодо артикуляції і залишають поза увагою ремарки, які включені в текст. Порівнюючи результати письмових робіт студентів з Китаю та українських студентів, було помічено, що китайські студенти більш наголошують на чіткому виконанні й застосовують порівняння з картинами природи. Натомість українські студенти більш схильні звертати увагу на співучість, фразування та порівнюють артикуляційні висловлювання з голосом людини, її диханням тощо. Ці характеристики були визначені в межах діагностування умінь інтонаційно артикуляційної виразності як засобу передачі осмисленої та емоційно осягненої художньої інформації.

Самостійність застосування таких умінь та застосування різноманітних артикуляційних прийомів у виконавському процесі оцінювалося виключно в умовах складання модульної атестації із самостійної роботи студентів. Така робота передбачена програмою кафедри музично-інструментальної підготовки та охоплює твори різні за образами, жанрами, які можуть бути застосовані в школі.

Окрім того, оцінювалися свідомі позиції щодо педагогічних завдань стосовно пропонованих творів: на що вони спрямовані, наскільки адекватно відповідають поставленим завданням, як інтонаційно-артикуляційні властивості твору здатні їх вирішувати.

Застосувавши формулу середньої арифметичної величини, ми отримали результати за показниками останнього критерію, які також представлені у Додатку Г. Як показано у таблиці №4 Додатку Г, сукупний Kf 4 2 курсу складає 1,4, а 3 курсу - 1,48. На гістограмі рисунків 3.7, 3.8 подаються наочні результати за показниками 4 критерію.

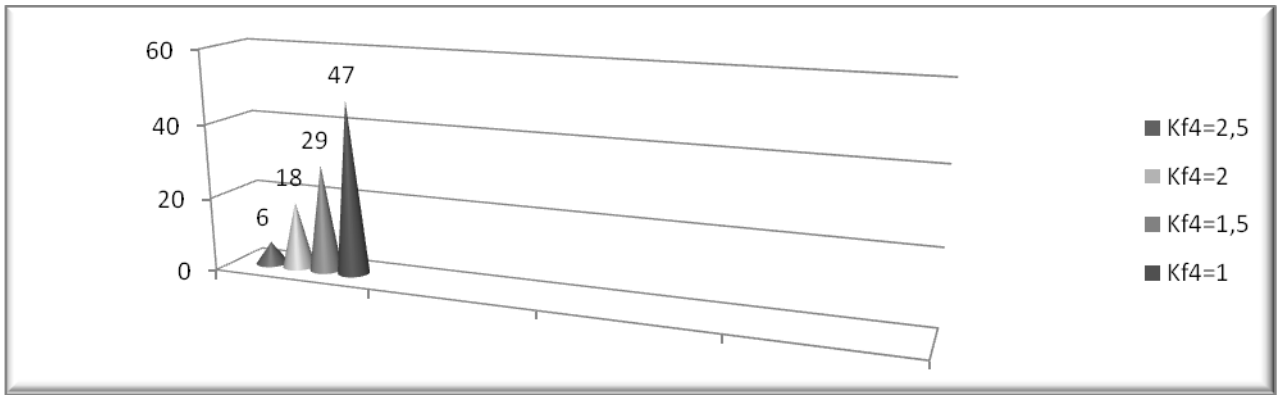


Рис. 3.7 Розподіл величини Kf4 за отриманими результатами 2 курсу.

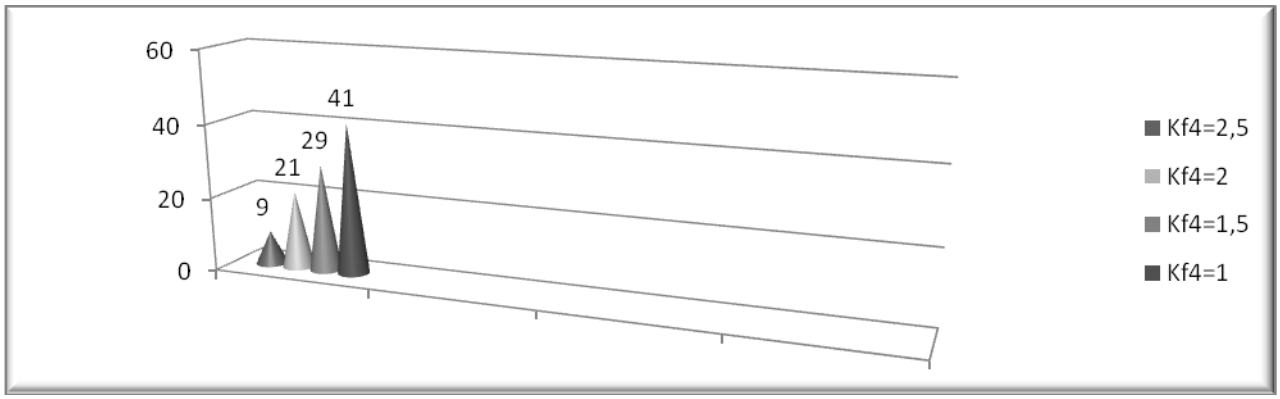


Рис. 3.8 Розподіл величини Kf4за отриманими результатами 3 курсу.

Як бачимо, на 2 та 3 курсах динаміка розподілу за балами приблизно однакова. Найбільша кількість досліджуваних отримала результат Kf4, що дорівнює 1. Таким чином, педагогічна спрямованість умінь музично-виконавської артикуляції є найслабшою ланкою у ланцюгу таких умінь.

Далі ми порахували сукупний Kf кожного студента для подальшого визначення розподілу досліджуваних за рівнями. Результати показані у Додатку Г, таблиці 5. Отримані бали дали нам змогу розподілити досліджуваних на 3 рівні. До високого рівня було віднесено досліджуваних, що мали ΣKf від 10 до 12. Таких виявилося на двох курсах 5 осіб, що склало 7%. До середнього рівня було віднесено студентів, що мали ΣKf від 7 до 9,5. Таких виявилося 29%. Решта мали ΣKf від 4 до 6,5, їх кількість становила 64%. Це найбільша кількість досліджуваних.

На рисунку 3.9 показано розподіл досліджуваних за рівнями



Рис. 3.9 Розподіл досліджуваних за рівнями сформованості умінь музично-виконавської артикуляції.

До високого рівня, який ми номінували як «Творчо-автономний, автоматизований», було віднесено досліджуваних, у яких кількісні та якісні параметри переважної більшості показників вказували на високий ступінь володіння уміннями музично-виконавської артикуляції: вони демонстрували ґрунтовні знання з теорії артикуляції, стилів та жанрів у контексті застосування артикуляційного сегмента музичної мови; виявляли рефлексію відчуттів, образних уявлень з життєвими та природними реаліями, асоціативність, якими вільно та ініціативно користувалися у творчих виконавських та комунікативно-педагогічних процесах; демонстрували позасвідоме управлінням такими уміннями, оскільки вони вже досягли певного автоматизму в художньо-комунікативних, інтерпретаційних процесах творчо-виконавської та педагогічної діяльності. Таких студентів у двох групах виявилося 7%.

До середнього рівня – «Виконавсько-корегуючого, контрольованого» – було віднесено студентів, які демонстрували розуміння та відповідальне ставлення щодо усіх визначених показників. Вони ще не досягали високого ступеня поінформованості, орієнтації в теорії артикуляції та жанрово-стильового застосування артикуляційних засобів виразності; самостійність оперування артикуляційними уявленнями виявлялася епізодично, невпевненість у вільному їх використанні у виконавській та педагогічній діяльності; непереконлива виразність виконання інтонаційно-артикуляційних засобів музичної мови, образність застосування метафор, що ґрунтуються на розвиненому асоціативному та

образному фонді слухових уявлень; проте вони усвідомлюють значущість зазначених умінь та демонструють стійку динаміку їх формування. Таких студентів у двох групах виявилося 29%.

До низького рівня, який був позначений як «Фахово-репродуктивний, копіювальний», віднесено студентів, котрі демонстрували переважно відтворення тих завдань та дій, на які вказував викладач, методист або екзаменатор під час складання модульної атестації. Вони демонстрували обмежену поінформованість стосовно інтонаційно-артикуляційної сфери музичної мови, особливостей її відтворення на фортепіано; стильову і жанрову відповідність; слабко виявлялися їх артикуляційні образні зв'язки з життєвими та природними реаліями, асоціації, їх виконавство характеризувалося суб'єктивними уявленнями щодо відтворення артикуляційного сегмента музичної мови; демонструвався слабкий слуховий контроль та відсутність самостійності в застосуванні інтонаційно-артикуляційної сфери в педагогічній діяльності. Таких студентів виявилася переважна більшість: 64%.

3.2 Експериментальна перевірка методики формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики у фортепіанному навчанні.

Для перевірки пропонованої методики формування умінь музично-виконавської артикуляції досліджуваних, що брали участь у констатувальному експерименті, було розподілено на дві групи: контрольну групу КГ та експериментальну групу ЕГ. Констатувальний експеримент проводився продовж 3 семестру для студентів 2 курсу та 5 семестру для студентів 3 курсу. Експериментальна робота здійснювалася продовж року й остаточні заміри робилися вже на 5 та відповідно на 7 семестрах, на яких навчалися студенти ЕГ. Студенти КГ також навчалися паралельно за традиційною методикою.

За основу розподілу студентів на групи було взято простий почерговий ряд: з 1 по17 номер студентів 2 курсу та з 18 по 34 студентів 3 курсу було обрано до

ЕГ. Студентів 3 курсу з 1 по 17 та 2 курсу з 18 по 34 номерів відповідно – до КГ. Вибір був випадковим за статистичними параметрами. Між тим, результати виявилися трохи різними. Так до ЕГ потрапили студенти з такими результатами: високий рівень – 1 досліджуваний (3%), середній – 10 (29%), низький – 23 (68%). Натомість до КГ увійшли студенти з такими результатами: високий рівень – 4 (12%) , середній – 10 (29%), низький – 20 (59%). Отже, попередні результати в КГ були трохи вищими за результати ЕГ.

Порівняння наводимо в таблиці 3.2.

Таблиці 3.2

Результати попереднього зрізу студентів ЕГ та КГ

ШИФР груп	ВИСОКИЙ	СЕРЕДНІЙ	НИЗЬКИЙ
ЕГ	3 % / 1 дослідж.	29% / 10 дослідж.	68% /23 дослідж.
КГ	12%/ 4 дослідж.	29% /10 дослідж.	59% / 20 дослідж.

Отже бачимо, що основна відмінність за статистикою стосується кількості досліджуваних, що відносяться до високого рівня. Ми залучили студентів з високим рівнем до експерименту з метою досягти більш високого балу для студентів ЕГ та прослідкувати можливу динаміку підвищення балів для студентів КГ за традиційною методикою.

Розробка етапів здійснювалася за певною логікою: від теорії до практики, від пізнання до рефлексії, від репродукування до творчості.

Отже, етапами формування умінь музично-виконавської артикуляції були:

– перший етап – *настановo-рефлексивний, когнітивний*; його мета: осмислення феноменології музично-артикуляційного виконавського комплексу та самооцінка володіння артикуляційними уміннями під час інтерпретації фортепіанних творів;

– другий етап – *виконавсько-репетиційний, технологічний*; його мета: оволодіння технікою виконання музичних артикуляцій; самостійного

опрацювання виконавських штрихів та різноманітних артикуляційних засобів виразності відповідно до їх художньо-образного смислу;

– третій етап – *пошуково-компенсаторний, творчий*; його мета: стимулювання творчої самостійності в доборі артикуляційних засобів виразності під час передачі художнього образу твору в художньо-комунікативних та педагогічних процесах [77].

Покажемо, як упродовж експерименту за етапами впроваджувалися педагогічні умови, принципи та методи.

На першому етапі було впроваджено педагогічну умову – актуалізація розуміння функцій музично-виконавської артикуляції. У межах занять з пропедевтичної практики було проведено міні-проект «Артикуляція в музиці: моя виразна гра». Цей проект здійснювався у формі засідань науково-дослідницького гуртка з проблем фортепіанного виконавства. Як бачимо з назви проекту, він складався з двох важливих питань: ознайомлення студентів з феноменологією музичної артикуляції та рефлексія артикуляційної виразності власного виконавства. Окрім нього було проведено зустріч – круглий стіл на тему: «Музична артикуляція: смисл и контекст».

Спочатку студенти мали усвідомити сутність інтонаційного комплексу та роль артикуляції в ньому. При цьому, ураховувалася стильова, лінгвокультурна та художньо-комунікативна версії музичної артикуляції. Стосовно артикуляційних умінь було актуалізовано рефлексію їх відчуття, самооцінку володіння ними з боку студентів-виконавців. На цьому етапі акцент було зроблено на функціональну музичну грамотність студентів, які вступили до навчання з різним рівнем фахової довузівської підготовки.

Така грамотність у дослідженні Лю Цяньцянь [86] кореспондується з елементарною художньою компетентністю. Між тим, компетентністю вона стає впродовж першого року навчання, який є адаптаційним. На цьому етапі основою для навчання виявляється саме художня грамотність як функціональна, що є для майбутніх учителів музики фаховою якістю. Як феномен художня грамотність, за трактуванням Лю Цяньцянь, – це інтегрована атрибутивна якість художньої

свідомості, що забезпечує процеси сприйняття, розуміння, інтерпретації образів мистецтва та ефективність художньо-комунікативної діяльності. Як феномен, художня грамотність формується у період довузівської профорієнтаційної підготовки майбутніх учителів музики й хореографії і стає основою формування їхньої фахової художньої компетентності. Така грамотність входить у структуру художньої компетентності через її основні процесуальні компоненти: пізнавально-когнітивний, перцептивно-комунікативний, аксіологічно-оцінний і творчо-виконавський [86,184].

Визначаючи сутність інтонаційно-артикуляційної змістовної лінії художньої грамотності вчителя музики-піаніста, важливим було звернути увагу студентів на такі властивості артикуляції: на її мовно-атрибутивну, художньо-комунікативну функцію; на образно-зображальну функцію; на полівекторність у застосуванні музичної артикуляції в педагогічному процесі: що вона зачіпає всі сфери навчальної діяльності та художньо-педагогічної діяльності в цілому, підтримує та підтримується цілісністю та інтегративністю інтонаційно-виконавського комплексу, є явищем стильовим, має свою історію розвитку як засіб художньої мови музичного мистецтва.

Спочатку варто було підвищити рівень артикуляційної грамотності студентів. Для цього було проведено засідання міні-проекту зі студентами ЕГ. Декілька з них отримали низку попередніх завдань:

1) ознайомити присутніх із сутністю музичної артикуляції, скориставшись загально визначеними її трактуваннями у довідковій музичній літературі;
2) презентувати зміст основних праць з теорії артикуляції: І.Браудо, О.Сокола.
3) навести приклади художньо-образного контексту артикуляції, скориставшись «артикуляційними словниками» Б.Яворського, К.Дебюссі, H. Keller;

Отже, студенти самостійно підготувалися до засідання наукового гуртка за пропонованим нами планом обговорення питань. Враховуючи, що серед

досліджуваних не всі позиціонували себе як піаністи (були й вокалісти, скрипалі та саксофоніст, але вони володіли грою на фортепіано), було запропоновано таким студентам підготувати інформацію про особливості артикуляції у вокалі, у музиці для інших інструментів.

Студентам, з нашого боку, пропонувався допоміжний матеріал, який ми взяли з праці О. Сокола «Теорія музичної артикуляції», а саме таблиці, що містять класифікацію виконавської артикуляції [161].

Студентів було розподілено на групи відповідно до типу завдання. Ідея полягала в тому, що кожна група мала знайти свій жанр презентації отриманого матеріалу (пропоновані таблиці) або знайденого в інших джерелах. Для того, щоб знайти таку цікаву форму, студенти мали якісно засвоїти матеріал самі, а потім знайти методи його презентації. Під час вивчення матеріалу стосовно артикуляції студенти констатували свою необізнаність в галузі теорії артикуляції. Свої презентації вони здійснювали таким чином:

Перша група: озвучували вголос декілька визначень, при цьому не повідомляли, до якої категорії вони відносяться. Наприклад, «…багатозначне поняття, що в загальному випадку стосується завдань точного відтворення висотного співвідношення тонів»; «….забарвлення» звуку; «одна з ознак музичного звуку, поряд з висотою, силою і тривалістю», «…це короткочасне відхилення від зафіксованої (у нотному записі) швидкості руху, за умови її збереження в цілому», «…спосіб виконання на музичному інструменті чи голосом послідовного ряду звуків зв'язано або уривчасто». Завдання для студентів-слухачів вгадати, яке визначення що позначає. Після цього провідна група давала більш складні визначення стосовно артикуляції. Брали за приклади визначення О.Сокола, Г.Келлера, І.Браудо. Студенти звертали увагу не лише на сутність визначень, але й на їх метафоричність, що відповідає образності самої артикуляції. Так, за висловленням Браудо, артикуляція – «виражальна декламація»; ще більш метафоричним уявляється зв’язок артикуляції з однією нотою, тобто з початком її звучання, але не звучанням, як швидко вона перестає звучати.

Цікавим виявилося обговорення студентами образної спрямованості артикуляції, тобто як «зображального» засобу музики. Спонукали до роздумів такі образні аналогії та характеристики основних штрихів в музиці, які надав Г.Келлер. Пропонуємо декілька з них, на які звернули увагу студенти: legato – образи хвилеподібного руху, подихи, спокійна хода, символ буття, зв'язку тощо; non legato – ніжність, обережність, невпевнена хода, хворобливі стани; staccato – раптовий біг, незв'язність, схвильована жестикуляція, афектована промова тощо [202, 33-80].

Цікавим було те, що студенти після отримання такої нової інформації стосовно артикуляції відразу почали шукати у своїх творах позначки та елементи того, про що йшлося під час обговорення.

Друга група дослідників артикуляції пропонувала для вирішення поставленого завдання не лише наочно ознайомитися з працями науковців з проблем артикуляції (вони принесли книги із собою), а й ознайомитися з статистикою того, як часто в інформаційному просторі застосовуються ці праці, як часто вони цитуються, як часто на них посилаються науковці. Така презентація з початку виявлялася мало продуктивною, між тим, у міру того, як накопичувалися нові й нові приклади, студенти зацікавилися й паперовим варіантом видань (праці Рімана, Браудо, Сокола, Яворського та ін.).

Завдання для *третьої групи* вважалися більш творчими. Але сталося так, що ніхто з досліджуваних на той час не мав у репертуарі творів Дебюссі, що безпосередньо мало дати змогу скористатися словником композитора та показати його практичне застосування в художній інтерпретації. Отже, студенти взяли за основу пропоновані артикуляційні словники та той репертуар, що був у них у роботі. Таким чином, на заході лунали твори Й.Баха – старовинні танці з Французьких сюїт, Сонати В.Моцарта, Й.Гайдна, твори з циклу Д. Шостаковича «Танці ляльок», Ф.Шопена Прелюдії 4 та 14. Саме на таких творах студенти пропонували скористатися артикуляційними класифікаторами.

