

НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Миколи Гоголя

На правах рукопису

ЩЕРБІНІНА ОЛЬГА МИКОЛАЇВНА

УДК 378.637.016:78

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СТИЛЬОВИХ УЯВЛЕНЬ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ
(13.00.02 - теорія та методика навчання музики і музичного виховання)**

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
РОСТОВСЬКИЙ Олександр Якович,
доктор педагогічних наук,
професор

Ніжин-2004

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ	10
1.1. Сутність поняття музичного стилю	10
1.1.1. Ретроспектива становлення категорії стилю	10
1.1.2. Стиль у контексті музично-виконавської діяльності	28
1.2. Теоретичний аналіз процесу формування музично-стильових уявлень	45
1.2.1. Змістовно-структурний аналіз музично-стильових уявлень	45
1.2.2. Педагогічні проблеми формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики	61
1.3. Педагогічні умови формування музично-стильових уявлень студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки	77
Висновки до першого розділу	92
РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СТИЛЬОВИХ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	94
2.1. Діагностика сформованості музично-стильових уявлень	94
2.1.1. Обґрунтування критеріїв та показників сформованості музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики	94
2.1.2. Визначення рівнів сформованості музично-стильових уявлень студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки	104
2.2. Методика формування музично-стильових уявлень студентів (формувальний експеримент).....	121
2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження	156
Висновки до другого розділу	179
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	181
ЛІТЕРАТУРА	185
ДОДАТКИ	203

ВСТУП

Актуальність дослідження. Розбудова сучасної національної системи освіти висуває нові вимоги до підготовки фахівців мистецького профілю. У професійному становленні