Подальша робота на цьому етапі передбачала визначення студентами своєї компетенції стосовно роботи з артикуляцією в нотному тексті. Це відповідало

логіці експерименту, оскільки після отримання нової теоретичної інформації щодо артикуляції потрібно було набувати досвід застосування умінь музично-виконавської артикуляції. Для цього студенти мали визначитися зі своїм рівнем щодо сформованих умінь.

Ми пропонували їм здійснити «репетицію» складання модуля, під час якого вони оцінювали один одного за допомогою спеціальної картки-матриці. Форма її пропонується в Додатку З. Картка нагадувала картку в Додатку Д, але мала такі параметри для оцінювання: виразність інтонації; точність, яскравість виконання розділових штрихів; точність, якісність виконання сполучних, поєднувальних штрихів; виразність передачі образу, характеру, настрою твору в цілому. За кожним параметром студент мав оцінити того, хто грав, виходячи з 3-бальної шкали оцінювання. У репертуарному переліку були такі твори: П.Чайковський «Баркарола», С.Прокоф'єв «Казка», Р.Шуман «Перша втрата», А.Висоцький «Скринька бабусі», Р.Штраус «Полька», В.Косенко «Вальс». Для того, щоб оцінити інших виконавців за зазначеними нами параметрами артикуляції, студенти мали чітко уявляти самі образ твору та звучання артикуляційної складової музичної мови тексту. Перші спроби були не дуже вдалими, отже варто було застосувати методи, які оптимізують артикуляційну грамотність. Для цього було застосовано ще три методи:

Перший метод – *аналіз графічних позначок артикуляції*. Орієнтація цього методу на візуалізацію мислення у навчанні [125]. Студенти мали уважно подивитися на текст та виокремити усі позначки, що є у тексті, виписати їх на окремому папері та співвіднести з назвою (програмою). Так, наприклад, у творі М.Чемберджі «Прогулянка»» ледве помітні позначки staccato в окремих тактах. Не всі студенти їх помітили., вони не віднесли до артикуляційних позначок короткі ліги, що поєднують шістнадцяту та восьму ноти. Було звернуто увагу студентів на цей штрих. Виявилося, що вони не сприймали його як штрихову ознаку, що вказує на образ легкої ходи, навіть стрибучості, а лише як на лігу, що з'єднує два тони. Не помітили більшість досліджуваних й *тенуто* над окремими

нотами, що підкреслювало нібито посилення звуку, «присідання». Після обговорення студенти більш уважно дивилися в текст у наступних прикладах.

Наступним методом був *аналіз ремарок*, котрі студенти взагалі сприймали не як артикуляційні посилання. Окрім того, що студенти спочатку до ремарок відносили лише два слова: legato, staccato, вони не уявляли можливість їх художньо-етнічного та стильового розмаїття. У межах застосування цього методу було спеціально пропоноване виокремлення ремарок у нових для студентів творах. Для цього було включено твори композиторів-імпресіоністів, де мовні ремарки та терміни використовуються саме для пояснень звуковидобування та артикуляції. Багато спеціальних ремарок стосовно виконання артикуляції містяться і в класичних сонатах, і в романтичних творах. Так, наприклад Ф.Шопен нерідко застосовує ремарку con anima cantabile, giocoso. Спочатку студенти уявляли, що це має відношення лише до образу, характеру. Але після обговорення та наведення конкретних прикладів під час виконання ними було виявлено, що саме ремарка, яка підказує характер, насправді підказує й зміну артикуляційного характеру. Не можна виконати однаковим туше просто legato і cantabile, останнє потребує зовсім іншого звуковидобування, більш глибокого.

Окрім того, варто звертати увагу на етнічне походження артикуляційних ремарок, особливо коли вони застосовуються в текстах творів з яскраво вираженим національним колоритом: Угорські рапсодії Ф.Ліста, Лендлери Р.Шуберта, твори джазового походження, в яких трохи інакше виконуються метро-ритмічні формули передаючи характер свінгу, блюзові наспіви тощо.

Особлива увага була приділена художньо-ментальним властивостям музичного тезаурусу. Методологічним підґрунтям у цьому процесі стала теоретично-дослідницька праця Н.П.Корихалової [66].

Найцікавішим процесом на цьому етапі був аналіз ремарок та їх художньо-ментального смислу. Основна ідея полягала в тому, щоб студенти усвідомили еволюцію та різноманітність смислових ідей музичних ремарок та тезаурусу взагалі. Для досліджуваних було несподіванкою, що достатня кількість ремарок,

які пояснюють характер звучання, насправді відносяться до артикуляції виконання. Було наведено такі приклади:

Risoluto – рішуче, розуміється зазвичай як виконання музики жваве, швидше роздільне, ніж зв'язне. При цьому, Пенсерон вказує, що цей термін зазвичай припускає деяке прискорення темпу [205, 23]. Таким чином, терміном risoluto зумовлюється не тільки характер музики, а й певною мірою – манера артикулювання, а також темп [66, 5].

Інший приклад, який ми взяли з праці Н.Корихалової, виконання Spianato, що має такі пояснення: «просто», «нехитро», «природно», «без афектації і химерності», припускає поряд з цим повну зв'язність і рівність звучання, без поштовхів, без «придихів» при переході від звуку до звуку. Stentato – «із зусиллям», «насилу», вимагає форсованого звучання, стриманого темпу, навіть деякого уповільнення. Звернення до історії побутування термінів дозволяє виявити ще більш несподівані речі, зазначає Н.Корихалова. Так, за довідниками XVIII століття, Moderato, яке ми сприймаємо як чисто темпову вказівку, могло також позначати само по собі силу звуку – середню між forte і piano. Presto в цей самий час визначалося не тільки як «швидкий і бадьорий рух»; його рекомендувалося застосовувати там, «де треба співати або грати голосно, на повний голос» [за цит. 66 , 5-6].

Наступний приклад, який доводить ментальне походження музичних термінів, розуміння їх сутності: італійське дієслово marcare означає «відзначати, мітити, накладати тавро або друк». Marcato як музичний термін означає «підкреслено, виділено». Н.Корихалова знайшла інші пояснення цього терміну: з XVIII століття marcato характеризується в музичних енциклопедіях і словниках через такі слова: «підкреслено», «виділення», також marcato передається через слова «чітко», «ясно», «акцентовано», «рельєфно», «опукло», «безумовно», «рішуче», «виразно», «гостро». Отже, бачимо, як термін, що позначає штрих, насправді застосовувався як позначка та уточнення характеру звучання музики.

У межах поставлених в експерименті завдань застосовувалися й ігрові методи: «загадки артикуляційної абетки»; «музичні ремарки і стиль». Вони

здійснювалися стосовно певних категорій артикуляцій: довготних, об'єднуючих, роз'єднуючих тощо. Пропонувалися певні артикуляції та показувалося, як вони змінюються в процесі еволюції музичних стилів.

Метод створення художньо-артикуляційної «інфографіки» твору застосовувався вже після попередніх двох методів, оскільки ним передбачалося наявність певної артикуляційної грамотності. Його завдання для студентів: художньо-якісно відтворити артикуляційну «інфографіку» твору на основі його слухового сприйняття. Студентам пропонувалося уважно прослуховувати твір та заносити артикуляційні позначки, ремарки, які вони почули, диференціювати їх під час слухання. Для цього використовувалися Мазурки, Прелюдії, Ф.Шопена. Цікавим було застосування запису творів, які виконували самі студенти. Це було зроблено під час здійснення модульних атестацій, під час репетиційної роботи з викладачами. Спочатку пропонувалися нескладні твори: П.Чайковський «Шарманщик співає», «Старовинна французька пісня», «Вальс»; Р.Шуман «Пісня косарів», «Спомин», «Дід Мороз», «Гра в піжмурки». Під час слухового спостереження студенти відтворювали артикуляційну «інфографіку» творів. Оскільки виконання студентів було не завжди виразним та яскравим, то й інфографіка виявлялася не дуже адекватною. На наступних заняттях було пропоновано прослуховування саме тих творів вже в запису через програми: http://classic-online.ru/, https://www.youtube.com/watch?v=-6j4LiYpSWI. Зокрема, студенти зацікавилися записом Концерту Дениса Мацуєва у Карнегі Холл (Завантажено 17 лют. 2012 р.), під час якого було виконано Дитячі сцени Р.Шумана. Студенти вгадували всі артикуляційні засоби виразності та дійшли висновку, наскільки вони важливі для адекватності художньо-образного сприйняття.

Після надання фундаментальної настанови щодо сутності артикуляції в художньо-мовному інтонаційному комплексі піаніста, актуальними стають рефлексивні та мотиваційні аспекти володіння артикуляційними уміннями музиканта-піаніста. Студенти мають знайти баланс умінь та відчуття клавіатури (подолання звукових перешкод злітного звучання, що зумовлено молотковим

ударом). На цьому етапі важливими є саме фізіологічні відчуття, які завдяки спеціально розробленим методам поєднуються в рефлексивному процесі з слуховою перцепцією. Така перцепція ґрунтується на певному багажі звукових еталонів щодо звучання творів конкретних стилів, конкретних композиторів, жанрового розмаїття тощо.

Настанова на рефлексію відчуттів та результати такої рефлексії, а також перцептивний досвід виводять студента-піаніста на нову сходинку – розуміння важливості оволодіння артикуляційними виконавськими уміннями. Механізмом зацікавленого ставлення до цього є селективні вправи. Вони як художньо-зображальні загадки загострюють музичне сприйняття та аналітичність слухової перцепції з метою ідентифікувати штрих, його образну сутність, інколи звучання інструментів саме завдяки артикуляції, інколи – завдяки завданням вгадати основну драматургію розкриття художньої ідеї саме за рахунок артикуляції, штрихів. Поступове ускладнення таких завдань та переведення їх у площину виконавської діяльності забезпечує зацікавлене ставлення студентів до набуття артикуляційних музично-виконавських умінь.

Після завершення першого етапу, у межах якого впроваджувалася перша педагогічна умова – актуалізація розуміння функції музично-виконавської артикуляції, ми здійснили контрольне опитування студентів. У процесі цього опитування студенти визначали такі функції музично-виконавської артикуляції: образна-виражальна; художньо-інформаційна, зображальна, функція художнього спілкування, навіть один зі студентів ЕГ висунув версію про існування самовиражальної функції артикуляції. Дехто говорив, що саме артикуляція допомагає більш виразно відчути етнічність мелодії, а також жанровість твору, оскільки допомагає виокремити його структуру. Студенти КГ також були запрошенні на коротке обговорення, але вони не були настільки активними і не так стрімко реагували на запитання, не змогли навести приклади щодо артикуляції з поясненням її художньо-смислової суті. Окрім того, можна було спостерігати, що студенти, які себе професійно позиціонують з вокалом, були більш зорієнтовані, ніж інструменталісти.

Окремих математичних підрахунків після першого етапу не здійснювалося, між тим, метод педагогічного спостереження та метод співбесіди дозволили констатувати більшу результативність у відповідях та якостях щодо досліджуваних показників у студентів ЕГ. Варто вказати, що ефективним виявився на цьому етапі принцип стимулювання осмисленого ставлення до *зв'язку мовної та музичної артикуляції, а також принцип накопичення досвіду мовно-інтонаційної ідентифікації.*

На наступному етапі – *виконавсько-репетиційному, технологічному* – логічним було звернутися вже до практики та проаналізувати ефективність аудиторної та самостійної роботи студентів над артикуляційними уміннями. Важливим було переконати студентів у доцільності спеціально опрацьованого виконання штрихів, чіткої артикуляції під час домашнього музикування та репетиційної роботи. Практика показала, що студенти переважно правильно пояснюють виконання тих або інших штрихів, натомість сам процес їх виконання не є адекватним або не є переконливим з об'єктивної точки зору (за оцінкою викладача). Між тим, із суб'єктивної точки зору самі студенти вважали виконання артикуляції вдалим. Це пояснюється таким явищем, як внутрішня перцепція, тобто уявлення того, як має звучати, переноситься на сприймання реального звучання. Студенти не вміють «слухати себе» нібито «ззовні».

Опрацювання виконавських приймів поступово формує і виконавські уміння. Важливим було розширити досвід студентів стосовно пластичності виконавського інтонування (Колоній [62]), який був збагачений слуховими еталонами виконання тих або інших штрихів, артикуляційних засобів виразності в залежності від образу та стилю, художньої ідеї, або «портретування, імітування» інструментів, голосу, звуків природи тощо.

Основним видом занять були індивідуальні заняття з основного музичного інструмента та концертмейстерського класу. Основною педагогічною умовою була настанова на рефлексію відчуттів взаємозв'язку слухо-тембральних, художньо-асоціативних, тактильно-пластичних, інтонаційно-образних процесів

під час виконання творів. Ця умова повністю ґрунтувалася на полімодальному підході.

Засобом досягнення поставлених завдань на практиці були розроблені методи. Дуже ефективним виявився метод «інструментального портретування». По-перше, він базувався на накопиченні досвіду звучання тих або інших інструментів; по-друге, було здійснено ґрунтовну роботу щодо ознайомлення студентів з типом художнього мислення композиторів. Бралися до уваги найбільш яскраві приклади: «симфонічність мислення» Л.Бетховена, Й.Гайдна, Ф.Ліста, П.Чайковського; вокальність мислення Й.С.Баха, Ф.Моцарта, навіть Ф.Шопена; принципово ударне ставлення до тембральності фортепіано в творчості Б.Бартока; певна «хореографічність» мислення І.Стравінського, П.Чайковського та інші приклади.

Інструментальне портретування – метод, який зручно застосовувався на дисципліні «Концертмейстерський клас». Нерідко вчитель музики здійснює виконавську ілюстрацію клавірів оперних творів, навіть симфонічних творів. Так, наприклад, студенти П.Ш. та А.Г. складали модуль з основного музичного інструменту, у межах якого передбачено виконання симфонічних та оперних творів для слухання музики. Вони обрали фрагменти опери «Казка про царя Салтана» Римського-Корсакова. Фрагменти, які було обрано в оригіналі, – це сольні партії опери: царівни Лебідь, Царя Салтана, Царя Гвідона; симфонічні ілюстрації бурхливого моря. Для їх виконання потрібно уявляти, як музика звучить у симфонічному оркестрі, які інструменти передають музичну замальовку моря або здійснюють супровід вокальних партій. Студенти обов’язково прослуховували музику в оригінальному звучанні, надавали характеристику звучання різним інструментам та намагалися певним чином передати їх властивості у фортепіанній партії.

Метод стимуляції пошуку художніх асоціацій з музично-виконавським процесом також був дуже важливим, оскільки здійснювався покроково: перший крок – уявити звучання та інші характеристики явища, яке може бути або є прототипом теми твору, його фрагмента або образу в цілому. Це можуть бути

звуки природного середовища (дощ, заметіль, шум лісу тощо), або звуки якихось предметів: стукіт м'яча, стукіт коліс, тупіт копит тощо, або це звуки голосу людини, музичного інструмента тощо. Таке уявлення має бути втілено у звучанні самим студентом. Для цього здійснюється крок 2: пошук мануальних рухів, пальцевого натискання на клавішу, пристосування кисті, відчуття клавіатури тощо, тобто цілком фізіологічні процеси, які забезпечують зміни звучання і тембру фортепіано. Це акустично-творчий пошук. Найбільш вдалим для застосування цього методу є твори за типом «музичний пейзаж», де музика передає образ героя через його музично-мовну характеристику. Це твори, умовно позначені нами як «музичний портрет». До першого типу ми віднесли такі твори, як: М.Чемберджі «Хмаринка», Ф.Ліст «Хмари пливуть», Е.Сігмейстер «Курка квокче». Більш складні: твори К.Дебюсі: «Паруса», «Сади під дощем», «Кроки на снігу», інші. Серед музичних портретів: нескладні твори: Г.Свиридов «Колдун», Е.Гріг «Хода гномів», Р.Шуман «Дід Мороз», Ж.Колодуб «Герда». Більш складні: Ф.Ліст «Мислитель», К.Дебюссі «Король Лявін-ексцентрик», Р.Шуман «Шопен», «Кеоріна» тощо.

Ігрові методи перш за все застосовувалися з метою реалізації полімодального підходу. Нерідко такі методи починалися з фрази: «Уяви, що ти… скрипаль, фаготист, Джульєтта тощо; уяви, що ти не граєш а танцюєш на клавіатурі». Така ігрова атмосфера спонукає до збудження уяви. Між тим, має під собою і важливі методичні основи: Ф.Шопен також радив своїм учням уявити, що вони вокалісти.

Нагадаємо, що до ігрових методів в експерименті відносився метод-гра: «дорожня карта» артикуляційних знаків: мандрівка по стилях та жанрах». Такий метод важко було застосувати в межах індивідуальних занять, між тим, передбачався його практичний характер. Тому ми пропонували викладачам застосувати його у частковому варіанті, пропускати через декілька занять. Для цього брати за основу якусь категорію артикуляцій, яка опрацьовується студентом у межах репертуару, але показувати, як цей штрих, що позначає артикуляцію, може змінюватися в різних творах різних жанрів та стилів.

Полімодальна сутність зазначеного етапу показала ефективність застосування вправ на «хореографію пластичної інтонації» на основі розробок С.Бернстайна. Даний метод використовувався для візуалізації руху піаністичного апарату, його дихання, умоглядної графічної фіксації ліній руху пальців, кисті, ліктя, їх пластики за аналогією з графікою, малюнком танцю тощо. Ми припустили і перевірили на практиці в методиці роботи над виконавською майстерністю студентів-піаністів *систему інтонаційно-виконавських конструктів*. При цьому використовуючи їх не тільки у виконавській підготовці піаністів, майбутніх вчителів музики, а й в інструментальній підготовці хореографів. У педагогічних університетах нерідко навчаються студенти зі слабкою виконавською підготовкою, а розвиток художньо-технічних можливостей у цьому віці проходить менш інтенсивно. Між тим, уміння та навички виразного інтонування дуже важливі для художньої інтерпретації творів. Цей метод базувався на тому, що існують стійкі уявлення в розумінні деяких яскраво виражених інтонаційних елементів у музиці: інтонація прохання, жалю, заклику та ін. Також існують стереотипні уявлення про сенс хореографічного жесту, пози, тобто певного смислового набору конструктів хореографічної лексики, що зрозумілі будь-якому глядачеві. Вони пов'язані з кінестезією, з рухом корпусу тіла, рук, ніг. Малюнок цих рухів, їх амплітуда можуть бути використані в розвитку гнучкості піаністичного апарата на асоціативному рівні. Артикуляційні завдання в процесі гри піаніста вимагають від нього певних кистьових і позиційних змін постанови апарата. Кожне інтонаційно-виразне завдання супроводжується пошуком найбільш відповідних тактильних відчуттів. Дані закономірності були помічені багатьма піаністами, однак систематизувати методичний аспект зв’язку рухів руки і художньо-артикуляційних завдань вдалося Сеймуру Бернстайну. У своєму посібнику «20 уроків клавіатурної хореографії» [18] автор подає своєрідну анатомію рухів рук піаніста не тільки для розвитку техніки, а й для досягнення більш виразної гри. Даний посібник має методичне значення, веде піаніста від перших відчуттів клавіатури до вищих навичок гнучкої і швидкої гри. У дисертаційному дослідженні Ван Бін ідеї Бернстайна знайшли

своє творче застосування. Автор пропонує серію вправ, заснованих на ротаційних, тактильно-образних відчуттях піаніста, які спрямовані на вирішення художніх завдань. Це такі вправи, як: «м'яка посадка», «стрибають пальці», «обороти пальців», «ніжність», «видимо-невидимо», інші [27]. Ми використовували поняття «конструкт» у філософському сенсі слова: як ідеальний образ, що виникає у свідомості; і в психологічному сенсі: як «класифікатор когнітивних шаблонів, створюваних людиною для оцінки явищ». У нашому дослідженні поняття інтонаційно-виконавського конструкту інтерпретувалося як класифікаційна система уявлень про зв'язок руху частин тіла (хореографічного апарата танцюриста) під час танцю і піаністичного апарата під час виконання певних елементів інтонаційно-артикуляційного комплексу, художньо-смислове та художньо-комунікативне значення яких розуміється як музично-виразний знак, символ або стереотип. Інтонаційно-виконавські конструкти, уявлення про них з подальшим застосуванням на практиці були більш успішними, якщо студенти певний час спостерігали хореографічний виконавський процес. Формувалися чіткі уявлення того, як звучить інтонація і які пластичні рухи їй відповідають у танці. Аналогії з рухом тіла хореографа, перенесення цих рухів у площину руху рук давали більш яскравий і точний інтонаційний характер мелодики у виконанні піаніста. Таким чином, у розвитку виконавської майстерності музикантів і виконавської підготовки хореографів, в умінні чіткої й образно виразної артикуляції доцільно орієнтуватися на поліхудожню інтонацію: використовувати не тільки аналогію музичної інтонації з мовною, а й з хореографічною і навіть з графічною.

Такими конструктами були обрані типові піаністичні прийоми рухів пальців та кистей рук або усього піаністичного виконавського апарата у відповідності з бажаною якістю звучання, тобто звуковидобування у контексті образу твору. Наведемо приклади таких конструктів:

Конструкт «Мама»: – інтонаційно м'яко акцентований перший склад обов’язково передбачає м'який прогин кисті.

Конструкт «Вигук: вперед» – часто інтонації заклику починаються з висхідної кварти, що вимагає відповідного рухи кисті: її підйом з паралельною акцентуацією верхнього звуку кварти.

Конструкт «Сльози, прохання» – часто використовуються в художньому творчому методі Моцартом: інтонація низхідної секунди, що символізує образ прохання, печалі, жалю.

Конструкт «Коло» використовується, як правило, в акомпанементі танцювальних жанрів: опускання кисті вниз на басовий звук з наступною імітацією кола кистю з рухом вгору і поверненням вниз на басовий звук.

Конструкт "Четвірки", передбачає деяку метричну артикуляцію першого звуку з чотирьох шістнадцятих, що традиційно пульсують у класичній музиці, особливо в так званих «Альбертієвих басах».

Конструкт «Синкопа», в якому передбачається натискання клавіші таким чином, щоб отримати звучання нового звуку за принципом «залишку» звучання від попереднього. Для цього кисть руки після синкопи або паузи трохи підіймається, нібито допомагає пальцям «зачепити клавішу».

Конструкт «Звук, що повисає» – передбачає рух піднятої кисті при продовженні звучання останнього звуку кадансу на педалі.

Більш докладні руху кисті, пальців, руки ґрунтувалися на рекомендаціях С.Бернстайна й обиралися індивідуально для кожного студента, оскільки враховувалися індивідуальні можливості піаністичного апарата, уміння рефлектувати відчуття, ступінь розвиненості асоціацій, образних уявлень щодо художнього змісту виконуваної артикуляції.

На цьому етапі також був застосований *метод аналізу шкіл навчання гри на фортепіано,* який виявився ефективним. Студенти, спираючись на свій власний виконавсько-навчальний досвід, згадували послідовність опанування тих або інших штрихів. Було зроблено порівняння між школами, які ґрунтуються на роз’єднаній артикуляції як первісної навички, після якої вже опрацьовується навичка поєднувати звуки (школа Ніколаєва, Любомудрової, Артоболевської тощо), та школа Е.Сігмейстера, у якій, навпаки, спочатку учні опановують зв’язну

гру, елементарні співанки, лічилки, що поєднують два, три звуки, а потім вже формують уміння виокремлювати фразу, роз'єднуючи звуки, та уміння «ударних штрихів».

Дидактичним матеріалом на цьому етапі є найбільш різноманітні твори з дитячих альбомів. Їх педагогічний потенціал зумовлений саме тими завданнями, які й ставив композитор: розвинення художньо-образної сфери дитини паралельно з опануванням виконавських артикуляційних прийомів.

Отже, поступово від шкільного репертуару студенти мали самостійно перейти до застосування яскраво виконаної артикуляції в складних творах фортепіанної літератури.

На цьому етапі в центрі методичного комплексу був полімодальний підхід, який, з одного боку, був спрямований на розвиток індивідуальних творчо-виконавських можливостей кожного досліджуваного, при цьому враховувався їхній попередній фаховий розвиток та рівень підготовки, а з іншого, сприяв взаємозв'язку пластики рухів, музичного слуху, тактильних відчуттів клавіатури. При цьому весь цей технічно-виконавський комплекс був підпорядкований художнім уявленням про звуковий еквівалент образу твору.

Як на першому , так і на другому етапі здійснювалася акцентуація слухової перцепції та її перспективного застування у виконавських процесах [112]. Для диференціації звучання артикуляцій та різноманітних зображальних та виразових можливостей фортепіано в контексті діалогу різних культур в проекції Схід-Захід (Н.Шахнозарова [189]) було застосовано порівняння композиційних артикуляційних «ландшафтів» українських, класичних та романтичних творів, музики імпресіонізму та китайських композиторів. Увесь репертуарний перелік за художньо-зображальним аспектом був поділений на «природно-ландшафтний» та «емоційно-духовний». До першої групи входили твори імпресіоністів, сучасних композиторів та китайських композиторів. У їхніх програмах перевага була на боці зображальних можливостей фортепіано за рахунок застосування різноманітності артикуляційних виконавських умінь. До другої групи віднесено твори композиторів-романтиків, російських та українських композиторів-

романтиків та модерністів. Вони відрізнялися домінуванням образів духовного стану людини. Такий розподіл викликав зацікавлення студентів, поступово під час ознайомлення їх з більш широким колом музичних образів, їхньої культурної приналежності спостерігалося зростання зацікавленого ставлення до творів іншої культури. У межах транскультурного підходу було застосовано накладання артикуляційного словника імпресіоністів на твори китайських композиторів, схожих за образами. Такі зіставлення не могли здійснюватися постійно, вони носили ситуаційний, але цілеспрямований характер.

У межах транскультурного підходу з метою розширення художньо-інтонаційного досвіду та артикуляційних уявлень стосовно звучання фортепіано ми пропонували студентам самостійно попрацювати над нескладними творами інокультурного походження. Студенти-українці створювали невеличкі есе за результатами ознайомлення з фортепіанними творами китайських композиторів, а студенти-китайці – з творами композиторів українських.

Поступово самостійна робота студентів над артикуляційною складовою тексту фортепіанного твору стала більш продуктивною і вже на *третьому етапі – пошуково-компенсаторному, творчому* – вони вже опановували уміннями артикуляційно-редакторської роботи.

На цьому етапі студенти виконували завдання добору штрихів, артикуляційних художньо-виразних засобів вже самостійно. Для цього надавалися спеціальні твори, у яких було прибрано графічні позначки та ремарки шляхом застосування комп'ютерних технологій. Обирати артикуляційно-штрихову «інфраструктуру» твору студенти мали самостійно. По-перше, ця робота носила пошуково-творчий характер; по-друге, добір штрихів, артикуляційних виразних засобів мав компенсувати ці недоліки фортепіано, які йому властиві. Отже, сформовані звукові уявлення щодо звучання твору студенти намагалися реалізувати пошуком найбільш вдалої та переконливо виконаної артикуляції.

Студентам пропонувалися й завдання з текстами творів, які були набагато складнішими. Серед таких завдань було проаналізувати та порівняти

артикуляційні засоби виразності творів китайських композиторів та імпресіоністів, але вже у самостійному режимі. Студенти знаходили певну спільність та розбіжність у застосуванні артикуляційних засобів та штриха. Вибір стильових напрямків був зумовлений перевагою в них природно-зображальних образів, що й давало можливість такого порівняння.

Ще одним напрямком було залучення студентів до проектних занять з пропедевтичної практики, у межах яких були створені умови для віртуального уроку музики із залученням музично-ілюстративного матеріалу. Студент мав виконувати твори на фортепіано або використовувати синтезатор для розвитку художньо-образних уявлень учнів. Для студентів 3 курсу їхня педагогічна практика також стала організаційною формою роботи в експерименті. Найбільш цікавими були фрагменти уроків, у яких студенти намагалися передати артикуляцією або штрихом музичний портрет тварини, якоїсь іграшки, фантастичного образу сучасних мультфільмів. Яскравим прикладом для них була музична обробка «Картинок з виставки» М.Мусоргського, покладеної на синтезатор, але не для використання ймовірних музичних інструментів, а як метод використання музики звучання природи. Так саме було здійснено із твором «Дід Мороз» Р.Шумана. Такі приклади дозволяли студентам активізувати самостійно-пошукову діяльність у музичній літературі та презентувати власні знахідки та реалізовані звукові ідеї вже на проекті. Так, наприклад, студентка М.К. із зацікавленням презентували декілька творів із сюїти Е.Гріга «Пер Гюнт», вона знайшла запис музики на синтезаторі, створила вербально-метафоричну замальовку казкових умов, у яких відбувається подія, а зіграла декілька творів з підкреслено уважним ставленням до артикуляції та штрихів, що її позначає. Вона ставила питання іншим студентам, а потім перенесла ці самі запитання до дітей. Її питання торкалися проблеми співвідношення змісту твору, легенди, музики, яка її передає спеціальними засобами та абстрагування стосовно доцільності використаних штрихів у таких творах, як «Танець Анітри», «Пісня Сольвейг», «Смерть Озе». Чому саме композитор застосовує у Танці Анітри таке колюче стаккато, чому Пісня Сольвейг містить у своїй основі мелодію, яка нібито

складається з коротких мотивів, чому твір «Смерть Озе» не містить різноманітних артикуляційних засобів, витриманих в одному форматі? Такі запитання обговорювалися як зі студентами, так і на практиці в школі. Завдання студента ЕГ знайти відповіді на запитання таким чином і так повести бесіду, щоб вона відповідала віковим особливостям аудиторії.

Тобто, на останньому етапі до уваги було взято педагогічний аспект формування умінь музично-виконавської артикуляції.

Самостійна робота в площині педагогічного використання артикуляційних умінь підказала доцільність застосування компенсаторних методів*: методу мовної редукції, пошуку художньо-виражальної альтернативи.* Артикуляційно-редакторська діяльність студентів охоплювала не лише твори, які вони мали застосувати під час педагогічної практики, але й більш складні твори. Так, дидактично-творчим матеріалом став уртекст творів Й.С.Баха. Рідкісні фуги не могли викликати негативного ставлення з боку екзаменаторів, оскільки вони були маловідомими. Натомість для студентів були створені умови для творчого самовираження через добір артикуляційних засобів виразності. Вимоги були такі: урахувати форму твору, її будову (фрази, мотиви), тобто скласти артикуляційну інфографіку таким чином, щоб вона сприяла не тільки передачі характеру твору, але й виявляла його жанр та структуру.

Таким чином, увесь третій етап здійснювався на основі впровадження третьої педагогічної умови: активізація самостійного пошуку засобів інтонаційно-виразного виконавства на основі артикуляційної компенсаторики. Після завершення усієї експериментальної роботи та аналізу отриманих результатів було підтверджено ефективність пропонованої логіки.

Після завершення усіх експериментальних процедур за етапами було здійснено контрольний зріз. Його процедура здійснювалася відповідно до розроблених критеріїв та показників та із застосуванням методів, які були наближені до методів констатувального експерименту. Відмінністю було те, що репертуар для слухового анкетування був дещо ускладненим, анкетування стосовно артикуляційної компетентності мало додаткові питання. Так, наприклад,

було додано такі питання: як музична артикуляція впливає на жанр твору; які стильові особливості артикуляції характерні для визначених стилів, композиторських методів тощо; яким чином зв'язані мовна та музична артикуляція; чи існують спеціальні рухові стереотипи, що спрямовані на виконання тих або інших штрихів. У межах контрольного зрізу ми також застосували новий метод: обговорення існуючих рекомендацій виконання артикуляції у контексті розвитку техніки піаніста. Було запропоновано методичні поради майстрів далекого минулого, що викликало деякі й критичні позиції з боку студентів. Пропонувалися рекомендації Ф.Калькбренера, К.Черні, Г.С.Лейліна, С.Тальберга, І.Мошелеса, С.Савшинського та ін.

У результаті обговорення пропонованих рекомендацій ми переконалися в більшій компетентності студентів ЕГ. Підрахунки, які було здійснено, також підтвердили наші припущення щодо більш високих результатів. Узагальнена таблиця за критеріями подана в Додатку К.

Математичні підрахунки дозволили встановити такі результати, які ми подаємо в таблиці 3.3

Як бачимо з даних таблиці, в ЕГ та КГ відбулися певні зміни, але результати в ЕГ значно більші: якщо на початку до високого рівня в групі було віднесено 1 студента, то наприкінці експерименту таких вже виявилося 9. При цьому результати студента, який до початку мав високий рівень, також покращилися.

Таблиця 3.3.

Порівняльні результати експериментальної перевірки методики

ШИФР груп	ВИСОКИЙ		СЕРЕДНІЙ		НИЗЬКИЙ	
	До початку %, абсл.	Наприкінці: %, абсл.	До початку %, абсл.	Наприкінці: %,абсл.	До початку %, абсл.	Наприкінці: %,абсл.
ЕГ	3 % (1)	26,5%(9)	29% (10)	50% (17)	68% (23)	23,5% (8)
КГ	12% (4)	12% (4)	29% (10)	38% (13)	59% (20)	50% (17)

Далі здійснювалися розрахунки щодо достовірності результатів за критерієм Фішера. Для чистоти даних ми вилучили з розрахунків осіб, які мали високий рівень до початку експерименту. Проте залишили їх в експерименті для уточнення неефективності традиційної методики, що мало виявитися у збільшенні їхніх балів. Таким чином, для розрахунків в ЕГ було взято за основу 33 особи, а в КГ – 30 осіб. Наприкінці експерименту до високого рівня в ЕГ було розподілено 9 осіб, одна з яких вже мала високий рівень до експерименту, а в КГ кількість таких досліджуваних не збільшилася. Стосовно середнього рівня, то в студентів ЕГ збільшувалися результати за балами, тобто величина Kf, натомість у студентів КГ такі результати майже не змінювалися. Між тим, до середнього рівня у КГ віднесено 13 студентів, що склало 38%, а до початку експерименту до середнього рівня було віднесено 10 осіб, що складало 29%. У ЕГ до середнього рівня потрапило 17 осіб на відміну від початку експерименту, коли до середнього рівня було віднесено лише 10 осіб. Зменшилися кількісні показники низького рівня у ЕГ: від 68% до 23,5, що становило в абсолютному значенні зменшення кількості від 23 до 8. Скориставшись автоматичними розрахунками критерію Фішера, ми висунули як гіпотезу такі показники: кількість досліджуваних в ЕГ, що відносяться до високого та середнього рівня після завершення експерименту, окрім тих, хто відносився до високого рівня до початку експерименту, перебільшую кількість таких досліджуваних у КГ.

ЕГ група: 25 (75.8%) + 8 (24.2%) , загальна кількість - 33 (100%)

КГ група: 13 (43.3%) +17 (56.7%), загальна кількість - 30 (100%)

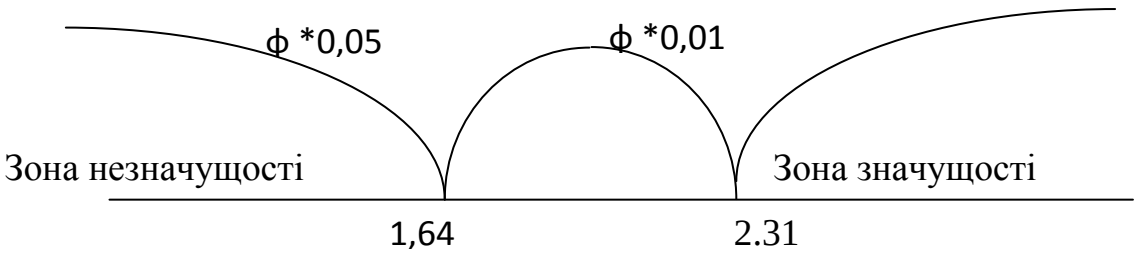


Рис. 3.10 . Вісь значущості за критерієм Фішера

Відповідь: φ*Емп = 2.684, що знаходиться в зоні значущості. Отже гіпотезу підтверджено.

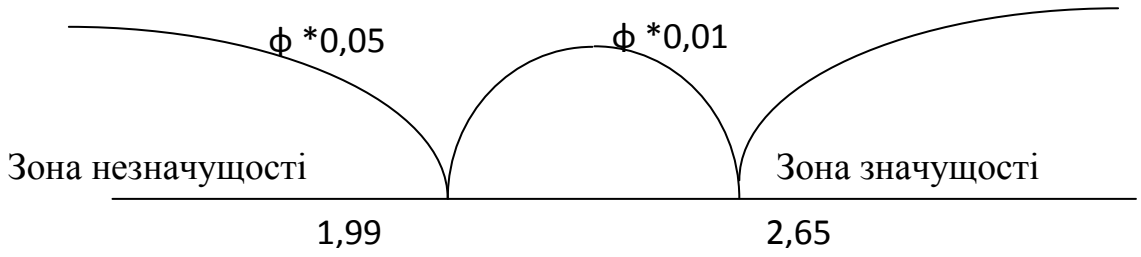
Верифікація результатів також перевірялася за критерієм Стьюдента.

У ході розрахунків порівнювалися:

Суми: В.1=276.3; В.2 = 238.

Відхилення від середнього: В.1+0.09; В.2 =0; Квадрати відхилень: В.1=119.8057; В.2 =144. Середнє: В1=8.37; В2 =7.

Результат: t Емп = 2.8, що входить до зони значущості.



φ*Емп = 2.8

Рис.3.11. Вісь значущості за t критерієм Стьюдента

Порівняльні результати за рівнями подаються у гістограмі на рисунку 3.12

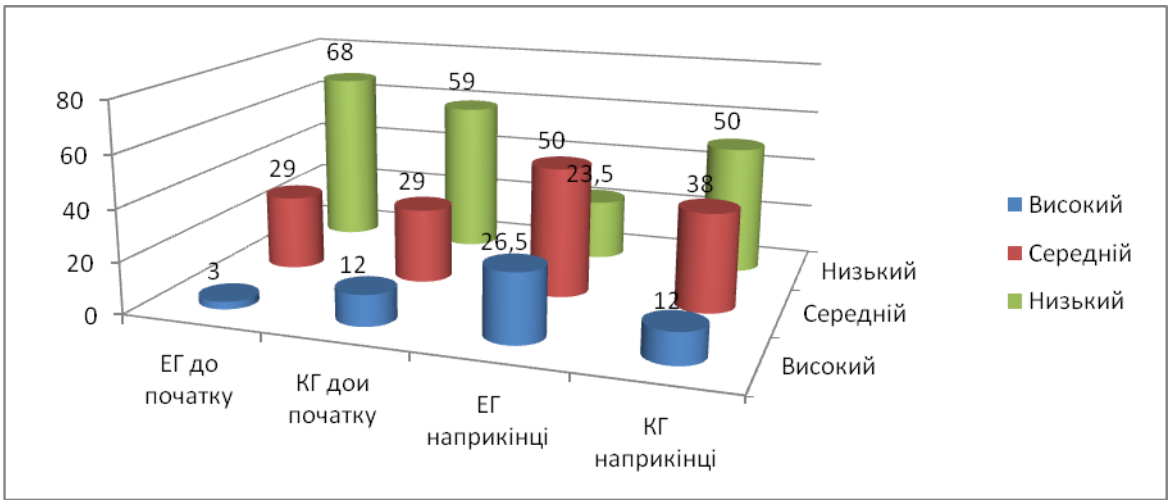


Рис. 3.12 Порівняльні результати ЕГ та КГ наприкінці експерименту

Окрім показаних результатів було порівняно результати кожного Kf за критеріями. Для цього було застосовано розрахунки величини **дельти** Δ. Дані пропонуються у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Порівняльні результати (Δ) за усіма критеріями та сукупного Kf результативності

ГР	**Kf 1 до**	**Kf 1 після**	**Δ Kf 1**	**Kf 2 до**	**Kf 2 після**	**Δ Kf 2**	**Kf 3 до**	**Kf 3 після**	**Δ Kf 3**	**Kf 4 до**	**Kf 4 після**	**Δ Kf 4**
ЕГ	1,64	2,32	**0,68**	1,61	1,95	**0,34**	1,56	1,85	**0,29**	1,38	2,2	**0,82**
КГ	1,8	1,9	**0,1**	1,7	1,7	**0**	1,6	1,8	**0,2**	1,5	1,7	**0,2**
Різниця			**0,58**			**0,34**			**0,09**			**0,62**

Це дозволило виявити таке: збільшення результатів за критеріями в ЕГ у четвертому критерії, який оцінював інтонаційно-комунікативний компонент. За великим рахунком, він був найбільш інтегрований та важливий для вчителя музики, оскільки показував саме педагогічне спрямування набутих артикуляційних умінь. На другому місці результати операційно-образного компонента, який найбільше відповідав компетентності студентів у галузі музичної артикуляції. На вміння цього компонента, а саме: диференціювати смислове, образне, контектнісне значення графічних позначок, ремарок, термінів під час аналітичної роботи з текстом, а також уміння застосовувати звуковий еквівалент артикуляційних позначок під час художньо-творчої роботи над художньо-образною драматургією твору було звернуто особливу увагу, оскільки вважалося, що вони є основою решти умінь, ґрунтуються на артикуляційній грамотності та компетенції. Решта розрахунків також показали збільшення результатів за жанрово-стильовим та техніко-штриховим компонентами.

У КГ, яка навчалася за традиційною методикою, також здійснилися зміни, але незначні. Звертаємо увагу на збільшення Kf 3 кр. на 0,2. Це результат менший за ЕГ, між тим ми констатували, що саме за показниками умінь техніко-штрихового та інтонаційно-комунікативного компонентів сталися незначні

покращення результатів за традиційної методикою. Це ми пояснюємо саме тим, що процеси навчання гри здійснювали кваліфіковані фахівці, а педагогічна практика допомогла підвищити результати умінь інтонаційної артикуляційної виразності як засобу передачі осмисленої та емоційно осягненої художньої інформації самостійно застосовувати музичну артикуляцію у виконавській інтерпретації та педагогічному процесі.

Порівняння показників дельти засвідчило, що відмінності між ними найменші у показників виконавського критерію, що оцінював техніко-виконавський компонент. Це абсолютно логічно, оскільки процес виконавства потребує більшої уваги та часу, щоб навички переформувалися в уміння. Окрім того, ми не мали можливості безпосередньо і постійно займатися з кожним студентом в індивідуальному класі. Лише скористалися можливістю застосування проектних форм діяльності та заохоченням до експерименту інших викладачів. Між тим, більші результати навіть за третім критерієм свідчать про ефективність застосування методів, які збільшували результати інших показників. Вони вже прямо або опосередковано впливали й на безпосередньо виконавську артикуляційну техніку.

Отже завершення дослідження та його результати підтвердили ефективність запропонованої методики.

ВИСНОВКИ до третього розділу

Експериментальне дослідження здійснювалося за такими видами: пропедевтичний етап дослідження; констатувальний та формувальний експерименти. Шляхом педагогічних спостережень та аналізу результатів співбесід з викладачами на пропедевтичному етапі було констатовано, що виразність та змістова наповненість інтерпретації творів, її індивідуальність зумовлена якісним володінням музично-артикуляційними уміннями виконавця. Такі уміння ґрунтуються на комплексі здібностей, якостей та індивідуальних особливостей музиканта, зокрема: слухо-інтонаційній диференціації, емоційно-

інтуїтивній чутливості, тактильно-вишуканій різноманітності фортепіанного туше. Якість умінь музично-виконавської артикуляції ґрунтується на компетенції студентів у сфері музично-інтонаційних властивостей інструмента, жанрово-стильової належності творів.

Для оцінювання рівня сформованості умінь музично-виконавської артикуляції було розроблено критерії та показники. *Операційний критерій – якість уявлення та операцій мислення стосовно теорії інтонації й артикуляції*, мав показники: ступінь поінформованості в сфері музичної артикуляції як елемента цілісного інтонаційного комплексу; якість оперування звуко-артикуляційними уявленнями та аналітичної роботи над фортепіанним текстом. Для їх практичного застосування впроваджувалися методи: аналіз наочної артикуляційної інфографіки творів, тих, що вивчаються, та нових, незнайомих; анкетування. *Орієнтаційний критерій – ступінь орієнтації в жанрово-стильових властивостях музичної артикуляції, її художньо-смисловій ролі*, мав показники: адекватність розуміння жанрово-стильової відповідності музичної артикуляції в її культурологічному контексті; якість застосування жанрово-стильових аспектів музичної артикуляції в процесі роботи над фортепіанними творами. Застосовувалися такі методи: педагогічне спостереження (фіксоване та нефіксоване); анкетування (інформаційна анкета та слухова). *Виконавський критерій – якість художньо-технічного виконання інтонаційно-артикуляційних засобів музичної мови,* мав показники*:* ступінь володіння технікою звуковидобування, виразністю штриха, туше; якість та самостійність застосування технічної майстерності виконавства відповідно до творчого процесу над виконавською інтерпретацією. Методи, що запроваджувалися для зазначених показників: фіксоване спостереження під час складання модульних атестацій студентів, за репетиційним процесом та концертним виступом студентів; редакційні варіації, що застосовувалися як пізнавально-аналітичне та творче пошукове виконавське завдання. *Комунікативний критерій – ступінь педагогічного застосування художньої-комунікативного потенціалу музичної артикуляції,* мав показники*:* ступінь адекватності та змістовності вербально-

образного пояснення музичних артикуляцій під час художньо-педагогічної інтерпретації; володіння технологіями застосування музично-артикуляційних засобів в художньо-комунікативних процесах уроку музики. Методами, які дозволяли оцінити зазначені уміння, були такі: педагогічне спостереження за проведенням уроків музики; створення метафоричної характеристики образу з орієнтацією на перцептивний зв'язок артикуляції, штрихів з образними уявленнями.

Для оцінювання рівня сформованості умінь музично-виконавської артикуляції було розроблено 3-х бальну шкалу оцінювання, яка мала змістовне кліше, що відповідало сутності критеріїв та показникам оцінювання зазначених умінь. Установлено три рівні сформованості вмінь музично-виконавської артикуляції: високий «Творчо-автономний, автоматизований» (7% досліджуваних); середній «Виконавсько-корегуючий, контрольований» (29%); низький – «Фахово-репродуктивний, копіювальний» (64%).

Експериментальна перевірка пропонованої методики підтвердила ефективність обґрунтованих педагогічних принципів, розроблених педагогічних умов та методів, які впроваджувалися за такими етапами: *настановo-рефлексивному, когнітивному, мета якого полягала в стимулюванні* осмислення феноменології музично-артикуляційного виконавського комплексу та усвідомленні самооцінки володіння артикуляційними вміннями під час інтерпретації фортепіанних творів; *виконавсько-репетиційному, технологічному,* який здійснювався з метою оволодіння артикуляційними уміннями виконувати різновиди артикуляційних засобів музичної мови як атрибутів художньої техніки піаніста, самостійного опрацювання виконавських штрихів та різноманітних артикуляційних засобів виразності відповідно до їх художньо-образного смислу твору; *пошуково-компенсаторному, творчому,* під час якого цілеспрямовано стимулювалася творча самостійність студентів у доборі артикуляційних засобів виразності з метою передачі художнього образу твору в художньо-комунікативних та педагогічних процесах.

Верифікація результатів здійснювалася за критеріями Фішера, Стьюдента та з урахуванням величини дельти Δ, яка показувала результат порівняння динаміки зростання показників, оскільки невеличке підвищення результатів у КГ також було констатовано.

До високого рівня до початку експерименту відносилося 3% студентів, після – 26,5%; до середнього рівня до початку експерименту відносилося 29% , після – 50% ; а до низького рівня до початку – 68%, наприкінці – 23,5%. Натомість у КГ кількісний відсоток високого рівня не змінився і складав 12%; показники середнього рівня трохи збільшилися: з 29% до 38%, а показники низького – зменшилися з 59% до 50%. Між тим, у порівнянні результатів – перевага на боці ЕГ, що й підтвердили розрахунки за зазначеними критеріями.

Результати даного розділу опубліковані у роботах [77; 80; 81].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики України та Китаю в процесі навчання гри на фортепіано, що знайшло відображення у теоретичному обґрунтуванні та визначенні специфіки означеного феномена як комплексно-виконавського індивідуально-творчого ресурсу вчителя музики-піаніста, що забезпечує якісне художньо-виразне виконання фортепіанних творів та компетентнісне застосування його педагогічного потенціалу; в розробці та експериментальній перевірці поетапної методики формування умінь музично-виконавської артикуляції у студентів педагогічних університетів. Проведене дослідження дало можливість сформулювати наступні висновки:

1. Аналіз наукової літератури з мистецтвознавства, музикознавства, музичної педагогіки, методики музичного навчання та навчання гри на фортепіано, присвячених проблемі осмислення та феноменології музичної артикуляції та методики її виконавства, засвідчив, що музична артикуляція входить до музично-інтонаційного комплексу, пов’язана з іншими засобами мови музичного мистецтва (агогіка, динаміка, тембр, музичний час, ритм тощо), що підсилює її художньо-експресивну властивість у передачі образу твору. У результаті уточнення сутності поняття *«музична артикуляція»*, конкретизовано теоретичне положення щодо артикуляції як атрибутивного елемента цілісного інтонаційного комплексу, який забезпечує асоціації вербально-мовного висловлення або образно-візуального чи природного джерела з музично-мовним інтонаційно-експресивним вираженням художньої ідеї твору. Художньо-смислова сутність музичної артикуляції ґрунтується на триєдиній методології і представлена в науковій літературі з психологічного, феноменолого-теоретичного та герменевтично-інтерпретаційного аспектів. Осмислення феноменології музичної артикуляції дозволило встановити чотири шари, що відбивають різні сторони її художньо-смислової сутності в проекції виконавського процесу:

природно-асоціативний, інтонаційно-досвідний, графічно-штриховий, тактильно-виконавський. Розкриття феноменології музичної інтонації дозволило обґрунтувати функціональний контекст музичної артикуляції як її основного атрибуту. Встановлено наявність *комунікативної, емоційно-розвивальної, пізнавальної, когнітивної* функцій артикуляції, як педагогічно-спрямованих; *структурологічної, часової, динамічної, емоційно-енергетичної, колористичної, психофізіологічної (*слухового контролю та слухової асоціативної пам'яті) *функцій* як художньо-композиційних у творчому процесі створення та відтворення музики; *індивідуально-інтерпретаційної* функції як генералізованої, що об'єднує функціонально-комплексний контекст артикуляційних засобів виразності для творчого самовираження та індивідуальності виконавської інтерпретації твору.

2. У дослідженні визначено сутність умінь музично-виконавської артикуляції: це атрибут художньо-виконавської техніки, що формується в процесі освоєння виконавсько-тактильних прийомів звуковидобування, заснований на усвідомленому ставленні до інтонаційної, фразеологічної, семантичної, художньо-стильової диференціації музичних властивостей твору, здійснюваних під впливом слухових уявлень і самоконтролю, які забезпечують індивідуально-творчу якість інтерпретації музичного твору. Зазначені уміння майбутнього вчителя музики ґрунтуються на комплексі художньо-інтонаційних компетенцій: термінологічної, художньо-семантичної, стильової, інтонаційної тактильно-почуттєвої, комунікативної. *Структура* умінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики відповідно до фортепіанної підготовки представлена чотирма компонентами, кожний з яких містить по два елементи і конкретизовані уміння. *Операційно-образний компонент* (артикуляційна грамотність, перцептивний досвід оперування звуко-артикуляційними уявленнями) охоплює уміння: диференціювати смислове, образне, контектнісне значення графічних позначень, ремарок, термінів під час аналітичної роботи з текстом; застосовувати звуковий еквівалент артикуляційних позначень під час художньо-творчої роботи над художньо-образною драматургією твору. *Жанрово-стильовий* компонент (сприйняття та відтворення жанрової та стильової відповідності артикуляційних

засобів музичного тексту) охоплює уміння: адекватно оцінити й відтворити всі складові артикуляційного комплексу (штрихи, цезури, інтонаційні кульмінації) і його взаємозв'язок з іншими засобами виразності відповідно до жанру твору; визначити і відтворити тип інтонаційно-музичної вимови у відповідності зі стилем твору, з композиторським художнім методом, з національною приналежністю, тимчасовими культурними зрізами. *Техніко-виконавський* (техніко-штриховий та формоутворюючий аспекти основних атрибутів артикуляції) охоплює уміння: чітко відтворити графічні знаки в тексті, штрихи в їх різноманітті (розділові, зв'язкові, довготні, інші); переконливо проінтонувати (виконати) фразування музичного тексту, імітувати «музичне дихання» за допомогою зв'язку артикуляції й агогіки. *Інтонаційно-комунікативний компонент* (педагогічно спрямовані елементи: художньо-виражальний та творчо-інтерпретаційний) охоплював такі уміння: мобільно й гнучко застосовувати музичну артикуляцію з метою передачі художньої інформації та її глибокого розуміння та переживання з боку школярів; самостійно добирати художньо-доцільну музичну артикуляцію під час роботи над виконавською інтерпретацією в педагогічному процесі.

3. У якості методологічних основ формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано визначено: а) *наукові підходи:* лінгвокультурний, культурологічний та етнокультурний, компаративістський та транскультурний, антропологічний та полімодальний*; б) педагогічні принципи:* накопичення перцептивного досвіду мовно-інтонаційної ідентифікації в контексті приналежності музичної семантики нації, етносу; стимулювання осмисленого ставлення до зв'язку мовної та музично-виразної артикуляції через аналіз їх семантичних складових; культуровідповідності у виконанні артикуляційного комплексу (зв'язкових, розділових, риторичних, графічних артикуляційних кліше); орієнтація на відображення етноментальних художніх особливостей музичної мови у виконавському процесі; врахування особливостей базової школи фортепіанного навчання, її традицій і нормативних уявлень; опора на транскультурні інтенції у

фортепіанному навчанні українських і китайських студентів; урахування довузівської підготовки та індивідуального творчого розвитку студентів-піаністів стосовно сформованості інтонаційного виконавського комплексу; стимулювання поліхудожніх асоціацій та артикуляційної редукції; опора на взаємозв'язок пластики рук, слуху та тактильних відчуттів клавіатури; концентрація слухової уваги на музичному часі, агогіці, опосередкованому «мануальному» диханні; концентрація уваги на якісних параметрах звуку: інтонаційної мікроструктури як елемента цілісності драматургічного розгортання образу. Обґрунтовано доцільність упровадження таких *педагогічних умов:* актуалізація розуміння функціональних аспектів музично-виконавської артикуляції; настанова на рефлексію відчуття взаємозв'язку слухо-тембральних, художньо-асоціативних; тактильно-пластичних, інтонаційно-образних процесів під час роботи над артикуляцією твору; активізація самостійного пошуку цінностей інтонаційно-виразного виконавства на основі творчого процесу артикуляційної компенсаторики.

4. Для діагностування рівнів сформованості вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики було застосовано наступні **критерії,** що відповідали розробленій компонентній структурі досліджуваного феномена: *операційний* – якість уявлення та операцій мислення стосовно інтонації і артикуляції. Він оцінював знаннєвий та аналітичний бік музично-артикуляційної компетентності: знання та звукові уявлення щодо музично-виконавських засобів виразності фортепіанних творів, які стосуються артикуляції та цілісного інтонаційного комплексу; *орієнтаційний* – ступінь орієнтації в жанрово-стильових властивостях музичної артикуляції, її художньо-смислової ролі. За допомогою цього критерію оцінювалися сприйняття та виконання жанрово-стильових ознак музичної-артикуляційних засобів виразності; *виконавський* – якість художньо-технічного виконання інтонаційно-артикуляційних засобів музичної мови. За його допомогою оцінювалися технічне володіння артикуляційною виразністю та самостійне застосування штрихів та цезур під час роботи над образністю та драматургічною цілісністю твору; *комунікативний* –

ступінь педагогічного застосування художньої-комунікативного потенціалу музичної артикуляції. За допомогою цього критерію музично-артикуляційні уміння оцінювалися як у художньо-виконавському, так і в педагогічному процесах.

Установлено три рівні сформованості вмінь музично-виконавської артикуляції: високий «Творчо-автономний, автоматизований» (7% досліджуваних); середній «Виконавсько-корегуючий, контрольований» (29%); низький – «Фахово-репродуктивний, копіювальний» (64%).

5. У дослідженні представлена поетапна **методика** формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики у процесі навчання гри на фортепіано, згідно якої педагогічна робота означеного напрямку проводиться послідовно настановно-рефлексивного, когнітивного; виконавсько-репетиційного, технологічного; пошуково-компенсаторного, творчого *етапів* з використанням *методів*: створення художньо-артикуляційної інфографіки твору у перцептивному процесі; «артикуляційні редакції», використання «пластичного інтонування», «мануального дихання» та «піаністичної хореографії» в артикуляційній відповідності образу та ін. Експериментальна перевірка авторської методики у процесі формувального експерименту показала суттєве збільшення результатів у студентів ЕГ. Верифікація результатів за критеріями Фішера, Стьюдента та за результатами розрахунків величини дельти Δ підтвердили достовірність отриманих даних та ефективність запропонованої методики. Установлено, що методика формування умінь музично-виконавської артикуляції буде ефективнішою, якщо дотримуватися першочергової активізації перцептивно-рефлексивної діяльності, а потім активізувати продуктивно-технологічні, виконавські дії.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Подальшого вивчення і наукового обґрунтування потребують питання розкриття специфіки формування умінь музично-виконавської артикуляції в процесі навчання гри на різних музичних інструментах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : Уч. пособие для студ. высш. учебн. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М . : Прометей, 2003. – 223 с.

2. Антонюк В. Г. Лінгвокультурний концепт «вокальна педагогіка» / В. Г. Антонюк // Часопис національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. – Київ, 2009. – №1(2). – С. 94 – 102.

3. Арановский М. Г. Музыка и мышление / М. Г. Арановский // Музыка как форма интеллектуальной деятельности / Ред.-сост. М. Г. Арановский. – Изд. 2-е. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 240 с.

4. Аркадьев М. Метроритм и артикуляция в творчестве Баха [Электронний рексурс] / Михаил Аркадьев. – Режим доступа: http://www.21israel-music.com/Ark2.htm.

5. Аркадьев М. Трансцендентальная феноменология в музыке: А. Веберн и Э. Гуссерль [Электронный ресурс] / М. Аркадьев. – Режим доступа: http: // www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/arkad/03.php.

6. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Интонация / Б. В. Асафьев // Избранные труды. Т. 5. – М. : Изд-во АН СССР,1957. – С.163-278.

7. Асафьев Б. В. Речевая интонация Текст. / Б. В. Асафьев / Под ред. Е. М. Орловой. М.; Л.: Музыка, 1965.– 136 с.

8. Асфандьярова А. И. Интонационная лексика образов пасторали в тематизме фортепианных сонат Й. Гайдна: дис. канд искусствоведления : 17.00.02 [Электронный ресурс] / Амина Ибрагимовна Асфандьярова. – Уфа, 2003. – 252с. – Режим доступа : http: // lab-ms.narod.ru/index/0-84.

9. Бай Бинь. Научно-педагогические подходы к исполнительской подготовке будущего учителя музыки в контексте диалога культур / Бай Бинь, Чжао Син // Педагогика и современность, Науч.-пед. ж-л (ISSN 2304-9065). – Москва: Издательство «Перо». – 2013. – №2. – С. 41– 47.

10. Бай Бінь. Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання : дис. …канд. пед. наук : 13.00.02 / Бай Бінь. – Київ, 2014. – 241 с.

11. Бандурко Т. Н. Активизация полимодальности восприятия как фактор успешности обучения иностранному языку: автореф. дис. на соиск. учён. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Т. Н. Бандурко.– Иркутск, 2001. – 21 с.

12. Бардас В. Психология техники игры на фортепиано / В. Бардас // Психология техники игры на фортепиано. – М., 1928. – 113 с.

13. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция / Е. Г. Белякова // Педагогика. – 2008. – №2. – С. 49– 54.

14. Берлянчик М. М. Методологические проблемы воспитания музыканта-исполнителя на смычковых инструментах / М. М. Берлянчик // Исполнительское искусство : Виолончель, контрабас : Тр. ГМПИ им. Гнесиных. – М., 1988. – С. 60-79.

15. Берлянчик М. М. О рефлексии предпосылок исполнительского интонирования / М. М. Берлянчик // Рефлексия в науке и обучении: Науч.-метод. конф. Тез. докл. и сообщ.– Новосибирск : ИИФФ,1984. – С. 84 – 87.

16. Берлянчик М. М. О роли интонационного анализа в интерпретаторском творчестве музыканта-исполнителя / М. М. Берлянчик // Проблемы исполнительского искусства : Эстетика, теория, методика: Тр. Новосиб. гос. консерватория. – Новосибирск, 1989. – С. 27– 38.

17. Берлянчик М. М. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства скрипача : автореф. дис. на соиск. учён степени д-ра искусствоведения: спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / М. М. Берлянчик. – М., 1995. – 35 с.

18. Бернстайн С. 20 уроков клавиатурной хореографии [Ноты] : для фортепиано / Сеймур Бернстайн. – СПб. : Композитор, 2003. – 152 с.

19. Богомолов А. Г. Метафизика звука в западноевропейской культуре: Монография. / А. Г. Богомолов . – М. : МАКС пресс, 2012. – 194 с.

20. Бонфельд М. Ш. Семантика музыкальной речи / М. Ш. Бонфельд // Музыка как форма интеллектуальной деятельности [Ред.-сост. М. Г.Арановский. – Изд.2-е. – М. : Книжный дом «ИБРОКОМ», 2009. – 240 с.

21. Бочкарёва О. В. Принцип освоения обобщённых идей в музыкально-педагогическом диалоге [Электронный ресурс / О.В.Бочкарёва // Ярославский Педагогический Вестник 1997. – №4. – Режим доступа : http://vestnik.yspu.org/releases/.

22. Браудо И. А. Артикуляция : О произношении мелодии [Под ред. К. С. Кушнарёва] / И.А.Браудо. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1976. – 197 с.

23. Булатова Л. Б. Артикуляция и стиль в фортепианном исполнительстве / Л. Б. Булатова. – М. : Изд. ГМПИ им.Гнесиных, 1989. – 28 с.

24. Бутяк В. І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / В. І. Буцяк . – Київ, 2003. – 21 с.

25. Валеева Ф. Х. Развитие артикуляционного мастерства музыканта-инструменталиста в процессе исполнительской подготовки на этапе высшего профессионального образования: автореф. дис. на соискание учён. степени канд пед наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» [Электронный ресурс]/ Ф.Х.Валеева. – Екатиренбург, 2007. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/razvitie-artikulyatsionnogo-masterstva-muzykanta-instrumentalista-v-protsesse ispolnitelskoi?_openstat=cmVmZXJ1bi5jb207bm9kZTthZDE7.

26. Валеева Ф. Х. Теоретические аспекты музыкально-исполнительской артикуляции [Электронный ресурс] / Флюра Хазиахметовна Валеева. – Режим доступа : http://www.google.com.ua/url.

27. Ван Бін. Методика вдосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання: дис. … канд. пед. наук спец. 13.00.02 / Ван Бін. – Київ, 2010. – 240 с.

28. Ван Ин. Претворение национальных традиций в фортепианной музыке китайских композиторов XX-XXI веков : дис. …канд. искусствоведения: 17.00.02 [Электронный ресурс] / Ван Ин. – Санкт-Петербург, 2008. – 216 с. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/pretvorenie-natsionalnykh-traditsii-v-fortepiannoi-muzyke-kitaiskikh-kompozitorov-xx-xxi-vek#ixzz39QFdXVmN.

29. Ван Ин. Претворение особенностей игры на национальных духовых инструментах в китайской фортепианной музыке / Ван Ин // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – СПб., 2008. – N. 12(85) . – С. 111-120.

30. Ванслов В. В. Проблема интонации в музыки и балете [Электронный ресурс] / В. В. Ванслов. – Режим доступа : http://lib.vkarp.com/2013/07/07.

31. Василий Ильич Сафонов. 1852-1918. К 150-летию со дня рождения. / Научные труды Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского [Ред. Е. Л. Гуревич, А. С. Скрябин, А. С. Соколов, Е. Г. Сорокина] – М., 2003. – 184 с.

32. Ву Гуолінг. Китайська виконавська інтонація в європейській вокальній музиці XIX-XX століть [Текст] : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.03 «Музичне мистецтво» / У Голінг. – Одес. держ. консерваторія ім. А. В. Нежданової. – Одеса : [б. и.], 2006. – 16 с.

33. Высочкина Н. Е. Формирование интонационного мышления будущего педагога-музыканта в процессе обучения (на материале музыкально-исполнительской подготовки в педагогическом вузе) : автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Е. Высочкина. – Волгоград, 2008. – 24 с. http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-intonacionnogo-myshlenija-buduwego-pedagoga-muzykanta-v-processe.html.

34. Галеев Б. М. Содружество чувств и синтез искусств / Б. М. Галеев. – М.: Знание, 1982. – 64 с.

35. Герасимова И. А. Музыка и духовное творчество [Электронный ресурс]. / И. А. Герасимова // Вопросы философии – 1995. – №6. – URL : http://www.philosophy.ru.

36. Герасимова И. А. Музыкальное понимание / И. А. Герасимова // Эволюция, культура, познание. – М., 1996. – С. 91-107.

37. Глазырина Е. Ю. Художественная информация / Е. Ю. Глазырина // Музыкальное образование : проблемы, поиски, находки : сб. науч. тр. ЧПГУ им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2002 – С. 2-7.

38. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. – М.: Музгиз, 1961. – 224 с.

39. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа XX століття в контексті музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : [Монографія] / Н. П. Гуральник. – К.: НПУ. – 460 с.

40. Гуссерль Э. Феноменология. Статья в Британской энциклопедии / Э. Гуссерль; [перевод, предисловие и примечания В. И. Молчанова] // Журнал «Логос». – 1991. – № 1. – С. 12 – 21.

41. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. І. Гуренко. – Харків, 2005. – 20 с.

42. Давидов М. А Наукова термінологія в музичній педагогіці / М. А. Давидов // Часопис нац.муз акад.України імені П.І.Чайковського. – 2009. – №1 (2). – С. 63-83.

43. Дорохин В. Г. Об определении музыкальной артикуляции [Электронный ресурс] / В. Г. Дорохин. – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal /Soc_Gum/Ltkp/2009_55/Statti/20.html.

44. Друскин М. Клавирная Музыка Испании. Англии Нидерландов Франции Италии Германии XVI - XVIII векав / М. Друскин. – Ленинград: ГосМузИздат, 1960. – 285 с.

45. Єременко О. В. Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетів : автореф. на здоб. наук. ступеню д-ра. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / О. В. Єременко. – Київ, 2010. – 43 с.

46. Заслонкіна А. В. Лінгвакультурний концепт у когнітивній парадигмі / А. В. Заслонкіна. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum /gv/2007_11/2/articles/Volume%202/Suchasna%20lingvistika/19_Zaslonkina.pdf.

47. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Методологический семинар: Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы. (Серия: Труды методологического семинара). – М. – 2004. – 40 с.

48. Зинченко В. П. Мир образования или образование мира / В. П. Зинченко // Мир образования. – 1996. – №3. – С. 7-15.

49. Игламова А. А. Фортепианное исполнительство как феномен культуры : дис. … канд. философ. Наук: 24.00.01[Электронный ресурс] / А. А. Игламова. – Казань, 2006. – 138 с. Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/fortepiannoe-ispolnitelstvo-kak-fenomen-kultury#ixzz39QmyfTV9.

50. Ингарден Р. Исследования по эстетике [Перевод с польского А. Ермилова и Б. Федорова] [Электронный ресурс] / Роман Ингарден. – М. : Издательство Иностранной литературы, 1962. – 552с.– Режим доступа : http://vk.com/doc-29030996_132711003?dl=66f28d04d638a0a63b.

51. Каган М. Музыка в мире искусства / М. Каган // Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика. Хрестоматия. Выпуск 1,часть вторая. Москва: Издательство «Прометей» МГПУ имени В. И. Ленина. 1991. – С. 12-17.

52. Каган М. С. Социальные функции искусства / М. С. Каган. – Л, 1978. – С.3-30.

53. Калашник М. П. Музичний тезаурус: специфіка, властивості, форми існування: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня доктора мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / М. П. Калашник. – Київ, 2010. – 30 с.

54. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах (Клавікорд, клавесин, фортепіано) ХІУ-ХУІІІ ст. / Н. Кашкадамова. ─ Тернопіль СМП: « АСТОН», 1998. – 300 с.

55. Кирчанова Е. Г. Педагогические воззрения выдающихся представителей западноевропейского музыкального искусства Х1Х века в профессиональной подготовке учителя музыки: дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.08 [Электронный ресурс] / Елена Георгиевна Кирчанова. - Екатиренбург, 2003. – 117 с. – М.: РГБ, 2003 (Из Российской Государственной библиотеки).

56. Киселёва О. А. Принципы фортепианного исполнительского формообразования: дис. …канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 – Музыкальное искусство / Ольга Александровна Киселёва. – Новосибирск, 2000. – 215 с. Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/printsipy-fortepiannogo-ispolnitelskogo-formoobrazovaniya.

57. Кислицын Н. А. Артикуляция на баяне в контексте академических радиций музыкального искусства: автореф. дис. на соиск. учён. степени канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» /Н. А. Кислицын.– Саратов, 2012. – 28 с.

58. Кислицын Н. А. Произношение, артикуляция, штрих – метаморфозы понятия в науке и музыкальной практике / Н. А. Кислицын // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 35 (173). Филология. Искусствоведение. – Вып. 37. – С. 182–186.

59. Князева Е. Н.Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее [Электронный рексурс]/ Е. Н.Князева, С. П.Курдюмов. – Изд.4, доп. – 2011. – 264 с. http://urss.ru/cgi-bin/db.pl?lang=Ru&page=Book&id=122095.

60. Князева Т. С. Интонационная основа художественной выразительности личности [Электронный ресурс] / Т. С. Князева // Развитие личности . – 01/2006 – N 1 – С.84-94. – Режим доступа: http://liber.onu.edu.ua/opacunicode/index.php?url /notices/index/IdNotice:210627/Source:default.

61. Коган Г. Работа пианиста / Г. Коган. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1963. – 201 с.

62. Колоней В. О. Пластичне у фортепіанно-виконавському інтонуванні: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / В.О.Колоний. – К., 2004. – 19 с.

63. Коляденко Н. П. Синестезия искусства как фактор художественной интеграции / Н. П.Коляденко // Взаимедействие искусств:методология, теория, гуманитарное образование: Материалы Международной научно-практической онференции. 25-29 августа 1997 г. / Ред.Л. П. Кузнецова; сост. П. С. Волкова.– Астрахань,1997.– 240 с.

64. Кондаков И. Артикуляция [Электронный ресурс] / И.Кондаков // Психологический словарь, 2000 г. – Режим доступа : http://vocabulary.ru/dictionary/478/word/artikuljacija

65. Коробов Е. Понимание как дидактическая проблема [Електронний ресурс] / Е. Коробов // Московский психологический журнал. – 2005. – № 12. http://magazine.mospsy.ru/nomerl2/s09.shtml.

66. Корыхалова Н. П. Музыкально-исполнительские термины, возникновение, развитие значений и их оттенки, использование в разных стилях / Н.П.Корыхалова. – Санкт-Петербург, 2003. – 271с.

67. Костюк К. Философия символизма в русской культуре начала XX века / К.Костюк. – М., 1999. –Деп. В ИНИОН. – 28 с.

68. Куперен Ф. Искусство игры на клавесине / Ф. Куперен. – Москва : «Музыка», 1973. – 152с.

69. Л. В. Николаев. Статьи и воспоминания современников. Письма. [Сост. Л. Баренбойм и Н. Фишман]. – Л. : Советский композитор,1979. – 324 с.

70. Левицька І. М. Формування педагогічного розуміння в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.04 / Ірина Миколаївна Левицька. – Одеса, 2012. – 264 с.

71. Ленд'єл-Сяркевич А. А. Методика підготовки майбутніх учителів музики до інтеркультурного діалогу в умовах поліетнічного регіону: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / А. А. Ленд'єл-Сяркевич. – Кив, –2011. – 21 с.

72. Лонг М. Фортепиано – школа упражнений. Ноты [Электронный ресурс] / М. Лонг. – Ленинград, 1963. Режим доступа: http://classon.ru/product_info.php? products_id=464&.

73. Лосев А. Ф. Форма. Стиль. Выражение / А. Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1995, – 940 с.

74. Лу Чен. Артикуляционный компонент в структуре музыкально-исполнительской компетентности студента-инструменталиста / Лу Чен // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції. Матеріали ІІІ Міжнародної наукової конференції «Теоретичні та метродичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції». – Суми, 2013. – С.108-109.

75. Лу Чен. Виконавська артикуляція як засіб передачі і розуміння художньої інформації / Лу Чен // Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики. Тези за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної конференції-семінару 27-28 лютого 2014р. – Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – С. 147-148.

76. Лу Чен . Виконавські артикуляційні вміння вчителя музики-піаніста в контексті полімодального підходу / Лу Чен // Наукові записки Тернопільського

національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2013. – №4.– С. 29-33.

77. Лу Чен. Етапи формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано / Лу Чен // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського : Зб. наук. праць. – Одеса : ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2015 . – №2. – С.98-104.

78. Лу Чен. Критерії та показники оцінювання музично-артикуляційних умінь фортепіанного виконавства майбутнього вчителя музики / Лу Чен // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей. Збірник матеріалів XI Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької. – Чернівці : Зелена Буковина, 2014. – С. 225-227.

79. Лу Чен. Музыкальная артикуляция в художественном контексте фортепианной исполнительской подготовки / Лу Чен // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 14 – Теорія і методика мистецької освіти. – Випуск 14 (19) . – Част. 2. – Київ, 2013. – С.75-79.

80. Лу Чен. Педагогические условия формирования музыкально-артикуляционных умений будущих учителей музыки / Лу Чен // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) . – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – №1. – С. 135-139.

81. Лу Чен. Принципи та методи формування музичних виконавських артикуляційних умінь у студентів-піаністів / Лу Чен // Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Матеріали та тези 1 Міжнародної конференції молодих учених та студентів (16-17 лютого 2015 року). – Одеса: ПНПУ ім.К.Д.Ушинського, 2015. – С.92-94.

82. Лу Чен. Сущность артикуляционных умений в процессе фортепианного исполнительства будущих учителей музыки / Лу Чен // Особистісні виміри художньо-естетичного виховання і навчання. Матеріали

регіонального науково-практичного семінару молодих учених та студентів 26-27 жовтня 2012 р.– Одеса, 2012. – С. 59-60.

83. Лу Чен. Теоретическая модель музыкально-артикуляционных умений будущих учителей музыки в фортепианном обучении [Электронный ресурс] / Лу Чен. // XVIII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД». – Переяслав-Хмельницький, 2013. Режим доступа: http://neasmo.org.ua/zbirnuk_final_09_2013.pdf.

84. Лу Чен. Фортепианная подготовка будущего учителя музыки Украины и Китая в контексте транскультурного подхода / Лу Чен // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. – 2014. – №3-4. – С.124-130.

85. Лу Чен. Художественно-исполнительская артикуляционная компетенция учителя музыки в контексте компаративистского подхода / Лу Чен // Педагогика и современность. Научно-педагогический журнал №4 (2013г.) ISSN 2304-9065. – М. : «Издательство «Перо», 2013. – С.27-33.

86. Лю Цяньцянь. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Лю Цяньцянь. – Одеса, 2010. – 266 с.

87. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутніх учителів музики: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.Д.Ляшенко. – Київ, 2001. – 21 с.

88. Мазель В. Музыкант и его руки. Теоретическое обоснование физиологических процессов музыканта и гимнастика / В.Мазель. – Тель-Авив: Издательство Тель-Авива , 2001. – 180 с.

89. Мазель Л. А. Строение музыкальных призведений / Л. А. Мазель. – М. : Музыка, 1979. – 257с.

90. Майкапар С. Годы учения / С.Майкапар. – М.; Л., 1938. – С. 166.

91. Максимов В. А. Баян. Основы исполнительства и педагогики. Психомоторная теория артикуляции на баяне / В.Максимов. – СПб. : Композитор, 2003. – 256 с.

92. Малашевська І. А. Методика музыкально-теоретичної підготовки майбутніх учителів на історіко-стильовій основі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / І.А.Малашевська. – Київ, 2005. – 20 с.

93. Малинковская А. В. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования: учеб. пособие для студ. вузов / А. В. Малинковская. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС,2005. – 381с.

94. Мариупольская Т. Г. Вопросы методики преподавания в классе фортепиано (из педагогических наследий Я. И. Мильштейна) / Т. Г. Мариупольская // Специфика профессиональной деятельности педагога-музыканта : аспекты теории и практики. – М.: МПГУ, 2004. – 18 с.

95. Маркова Е. Н. Вопросы теории исполнительства. Материалы к курсу теории исполнительства для магистров и аспирантов / Е. Н. Маркова. – Одесса: «Астропринт», 2002. – 128с.

96. Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / К. А. Мартинсен [Пер. с нем. В.Л.Михелис. (Редакция, примечания и вступительная статья Г. М.Когана)]. – М.: Музыка, 1966. – 220 с.

97. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / К. А. Мартинсен . – М., 1977. – С.21.

98. Марченко И. П. Педагогическое наследие Г.Г.Нейгауза в профессиональной подготовке учителя музики: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И.П.Марченко. - Екатеринбург, 1999. - 20 с.

99. Матковська М. В. Методичні засади формування слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі музичного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / М.В. Маяковська. - К., 2002. — 20 с.

100. Мацкевич В. В. Что такое подход [Текст статьи] [Электронный ресурс] / В. В. Мацкевич // Визуальный словарь : Новейший философский словарь / [Под ред. А. А. Грицанова]. — Электрон. версия словаря. — Минск., 2003. – Режим доступа (на 05.11.2006): http://fil.vslovar.org.ru, свободный. — Загл. с экрана // Словопедия. Новейший философский словарь. — Режим доступа : http://www.slovopedia.com/6/207/770959.html.

101. Медникова Г. С. Феномен креативности как выражение парадигмальных культурных трансформаций [Электронный ресурс] / Г. С. Медникова // Студентське наукове товариство Інституту філософської освіти і наук. – Режим доступу : http://ntsa-ifon-npu.at.ua/blog/.

102. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки / В. В. Медушевский. – М.: Композитор, 1993. – 262с.

103. Медушевский В. Музыкальное произведение и его культурно-генетическая основа / В. Медушевский // Музыкальное произведение: сущность, аспекты анализа. Сборник статей. / [Составители И. А . Котляревский, Д. Г. Терентьев]. – Киев : «Музична Україна», 1998. – С. 5-18.

104. Медушевский В. Человек в зеркале интонационной формы / В.Медушеский // Искусство, музыкознание, музыкальная психология и музыкальная педагогика. Хрестоматия. – Москва : Издательство «Прометей» МГПУ имени В. И. Ленина, 1991. – Выпуск 1. – Часть II. – С. 19-34.

105. Меланьин А. А. Методы анализа танцевального движения: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. искусствоведения : спец. 17.00.01 «Театральное искусство» [Электронный ресурс] / А. А. Меланьин. – М., 2010.– Режим доступа : http://www.gitis.net/rus/postgraduate/notices/m/melanyin_auto.shtml

106. Мельникова Н. И. Фортепианное исполнительское искусство как культуротворческий феномен : дис. доктора искусствоведения спец. 17.00.02 [Электронный ресурс] / Наталия Ивановна Мельникова.– Новосибирск, 2002. – 303 с. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/fortepiannoe-ispolnitelskoe-iskusstvo-kak-kulturotvorcheskii-fenomen.

107. Мильштейн Я. Советы Шопена пианистам / Я. Мильштейн. – М.: «Музыка», 1967 – 119 с.

108. Мильштейн Я. Ф. Лист / Я. Мильштейн. – Изд. 2-е. – Т.2. – М. : Музика, 1971. – С. 210.

109. Мозгальова Н. Г. Теорія і методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня док-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Н. Г. Мозгальова. – Київ, 2012. – 43 с.

110. Молчанова Т. О. Мистецтво піаніста-концертмейстера. Навч. посібник / Т. О. Молчанова. – Львів : СПОЛОМ, 2007. – 216 с.

111. Мордасова Е. И. Творческое наследие Ф. Шопена в теории и практике преподавания музыки : дис…. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» [Электронный ресурс]/ Екатерина Ивановна Мордасова. – Тамбов, 2011. – Режим доступа : http : //www.dissercat.com/content/tvorcheskoe-nasledie-f-shopena-v-teorii-i-praktike-prepodavaniya-muzyki.

112. Музыкальный профессиональный слух пианиста и его развитие: Методическая разработка по курсу “Теория пианизма”/ Сост. Мазур А. К. – Одеса, 1979. – 64 с.

113. Музыкальный энциклопедический словарь / [гл. ред. Г. В. Келдыш]. — М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.

114. Мустафаева Е. Размышления о сущности вокального интонирования на фортепиано / Е. Мустафаева // Музыкальный журнал «Израиль XXI». http://www.21israel-music.com/Vokal.htm

115. Назайкинский Е. В. Восприятие музыкальных тембров и значение отдельных гармоник звука / Е. В. Назайкинский, Ю. Н. Рагс // Применение акустических методов исследования в музыкознании. – М.: Музыка, 1964. – С. 79-100.

116. Назайкинский Е. Звуковой мир музыки / Е. Назайкинский. – М., 1988. – 254 с.

117. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Нейгауз. – М. : Государственное музыкальное издательство, 1958. – 269 с.

118. Николаевский М. И. Консерваторская постановка рук на фортепиано. / Матвей Иосифович Николаевский. – Изд. 2-е. – М. : КРАСАНД, 2010. – 64 с.

119. Ню Дун Ян. Черты генезиса фортепианного искусства Китая / Ню Дун Ян // Весці беларускай дзяржаунай акадэміі мулкі. – 2008. – №12. – С. 122 - 125.

120. Олексюк О. М. Герменевтичний підхід у вищій мистецький освіті: колект монограф. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. – Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2013. – 164 с.

121. Олексюк О. Узагальнення інтонації як механізм осягнення смислу естетичних категорій: педагогічний аспект проблеми / Ольга Олексюк // Наукові записки / Ред. колегія: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. – Випуск 139. – Серія : Педагогічні науки.– Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015.– С. 3-6.

122. Олексюк О. М. Феномен розуміння як механізм гармонізації особистісних сфер суб'єктів музично-педагогічного процесу у вищій школі / О. М. Олексюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2013. – №4.– С. 3-7.

123. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін / В. Ф. Орлов. – Київ : Наукова думка, 2003. – 264 с.

124. Орлова Е.М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. История. Становление. Сущность / Е. М. Орлова. - Москва: «Музыка», 1984. – 301с.

125. Осанна Х. П. Воздействие качества печатной экспозиции на конструирование выводов в силлогическом мышлении [Текст] / Х. П. Осанна [и др.] // Психология обучения. – 2008. – N 10. – С. 128-130.

126. Отич О. М. Педагогіка мистецтва в системі мистецьких субдисциплін педагогіки (порівняльний аналіз концептуальних засад) / О. М. Отич // Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О.В.Михайличенко, редактор Г. Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С. 39 – 70.

127. Павленко О. М. Інструментально-виконавська підготовка в теорії та практиці мистецької освіти / О.М.Павленко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Збірник наукових праць / Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції « Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 22-24 квітня 2009 року до 175 – річчя Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова . Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К. : НПУ, 2009. – Вип.7(12). – С.19-24.

128. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

129. Переверзев М. Исполнительская интонация / Н. К. Переверзев. – М. : Музыка, 1989. – 208 с.).

130. Плохов А. В. Синтез искусств и инвариантность в исполнительстве в сфере взаимодействия музыки и танца [Электронный ресурс] / А. В. Плохов // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat http://www.dissercat.com/..

131. Побережна Г. І. Загальна теорія музики: Підручник / Г. І. Побережна, Т. В. Щериця. – К.: Вища школа, 2004. – 303с.

132. Помазной Ю. А. Об образовании форм в музыке: опыт феноменологической онтологии музики: автореф. дис. на соиск. учён степени . канд. философ. наук : спец. 09.00.01 «Онтология и теория познания» [Электронный ресурс] / Ю. А. Помазный. – С.-Петерб. гос. ун-т Санкт-Петербург, 2007.– 19 с. – Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/ob-obrazovanii-form-v-muzyke-opyt-fenomenologicheskoi-ontologii-muzyki.

133. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика [Электронный ресурс] / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Режим доступа: http://zinki.ru/book/kognitivnaya-lingvistika/.

134. Потоцька О. В. Стильова типологія фортепіанно-виконавської інтерпретації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 – «Музичне мистецтво» / О. В. Потоцька. – Одеса, 2012. – 19 с.

135. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету міністрів України від від 23 листопада 2011 р. N 1341. [Електроний ресурс] / Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP111341.html.

136. Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя-пианиста / Г. П. Прокофьев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 480 с.

137. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В.Тарасова и др. / [Под ред. Г. М. Цыпина]. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. – 368 с.

138. Пушечников И. Ф. Значение артикуляции на гобое / И. Ф. Пушечников // Методика обучения игре на духовых инструментах. – М. : Музыка, 1971. – Вып.3. – С. 62-92.

139. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики / В. Г. Ражников. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

140. Раппопорт С. Х. О вариативной множественности исполнительства / С. Х. Раппопорт // Музыкальное исполнительство. – 1972. – Выпуск 7.– С.3-4

141. Раппопорт С. Семиотика и язык искусства / С. Раппопорт // Музыкальное искусство и наука. Сб. статей [Составитель Е. В. Назайкинский].– М. : Музыка, 1973. – Выпуск 2.– С.3-17.

142. Реброва Е. Е. Художественно-ментальный опыт будущего учителя в реалиях поликультурного университетского образования [Электронный ресурс] / Е. Е. Реброва // Academic science - problems and achievements. – USA : CreateSpace, 2013. – С.108-111: URL :http://acad.science-publish.ru/maket.pdf

143. Реброва О. Є. Інтерпретація творів мистецтва як ментальний процес / О. Є. Реброва // Виховання і культура. – Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 2012. – №2 (30). – С. 27-31.

144. Реброва О. Є. Музичне мислення у виконавській підготовці майбутнього вчителя: ментальний аспект / О. Є.Реброва // Науковий вісник ПНПУ імені К.Д.Ушинського. – Одеса : ПНПУ, 2010. – № 5-6.– С. 90-97.

145. Реброва О. Є. Музичний стиль як категорія мистецької освіти / О. Є. Реброва // Наукові записки. Сер : Психолого-педагогічні науки (Ніжинський держ. ун-тет імені Миколи Гоголя).– Ніжин : Вид-во НДУ, 2004. – №2. – С.17-20.

146. Реброва О. Є. Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя: ментальний аспект / О. Є. Реброва // Музичне виконавство України: національні, регіональні та інтегральні аспекти.– Івано-Франківськ, 2007. – С.63-65.

147. Реброва О. Є. Особливості вивчення слов'янської музики зі студентами китайцями у фортепіанному класі / О.Є. Реброва // Художньо-педагогічні читання:Матеріали ІУ Міжнародної науково-практичної конференції СПДМ (ХІ «ЕРТА»), вип.. ІІІ.-Харків, 2008. – С.117-120.

148. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія] / О. Є.Реброва. – Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 295 с.

149. Реброва О. Є. Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії: дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.02; 13.00.04 / О.Є.Реброва .– Київ, 2014.– 595 с.

150. Риман Г. Музыкальный словарь [Пер. с нем. Б.П. Юргенсона, доп. рус. отдением]. — М.: ДиректМедиа Паблишинг, 2008. – Режим доступа: https://slovari.yandex.ru/~книги/Музыкальный 20словарь/Артикуляция/.

151. Рудницька О. П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник / О. П. Рудницька. – К.: ІВЗМН, 1998. – 248 с.

152. Румянцева З. В. Художественно-педагогическая мобильность педагога –музыканта: сущность и структура / З. В. Румянцева // Искусство образование, 2009. – №5 (61). – С. – 96-103.

153. Рыбкина Т. В. Пластическое интонирование: аспекты пластического анализа (на примере музыки барочных танцев) [Электронный ресурс] / Т. В. Рыбкина. – Режим доступа: http://www.heptachor.ru.

154. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики [Рукопись] : автореф. дис. на здобутт я наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики та музичного виховання» / Г. Ф. Саїк. – К., 2000. – 19 с.

155. Салдаева Г. М. Проблемы оптимизации профессионального становления музыканта-исполнителя : на материале фортепианного искусства : дис. ... канд. искусствоведения: спец.: 17.00.02 [Электронный ресурс] / Галина Николаевна Салдаева. – Магнитогорск, 2003 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки) . – 214 с.

156. Самойленко А. И. «Язык сознания» и семантический анализ музыки: к постановке проблемы / А. И. Самойленко // Музичне мистецтво і культура. Наукивий вісник Одеської державної музичної академії імені А. В. Неждановоі, 2004. – Випуск 4, кн. 2. – С. 18-29.

157. Сегеда Н. В. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : [монографія] / Н. А. Сегеда. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 273 с .

158. Седракян Л. М. Техника и исполнительские приёмы фортепианной игры : учеб. пособие / Л. М. Седракян. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 94 с.

159. Слободчиков В. И. Психология человека : Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : «Школа-Пресс», 1995. — 384 с.

160. Сокол А. В. Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль / Александр Викторович Сокол. – Одесса : Моряк, 2007. – 276 с.

161. Сокол А. Теория музыкальной артикуляции / А. Сокол. — Одесса : ОКФА, Одесская государственная консерватория им. А. В. Неждановой, 1996. — 208 с.

162. Сохор А. Вопросы социологии и эстетики музыки : сборник статей [сост. Ю. Капустин] / Арнольд Наумович Сохор. – Ленинград : Советский композитор» Ленинградское отделение, 1980. – Т. 1. – 293 с.

163. Спіліоті О. В. Формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О. В. Спіліоті. – Київ, 2012. – 20 с.

164. Сюй Бо. Феномен фортепианного исполнительства в Китае на рубеже XX-XXI века : автореф. дис. ... на соиск. учен. степени канд.. искусствоведения : спец. 17.00.02 – Музыкальное искусство [Электронный ресурс] / Сюй Бо. – Ростов-на-Дону, 2011. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/fenomen-fortepiannogo-ispolnitelstva-v-kitae-na-rubezhe-xx-xxi-vekov.

165. Тарчинська Ю. Г. Формування у студентів-інструменталістів навичок виразного виконання в процесі вивчення курсу «Загальне фортепіано»: дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 . / Юлія Георгіївна Тарчинська. – К., 2002. – 186 с.

166. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М.Теплов // Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961. — С. 115.

167. Терентьева Н. А. Карл Черни и его этюды / Н. А. Терентьев. – СПб. : Композитор, 1999. – 68 с.

168. Тимошенко Н. П. Формирование педагогических умений и навыков в студентов музыкально-педагогических факультетов : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01– «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. П. Тимошенко – К., 1992. – 22 с.

169. Титов Е. С. Теоретические основы музыкальной артикуляции: дис. на соискание уч. степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.02. [Электронный ресурс] / Евгений Сергеевич Титов. – Ростов-на-Дону, 2002. – 219 с. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/teoreticheskie-osnovy-muzykalnoi-artikulyatsii.

170. Тхань Буй Конг. Культура выразительной игры на скрипке и множественность смысла речевого интонирования / Тхань Буй Конг. – Магнитогорск : МаГК им. М.И.Глинки, 2004. – 191 с.

171. У Ифан. Педагогічний потенціал народного мистецтва у професійній підготовці майбутніх учителів Китаю і України / У Ифан // Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі»: Міжнародна науково-практична конф. 2009 р. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – С. 104-106.

172. У Цунь. Первичная мыслительная символика и музыка: миф и музыкальный смысл [Электронный ресурс] / У Цунь. – Режим доступа : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Mmik/2011_14/U_Chun.htm

173. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – Изд. второе, доп. – М. : Издательство «Музыка», 1969. – 599 с.

174. Филиппов С. М. Искусство как предмет феноменологии и герменевтики: автореф. дис. на соискание научной степени док.-ра философ. наук: спец. 09.00.04 – «Эстетика» [Электронный ресурс] / С. М. Филиппов. – Режим доступа: http: //cheloveknauka.com/iskusstvo-kak-predmet-fenomenologii-i-germenevtiki.

175. Фомина З. В. Философия музыки: Учебное пособие для студентов и аспирантов музыкальных вузов / З. В.Фомина. – Саратов : Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, 2011. – 208 с.

176. Фу Сяоцзін. Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю : дис. … канд..пед. наук. : спец. 13.00.02 / Фу Сяоцзін. –Київ, 2013. – 274 с.

177. Фуксман В. М. Место концертмейстерского класса в системе подготовки специалиста. Некоторые вопросы концертмейстерской техники / В. М. Фуксман // Вопросы методики и музыкальной педагогики: Сб. методических работ. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – С. 119-133.

178. Холодков С. М. Артикуляція як визначальний компонент розвитку професійної майстерності студентів музичних спеціальностей з Китаю / С. М. Холодков // Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (22-23 листопада 2012 р.). – Луганськ : Янтар, –2012. – С.158-161.

179. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский.– М.: Изд-во МГУ, 1972. – С.9 .

180. Холопова В. Н. Теория музыкального содержания, музыкальной герменевтики, музыкальной семантики: сходства и различия [Электронный ресурс] / В.Н.Холопова // Журнал Общества теории музыки. – № 5. – 2014/1– Режим доступа : http://www.twirpx.com/file/592128/.

181. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: Учеб.пособие [для студентов пед. ин-тов по спец. №2119 «Музика и пение»] / Геннадий Моисеевич Цыпин, М.: «Просвещение», 1984. – 176 с.

182. Часовитин Д. Н. Авторские артикуляционные обозначения как часть текстологических проблем в фортепианных сонатах Бетховена / Д. Н. Чесовитин // Фортепианное искусство: история и современность. Проблемы творчества, исполнительства, педагогики: Межвузовский сборник научных трудов. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 2004. – С. 56-66.

183. Чередниченко Т. В. Герменевтика и музыкознание: обзор [предисл. П.П.Гайденко] / Т. В. Чередниченко // Общие проблемы искусства. – Вып. 1. – М.: Информкультура, 1984. – 29 с.

184. Черныш Э. Э. Артикуляция в клавирных сонатах Й. Гайдна: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 — «Музыкальное искусство» / Э. Э. Черныш. – Саратов, 2012. – 23с.

185. Чжан Яньфен. Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю :дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Чжан Яньфен. – Київ, 2012. – 253 с.

186. Чжао Син. Методические основы формирования интонационной культуры будущего учителя музыки в фортепианном обучении / Чжао Син // Наука XX1 века: вопросы, гипотезы, ответы.– 2013. – №1.– 71-75.

187. Чжао Сін. Музична інтонація як категорія мистецької освіти / Чжао Сін // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. – Сер. 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. – Київ: Вид-во НПУ, 2011. – Вип.11(16). – С.159-162.

188. Чой Су Ен. Межкультурная коммуникация как фактор ценностного самоопределения студентов: автореф. дис. на соискания учён. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» [Электронный ресурс] / Чой Су Ен. – Хабаровск, 2003. – 20 с. – Режим доступа: http://timursank.clan.su/news/skachat_mezhkulturnaja_kommunikacija_kak_faktor_cennostnogo_samoopredelenija_studentov_choj_su_en_besplatno/2014-09-26-4005.

189. Шахназарова Н. Г. Музыка Востока и Запада: Типы музыкального профессионализма: [Исследование] / Н. Шахназарова. – М. : Советский композитор, 1983. – 153 с.

190. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю: Навчальний посібник / С. В. Шип. – К.: Заповіт,1998. – 368 с.

191. Шип С. В. Музыкальная речь и язык музыки (теоретическое исследование) / С. В. Шип.– Одесса: Изд-во Одесской гос. консерватории им. А. В. Неждановой, 2001. – 296 с.

192. Шмидт-Шкловская А. А. О воспитании пианистических навыков / А. А. Шмидт-Шкловская. – Л.: «Музыка», 1985. – 71 с.

193. Шульгина В. Д. Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортенпиано. Учебное пособие / Валерия Дмитриевна Шульгина. – Киев: КГПИ,1982. - 132 с.;

194. Щербініна О. М. Оптимізація фортепіанного навчання на засадах інтонаційного підходу / О. М. Щербініна // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Сер. 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. – Київ : Вид-во НПУ, 2007. – Вип. 4 (9). – С. 179-182.

195. Эпштейн В. К. Н. Игумнов – интерпретатор Чайковского / В. Эпштейн // Вопросы музыкально-исполнительного искусства. – М. : Музыка, 1967. – Вып. 4. – С. 124-180.

196. Эпштейн М. Письма о транскультуре [Электронный ресурс] /Михаил Эпштейн. – 1983. – Режим доступа https://www.google.com.ua/?gws.

197. Эпштенй М.Н. Философия возможного. Культура [Электронный ресурс] / М. Н. Эпштейн. – Режим доступа: http://society.polbu.ru/epstein_ possiblephilo/ch40_iii.html.

198. Юрова Т. В. Модель рефлексивного саморазвития на основе интонационно-смыслового восприятия музыки / Т. В. Юрова // Искусство и образование . – 2007. – №6 (50). – С.37-47.

199. Яворский Б. Л. Образ / Б. Л. Яворский . – ГЦММК им. М.И.Глинки. Ф. 146. – Инв. 4262. – Декабрь 1941 – ноябрь 1942. – 85 л.

200. Artikulation [electronic resource] // Academic dictionaries and encyclopedias. – Url.: http://de.academic.ru/dic.nsf/meyers/8012/Artikulation.

201. Gümbel M. Lern- und Spielbuch für Flöte [Elektronische Ressourcen] / Gümbel Martin. – Kassel, 1958; Bärenreiter-Ausgabe 3340. – Url. : http://diss.rsl.ru/diss/03/0768/030768022.pdf

202. Keller H. Phrasierung und Artikulation: Ein Beitrag zu einer Sprechlehre der Musik.– Kassel; Basel: Barenreiter, 195. – 97 s.

203. Kirnarskaya D. Muusical Abilities in a New Key: Exploing The Expressiv Ear For Music / D. Kirnarskaya, E. Winner // Psychotusicology. – 1999. – Vol. 16. – P. 2-16.

204. Messiaen O. Technique de mon language musical / Olivier Messiaen . – Paris : Alphonse Leduc : éditions musicales 1944. – 74 p.

205. Panseron A. M. Vocabulaire abrégé des termes et des mots employés dans la musique instrumentale et vocale / Auguste Mathieu Panseron // Beilage zur Méthode des méthodes von Moscheles u. Fétis u. zum ABC von Panseron. Berlin: Schlesinger, s. 8-13.

206. Paraskeva S. Influence of timbre, presence/absence of tonal hierarchy and musical training on the perception of tension: Relaxation schemes of musical phrases / S. Paraskeva, S. Adams // International Computer Music Conference, ICMA. - Thessaloniki, 1997. – P. 438-441.

207. Rebrova O. Polyartistic intonation and perfoming constructs as metodic resource in teaching future music and choreography teachers / O. Rebrova, Lu Cheng // Modern tendencies in the pedagogical science of krain and Israel: the way to integraqtion, 2014, Issue 5. – 358-365.

208. Richter W. : Schule für die Böhmflöte; Mainz 1959; Edition Schott 4777. – Url. : – http://www.prestoclassical.co.uk/sm/7243680/.

209. Rotschild F. The lost tradihion in mosic / F. Rotschild. – N. Y. : Oxford univ. press., 1961. – p.47.

210. Scenk Paul. Allgemeine Musiklehre: Handbücher zur Musiktheorie / – Leipzig : Hofmeister, VEB , 1974 – 210 c.

211. Wagesreiner Isolde. Dïe Artikulation auf der flöte . Institut für Wiener 1. Langstil. – Url. – http://iwk.mdw.ac.at/lit_db_iwk/download.php?id=16010.

212. Wurz Hanns. Querflötenkunde. Piepenstock Verlag.– Baden-Baden, 1988.– Url. – http://www.miadreese.nl/artikelen/tipofthetongue.pdf.

213. 葛得月 朱工一 .钢琴教学论 .人民音乐出版社 1989年出版 页数3-8 [Гэ Дэ Юуй. Теория обучения фортепианной игре / Гэ Дэ Юуй, Чжу Гун И. – Пекин: Народная музыка, 1989. – С. 3-8].

214. **董波. 在音**乐教学中关注学生的个性发展/ **成才之路** 2012**年 第**16**期 第**53页. [Дон Бо. Развития личности студентов в музыкальном обучение / Дон Бо // Путь к успеху. – 2012. – №.16 – 53 с.]

215. **孔越** .《论**舞蹈**钢琴伴奏的修养与能力》/**沈阳** –《**音**乐生活》2007**年第**07**期** 57-58页 . [Кон Ие. Концертмейстерство в обучении китайским народным танцам / Кон Ие // Музыкальная жизнь. – Шинь Ян, 2007. – № 7. – С. 57-58.]

216. **柯雷德**.《**中国**过去和现在的钢琴教学—访钢琴家李献敏》--杂志《音乐艺术》上海出版社1984**年4期。第**9页. [Креадер В. Фортепианная педагогика в прошлом и сегодняшнем Китая. Беседы с Ли Щанмин / В.Креадер // Музыкальное искусство. – Шанхай , 1984. – №4. – С. 9.]

217. 罗小平 《音乐心理学》 上海出版社 1989年05出版 第211页 [Ло Сяопін / Музыкапсихология . – Шанхай : Шанхай Пресс.1989.05 – С. 211.]

218. **刘琳琳**. **教**师教育专业与音乐表演专业钢琴教学模式的比较分析/**神州** 2012**年 第**18**期 第**284页. [Лю Линлин. Раличие фортепианного обучения в педагогических университетах и консерваториях / Лю Линлин // Китай, 2012. – №.18. – С.284.]

219. **刘**庆刚 钢琴的演奏与教学——杨峻钢琴教学艺术论 **人民音**乐出版社2003**年**页数18. [Лю Цинган. Фортепианное исполнение и преподавание. Теория профессора Янь Цзюй по методике фортепианного обучения / Лю Цинган . Пекин: Народная музыка, 2003. - №9. – 18 с.]

220. **大学音**乐教育专业钢琴教学方法/ http://wenku.baidu.com/view/8703ab1aa300a6c30c229f77.html. [Методика фортепианого образования в университете. Название с экрана.]

221. 萨日娜.钢琴演奏技术与音乐表现//来源：《内蒙古艺术》2010年第01期 作者： 萨日娜. [Сай Лін. Фортепианная техника и музика // Искусство Внутренней Монголии, 2010. – №1. – Режим доступу: http://wuxizazhi.cnki.net/Article/LMYS201001010.html] .

222. 陆佳. 在琴键上跳舞：教你巧学钢琴/ ---北京：中国青年出版社，2009. – 9. –页. [Танцы на клавиатуре: эффективные уроки игры на фортепиано /[ред. Лу Цзя]. – Пекін : Китайське молодіжне видання, 2009. – №9. – 189 с.]

223. 论钢琴音乐中理性与感性的结合/ 曾虎《北方音乐》2010年第10期访问

Цзен Ху. Сполучення розуму та почуття в фортепіанній музиці / Цзен Ху // Північна музика, 2010. – №10. – Режим доступа : http://wuxizazhi.cnki.net/Article/DAJI201112031.html .

224. 曾少颐. 论高职院校钢琴教育的困境与出路/佳木斯教育学院学报 2011.–年12期. – 107页. [Цзэн Шаои. Сознательное и бессознательное в фортепианном профессиональном фортепианном обучение / Цзэн Шаои // Вестник Цзя Мусь педагогический колледж 2011. №.12 – С. 107.]

225. 费玉平. 京剧唱腔句法与作品分析/费玉平//上海:音乐出版社, 2001.–286页. [Цзя Юйпин. Анализ произведений и структуры мелодий пекинской оперы / Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2001. – С. 286.]

226. 姜贺娜 .浅析声乐钢琴伴奏者与演唱者的配合技巧/文学与艺术 2011年第2期 104页. [Цзян Хена. Техники концертмейстерства в вокале / Цзян Хена //Литература и искусство. – 2011. – №.4. – С. 104].

227. 怎样准确的读懂音乐/ 赵宏斌，万库言《音乐生活》2005年第12期访问

[Чжао Хунбин. Как точно читать музыку / Чжао Хунбін, Вай Куян // «Музыка жизни», 2005. – № 12. – Режим доступа : http://wuxizazhi.cnki.net/Article/YUSH200512022.html.

ДОДАТКИ

Додаток А

Питання для бесіди з викладачами фортепіано

1.Як Ви вважаєте, чи варто приділяти окрему увагу артикуляційним умінням студентів, або вони володіють ними достатньо?

2. Чи звертають увагу студенти на артикуляційні ремарки та графічні позначки самостійно?

3. Має є певні відмінності у виконанні музичної артикуляції у студентів з Китаю та України?

4.Чі звертають увагу студенти на художньо-образний аспект музичної артикуляції в своїй педагогічній діяльності (під час практики, викладання гри на інструменті, співу тощо).

5. Хто, на Вашу думку. Краще володіє музично-артикуляційними уміннями зі студентів з точки зору їх домінуючого виду ви конавства (гра на інструменті, на якому інструменті, спів

Додаток Б

Анкета

Вказати курс

1. Які прийоми виконавства на фортепіано можна віднести до художньої техніці:

2. Що допомагає грати більш емоційно і виразно.

3. Чи існує зв'язок між музичною і мовною інтонаціями?

4. Що таке артикуляція?

5. Яку роль виконує артикуляція в художній техніці піаніста.

6. Які прийоми артикуляції допомагають висловити наступні емоційні стани:
Гнів ---

Смуток

Спокійний розповідь

Заклик,

Скорбота

7. Які музичні стилі вам відомі, назвіть композиторів по кожному у стилю.

8. Які завдання в процесі самостійної роботи для вас найбільш важливі і потрібні (підкреслити):

Робота над технікою

Робота над завчанням тексту

Робота над звуком

Робота над педаллю

Робота над образом

Робота над музичною інтонацією

9. Чи є спільне між вокальної, духовий (духові інструменти) і фортепіанної артикуляцією.

10. Робота над виразним інтонувати в основному у Вас проходить (підкреслити)

на уроці з викладачем в самостійній роботі.

11. Чи відіграє артикуляція роль для форми твору.

12. Які в іди і прийоми артикуляції вам відомі.

13. Хто з музикантів писав готельні праці з артикуляції.

14. Які стилі музики більш ефективні для роботи над музичною артикуляцією

15. Які жанри фортепіанного репертуару стимулюють розвиток навичок виразного інтонування і ясною артикуляції

16. Робота над музичною інтонацією пов'язана (підкреслити потрібне) з:

Емоційно-чуттєвої сферою виконавства;

З інтелектуальної та логічної роботою

З роботою над аплікатурою

З роботою над технікою

З роботою над драматургією і формою твори

З усіма видами роботи

Додаток В

Перелік творів та збірок для визначення артикуляційної інфорграфіки твору.

1.М.Чемберджі: «Підстрибцем», «Курочка Ряба», «Бадьорою ходою, крізь ліс, що шумить», «Ніч», «Суперечники»;

2. А.Гречанінов « Детячий альбом»;

3. Д.Кабалевськийц «Старовинний танок», «Сумна історія».

4. Д.Шостакович «Танці ляльок»;

5. П.Сігмейстер «Бугі-Вугі», «Ковбойська пісня», «Новий Лондон», «Зрозуля танцює вальс»;

6. Лі Чжун Гуан « П'ять дитячих творів»;

7. Лі Ін Хає « Сюїта «Зоопарк»;

8.Ж.Колодуб «Снігова королева»;

9.Н.Легодіна «Уроки свінгу»;

10.М.Сильванський «Метелиця»; «Ніч на річці».

11.Е.Григ «Народний наспів», «Весна», «Хода гномів».

12. М.Скорик «Коломийка»;

13. І.Шамо «Берізка»$

14. К.Дебюссі і «Кроки на снігу»

Додаток Г
Таблиця 1

Таблиці розрахунків за показниками 1 критерію (приклад розрахунків для 2 курсу)

№ дослід жуваного	1 показник	2 показ ник	Kf 1 2 курс	№ дослід жуваного	1 показни к	2 показник	Kf 1 3 курс
1	**2**	**2**	**2**	**1**	**2**	**2**	**2**
2	**2**	**1**	**1,5**	**2**	**1**	**2**	**1,5**
3	**2**	**1**	**1,5**	**3**	**3**	**2**	**2,5**
4	**2**	**2**	**2**	**4**	**1**	**2**	**1,5**
5	**2**	**2**	**2**	**5**	**2**	**3**	**2,5**
6	**2**	**1**	**1,5**	**6**	**2**	**2**	**2**
7	**1**	**1**	**1**	**7**	**2**	**1**	**1,5**
8	**1**	**2**	**1,5**	**8**	**2**	**3**	**2,5**
9	**1**	**1**	**1**	**9**	**2**	**1**	**1,5**
10	**1**	**2**	**1,5**	**10**	**2**	**2**	**2**
11	**2**	**2**	**2**	**11**	**3**	**2**	**2,5**
12	**3**	**2**	**2,5**	**12**	**1**	**2**	**1,5**
13	**2**	**2**	**2**	**13**	**2**	**2**	**2**
14	**2**	**1**	**1,5**	**14**	**1**	**1**	**1**
15	**1**	**2**	**1,5**	**15**	**2**	**2**	**2**
16	**1**	**1**	**1**	**16**	**2**	**1**	**1,5**
17	**2**	**2**	**2**	**17**	**2**	**2**	**2**
18	**1**	**2**	**1,5**	**18**	**2**	**3**	**2,5**
19	**1**	**1**	**1**	**19**	**2**	**2**	**2**
20	**1**	**1**	**1**	**20**	**1**	**2**	**1,5**
21	**2**	**2**	**2**	**21**	**2**	**2**	**2**
22	**2**	**1**	**1,5**	**22**	**2**	**1**	**1,5**
23	**2**	**1**	**1,5**	**23**	**1**	**1**	**1**
24	**2**	**3**	**2,5**	**24**	**3**	**2**	**2,5**
25	**3**	**2**	**2,5**	**25**	**1**	**1**	**1**
26	**2**	**1**	**1,5**	**26**	**1**	**1**	**1**
27	**2**	**2**	**2**	**27**	**2**	**2**	**2**
28	**2**	**1**	**1,5**	**28**	**1**	**2**	**1,5**
29	**2**	**2**	**2**	**29**	**2**	**1**	**1,5**
30	**2**	**3**	**2,5**	**30**	**2**	**2**	**2**
31	**3**	**2**	**2,5**	**31**	**1**	**1**	**1**
32	**1**	**1**	**1**	**32**	**2**	**2**	**2**
33	**1**	**1**	**1**	**33**	**2**	**1**	**1,5**
34	**1**	**2**	**1,5**	**34**	**1**	**2**	**1,5**
Σ сред			**1,68**				**1,76**

Таблиця 2

Таблиця розрахунків за показниками 2 критерію (приклад розрахунків для 2,3 курсів)

№ дослід жуваного	**1 показник**	**2 показ ник**	Kf 2 2 курс	**№ дослід жуваного**	**1 показни к**	**2 показник**	Kf 2 3 курс
1	**2**	**2**	**2**	**1**	**2**	**2**	**2**
2	**2**	**1**	**1,5**	**2**	**1**	**2**	**1,5**
3	**2**	**1**	**1,5**	**3**	**3**	**2**	**2,5**
4	**2**	**2**	**2**	**4**	**1**	**2**	**1,5**
5	**2**	**2**	**2**	**5**	**2**	**2**	**2**
6	**2**	**1**	**1,5**	**6**	**2**	**2**	**2**
7	**1**	**1**	**1**	**7**	**2**	**1**	**1,5**
8	**1**	**2**	**1,5**	**8**	**2**	**3**	**2,5**
9	**1**	**1**	**1**	**9**	**2**	**1**	**1,5**
10	**1**	**2**	**1,5**	**10**	**2**	**2**	**2**
11	**2**	**2**	**2**	**11**	**3**	**2**	**2,5**
12	**2**	**3**	**2,5**	**12**	**1**	**2**	**1,5**
13	**2**	**1**	**1,5**	**13**	**2**	**2**	**2**
14	**2**	**1**	**1,5**	**14**	**1**	**1**	**1**
15	**1**	**2**	**1,5**	**15**	**2**	**2**	**2**
16	**1**	**1**	**1**	**16**	**2**	**1**	**1,5**
17	**2**	**2**	**2**	**17**	**2**	**1**	**1,5**
18	**1**	**2**	**1,5**	**18**	**2**	**3**	**2,5**
19	**1**	**1**	**1**	**19**	**2**	**2**	**2**
20	**1**	**1**	**1**	**20**	**1**	**2**	**1,5**
21	**2**	**2**	**2**	**21**	**2**	**2**	**2**
22	**2**	**1**	**1,5**	**22**	**2**	**1**	**1,5**
23	**2**	**1**	**1,5**	**23**	**1**	**1**	**1**
24	**2**	**2**	**2**	**24**	**3**	**2**	**2,5**
25	**3**	**2**	**2,5**	**25**	**1**	**1**	**1**
26	**2**	**1**	**1,5**	**26**	**1**	**1**	**1**
27	**2**	**1**	**1,5**	**27**	**2**	**2**	**2**
28	**2**	**1**	**1,5**	**28**	**1**	**2**	**1,5**
29	**2**	**1**	**1,5**	**29**	**2**	**1**	**1,5**
30	**2**	**3**	**2,5**	**30**	**2**	**2**	**2**
31	**3**	**2**	**2,5**	**31**	**1**	**1**	**1**
32	**1**	**1**	**1**	**32**	**2**	**2**	**1,5**
33	**1**	**1**	**1**	**33**	**2**	**1**	**1,5**
34	**1**	**1**	**1**	**34**	**1**	**2**	**1,5**
Σ сред			**1,6**				**1,72**

Таблиця 3

Таблиця розрахунків за показниками 3 критерію (приклад розрахунків для 2,3 курсів)

№ дослід жуваного	**1 показник**	**2 показ ник**	Kf 3 2 курс	**№ дослід жуваного**	**1 показни к**	**2 показник**	Kf 3 3 курс
1	**2**	**2**	**2**	**1**	**2**	**1**	**1,5**
2	**2**	**1**	**1,5**	**2**	**1**	**1**	**1**
3	**2**	**1**	**1,5**	**3**	**3**	**2**	**2,5**
4	**2**	**2**	**2**	**4**	**1**	**2**	**1,5**
5	**2**	**2**	**2**	**5**	**2**	**2**	**2**
6	**2**	**1**	**1,5**	**6**	**2**	**2**	**2**
7	**1**	**1**	**1**	**7**	**2**	**1**	**1,5**
8	**1**	**2**	**1,5**	**8**	**2**	**2**	**2**
9	**1**	**1**	**1**	**9**	**1**	**1**	**1**
10	**1**	**2**	**1,5**	**10**	**2**	**2**	**2**
11	**2**	**2**	**2**	**11**	**3**	**2**	**2,5**
12	**2**	**2**	**2**	**12**	**1**	**2**	**1,5**
13	**2**	**1**	**1,5**	**13**	**2**	**2**	**2**
14	**2**	**1**	**1,5**	**14**	**1**	**1**	**1**
15	**1**	**2**	**1,5**	**15**	**2**	**2**	**2**
16	**1**	**1**	**1**	**16**	**1**	**1**	**1**
17	**2**	**1**	**1,5**	**17**	**2**	**1**	**1,5**
18	**1**	**2**	**1,5**	**18**	**2**	**3**	**2,5**
19	**1**	**1**	**1**	**19**	**2**	**2**	**2**
20	**1**	**1**	**1**	**20**	**1**	**2**	**1,5**
21	**2**	**2**	**2**	**21**	**2**	**2**	**2**
22	**2**	**1**	**1,5**	**22**	**2**	**1**	**1,5**
23	**1**	**1**	**1**	**23**	**1**	**1**	**1**
24	**2**	**2**	**2**	**24**	**3**	**2**	**2,5**
25	**3**	**2**	**2,5**	**25**	**1**	**1**	**1**
26	**1**	**1**	**1**	**26**	**1**	**1**	**1**
27	**2**	**1**	**1,5**	**27**	**2**	**2**	**2**
28	**2**	**1**	**1,5**	**28**	**1**	**2**	**1,5**
29	**2**	**1**	**1,5**	**29**	**2**	**1**	**1,5**
30	**2**	**3**	**2,5**	**30**	**1**	**1**	**1**
31	**3**	**2**	**2,5**	**31**	**1**	**1**	**1**
32	**1**	**1**	**1**	**32**	**2**	**2**	**1,5**
33	**1**	**1**	**1**	**33**	**2**	**1**	**1,5**
34	**1**	**1**	**1**	**34**	**1**	**2**	**1,5**
Σ сред			**1,54**				**1,62**

Таблиця 4

Таблиця розрахунків за показниками 4 критерію (приклад розрахунків для 2,3 курсів)

№ дослід жуваного	**1 показник**	**2 показ ник**	Kf 4 2 курс	**№ дослід жуваного**	**1 показни к**	**2 показник**	Kf 4 3 курс
1	**2**	**2**	**2**	**1**	**2**	**1**	**1,5**
2	**1**	**1**	**1**	**2**	**1**	**1**	**1**
3	**2**	**1**	**1,5**	**3**	**3**	**2**	**2,5**
4	**2**	**2**	**2**	**4**	**1**	**2**	**1,5**
5	**2**	**1**	**1,5**	**5**	**1**	**1**	**1**
6	**2**	**1**	**1,5**	**6**	**2**	**2**	**2**
7	**1**	**1**	**1**	**7**	**2**	**1**	**1,5**
8	**1**	**2**	**1,5**	**8**	**2**	**2**	**2**
9	**1**	**1**	**1**	**9**	**1**	**1**	**1**
10	**1**	**1**	**1**	**10**	**2**	**2**	**2**
11	**2**	**2**	**2**	**11**	**3**	**2**	**2,5**
12	**2**	**1**	**1,5**	**12**	**1**	**1**	**1**
13	**1**	**1**	**1**	**13**	**2**	**2**	**2**
14	**2**	**1**	**1,5**	**14**	**1**	**1**	**1**
15	**1**	**1**	**1**	**15**	**2**	**2**	**2**
16	**1**	**1**	**1**	**16**	**1**	**1**	**1**
17	**2**	**1**	**1,5**	**17**	**2**	**1**	**1,5**
18	**1**	**1**	**1**	**18**	**2**	**2**	**2**
19	**1**	**1**	**1**	**19**	**2**	**2**	**2**
20	**1**	**1**	**1**	**20**	**1**	**1**	**1**
21	**2**	**2**	**2**	**21**	**2**	**1**	**1,5**
22	**2**	**1**	**1,5**	**22**	**2**	**1**	**1,5**
23	**1**	**1**	**1**	**23**	**1**	**1**	**1**
24	**2**	**2**	**2**	**24**	**3**	**2**	**2,5**
25	**3**	**2**	**2,5**	**25**	**1**	**1**	**1**
26	**1**	**1**	**1**	**26**	**1**	**1**	**1**
27	**2**	**1**	**1,5**	**27**	**2**	**1**	**1,5**
28	**1**	**1**	**1**	**28**	**1**	**1**	**1**
29	**2**	**1**	**1,5**	**29**	**2**	**1**	**1,5**
30	**2**	**3**	**2,5**	**30**	**1**	**1**	**1**
31	**2**	**2**	**2**	**31**	**1**	**1**	**1**
32	**1**	**1**	**1**	**32**	**2**	**1**	**1**
33	**1**	**1**	**1**	**33**	**2**	**1**	**1,5**
34	**1**	**1**	**1**	**34**	**1**	**2**	**1,5**
Σ сред			**1,4**				**1,48**

Таблиця 5

№ п/п	Kf 1 2 к.	Kf 2 2 к.	Kf 3 2 к.	Kf 4 2 к.	ΣKf	**№ п/п**	Kf 1 3 к.	Kf 2 3 к.	Kf 3 3 к.	Kf 4 3 к.	ΣKf
1	2	2	2	2	**8**	**1**	2	2	1,5	1,5	**7**
2	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**	**2**	1,5	1,5	1	1	**5**
3	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**	**3**	2,5	2,5	2,5	2,5	**10**
4	2	2	2	2	**8**	**4**	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**
5	2	2	2	1,5	**7,5**	**5**	2,5	2	2	1	**7,5**
6	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**	**6**	2	2	2	2	**8**
7	1	1	1	1	**4**	**7**	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**
8	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**	**8**	2,5	2,5	2	2	**9**
9	1	1	1	1	**4**	**9**	1,5	1,5	1	1	**5**
10	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**	**10**	2	2	2	2	**8**
11	2	2	2	2	**8**	**11**	2,5	2,5	2,5	2,5	**10**
12	2,5	2,5	2	1,5	**8,5**	**12**	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**
13	2	1,5	1,5	1	**6**	**13**	2	2	2	2	**8**
14	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**	**14**	1	1	1	1	**4**
15	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**	**15**	2	2	2	2	**8**
16	1	1	1	1	**4**	**16**	1,5	1,5	1	1	**5**
17	2	2	1,5	1,5	**7**	**17**	2	1,5	1,5	1,5	**6,5**
18	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**	**18**	2,5	2,5	2,5	2	**9,5**
19	1	1	1	1	**4**	**19**	2	2	2	2	**8**
20	1	1	1	1	**4**	**20**	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**
21	2	2	2	2	**8**	**21**	2	2	2	1,5	**7,5**
22	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**	**22**	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**
23	1,5	1,5	1	1	**5**	**23**	1	1	1	1	**4**
24	2,5	2	2	2	**8,5**	**24**	2,5	2,5	2,5	2,5	**10**
25	2,5	2,5	2,5	2,5	**10**	**25**	1	1	1	1	**4**
26	1,5	1,5	1	1	**5**	**26**	1	1	1	1	**4**
27	2	1,5	1,5	1,5	**6,5**	**27**	2	2	2	1,5	**7,5**
28	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**	**28**	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**
29	2	1,5	1,5	1,5	**6,5**	**29**	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**
30	2,5	2,5	2,5	2,5	**10**	**30**	2	2	1	1	**6**
31	2,5	2,5	2,5	2	**9,5**	**31**	1	1	1	1	**4**
32	1	1	1	1	**4**	**32**	2	1,5	1,5	1	**6**
33	1	1	1	1	**4**	**33**	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**
34	1,5	1	1	1	**4,5**	**34**	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**

. **Додаток Д**

Таблиця 6

Картки для фіксованого спостереження

Прізвище студента	Твір, що виконується	**Якість виконання окремих артикуляційних елементів**									
		Елементи, що з'єднують звуки			**Елементи, що підкреслюють, акцентують звуки**			**Елементи, що роз'єднують звуки**			**Продовжувальні артикуляції**
		Ліга ⌒; разрешение	**legato**	**tenuto**	**Акцент**	**sF**	**Legato-morcato**	**staccato**	**Non-legato**	**Martele-portato**	**Фермати, короткі паузи**
М.С.	Шопен Прелюдія №4	**2**	**2**	**2**		**1**	**2**	**-**	**-**	**-**	**1**
В.Т.	Д.Шостакович Романс	**2**	**2**	**2**	**-**	**-**	**-**		**1**		**1**
І.Р.	С.Раманінов Полька	**2**	**-**	**-**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**1**

ДОДАТОК З
Таблиця 7

КАРТКА ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ СТУДЕНТІВ ОДИН ОДНОГО (приклад)

Прізвище студента	Твір, що виконується	Якість виконання окремих артикуляційних елементів											
		Виразність інтонації			Переконливість виконання роз'єднувальних штрихів			Якісність виконання об'єднувальних штрихів			Виразність і преконливість формоутворення, передачи образу твору у цілому		
		Ліга ⌒;	legato	tenuto	Акцент	sF	Legato-morcato	staccato	Non-legato	Martele-portato	Фермати, короткі паузи	Розподіл кульмінацій	Артикуляція --динімака
М.П.	П.Чайковський «Баркарола»	2	2	2		1	2	-	-	-	1		
В.С.	С.Прокофьєв «Казка»	2	2	2	-	-	-		1		1		
Д.Л.	Р.Шуман «Перша втрата»	2	-	-	2	2	2	2	2	2	1		

Додаток К

Таблиця 8

Сукупні результати контрольного зрізу в ЕГ

№ п/п	Kf 1 ЕГ на поч..	Kf 2 ЕГ на поч..	Kf 3 ЕГ на поч..	Kf 4 ЕГ на поч..	ΣKf	Kf 1 ЕГ на прк	Kf 2 ЕГ на прк	Kf 3 ЕГ на прк	Kf 4 ЕГ на прк	ΣKf
1	2	2	2	2	**8**	3	3	2	3	**11**
2	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**	2	2	2	2,5	**8,5**
3	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**	2,5	2	2	2	**8,5**
4	2	2	2	2	**8**	3	2,5	2,5	2,5	**10,5**
5	2	2	2	1,5	**7,5**	3	3	2,5	2	**10,5**
6	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**	2,5	1,5	1,5	2,5	**8**
7	1	1	1	1	**4**	2	1,5	1,5	2	**7**
8	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**	2,5	2,5	1,5	2,5	**9**
9	1	1	1	1	**4**	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**
10	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**	2,5	1,5	1,5	2	**7,5**
11	2	2	2	2	**8**	2,5	2,5	1,5	2,5	**9**
12	2,5	2,5	2	1,5	**8,5**	3	3	2	3	**11**
13	2	1,5	1,5	1	**6**	2,5	1,5	1,5	2	**7,5**
14	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**	2	1,5	2	1,5	**7**
15	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**	2,5	1,5	1,5	2	**7,5**
16	1	1	1	1	**4**	1,5	1,5	1	1,5	**5,5**
17	2	2	1,5	1,5	**7**	2,5	2,5	1,5	2,5	**9**
18	2,5	2,5	2,5	2	**9,5**	3	3	3	2,5	**11,5**
19	2	2	2	2	**8**	3	2	3	3	**11**
20	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**	2,5	1,5	1,5	2	**7,5**
21	2	2	2	1,5	**7,5**	3	2	2,5	2,5	**10**
22	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**	2,5	2	2,5	2,5	**9,5**
23	1	1	1	1	**4**	1,5	1,5	1	1,5	**5,5**
24	2,5	2,5	2,5	2,5	**10**	3	3	3	3	**12**
25	1	1	1	1	**4**	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**
26	1	1	1	1	**4**	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**
27	2	2	2	1,5	**7,5**	2,5	2,5	2,5	2,5	**10**
28	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**
29	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**	1,5	1,5	2	1,5	**6,5**
30	2	2	1	1	**6**	2,5	1,5	1,5	2,5	**8**
31	1	1	1	1	**4**	1,5	1,5	1	1,5	**5,5=**
32	2	1,5	1,5	1	**6**	2,5	2	2,5	2,5	**9,5**
33	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**	2,5	1,5	1,5	2,5	**8**
34	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**	2,5	1,5	1,5	2,5	**8**
	56	55	53	47	**211**	79,5	66,5	63	74,5	**283, 5**
	1,64	1,61	1,56	1,38	**6,2**	2,32	1,95	1,85	2,2	**8,3**

Таблиця 9

Сукупні результати контрольного зрізу в КГ

№ п/п	Kf 1 ЕГ на поч..	Kf 2 ЕГ на поч..	Kf 3 ЕГ на поч..	Kf 4 ЕГ на поч..	ΣKf	Kf 1 ЕГ на прк	Kf 2 ЕГ на прк	Kf 3 ЕГ на прк	Kf 4 ЕГ на прк	ΣKf
1	2	2	1,5	1,5	**7**	2,5	2	1,5	1,5	**7,5**
2	1,5	1,5	1	1	**5**	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**
3	2,5	2,5	2,5	2,5	**10**	2,5	2,5	3	3	**11**
4	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**
5	2,5	2	2	1	**7,5**	2,5	2	2	1	**7,5**
6	2	2	2	2	**8**	2	2	2,5	2	**8,5**
7	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**
8	2,5	2,5	2	2	**9**	3	2,5	2	2	**9,5**
9	1,5	1,5	1	1	**5**	1,5	1,5	1	1,5	**5,5**
10	2	2	2	2	**8**	2,5	2	2	2	**8,5**
11	2,5	2,5	2,5	2,5	**10**	2,5	2,5	3	2,5	**10,5**
12	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**
13	2	2	2	2	**8**	2	2	2	2,5	**8,5**
14	1	1	1	1	**4**	1	1,5	1	1,5	**5**
15	2	2	2	2	**8**	2	2	2,5	2,5	**9**
16	1,5	1,5	1	1	**5**	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**
17	2	1,5	1,5	1,5	**6,5**	2	1,5	2	1,5	**7**
18	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**
19	1	1	1	1	**4**	1	1	1	1,5	**4,5**
20	1	1	1	1	**4**	1	1	1	1	**4**
21	2	2	2	2	**8**	2	2	2,5	2	**8,5**
22	1,5	1,5	1,5	1,5	**6**	1,5	1,5	2	2	**7**
23	1,5	1,5	1	1	**5**	1,5	1,5	1	1	**5**
24	2,5	2	2	2	**8,5**	2,5	2	2,5	2	**9**
25	2,5	2,5	2,5	2,5	**10**	2,5	2,5	3	2,5	**10,5**
26	1,5	1,5	1	1	**5**	1,5	1,5	1	1	**5**
27	2	1,5	1,5	1,5	**6,5**	2	1,5	1,5	1,5	**6,5**
28	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**	1,5	1,5	1,5	1	**5,5**
29	2	1,5	1,5	1,5	**6,5**	2	1,5	1,5	1,5	**6,5**
30	2,5	2,5	2,5	2,5	**10**	2,5	2,5	3	2,5	**10,5**
31	2,5	2,5	2,5	2	**9,5**	2,5	2,5	2,5	2,5	**9,5**
32	1	1	1	1	**4**	1	1	1	1	**4**
33	1	1	1	1	**4**	1	1	1	1,5	**4,5**
34	1,5	1	1	1	**4,5**	1,5	1	1,5	1	**5**
	61	58	55	52	**225**	63	59	61	56,5	**238**
	1,8	1,7	1,6	1,5	**6,6**	1,9	1,7	1,8	1,7	**7**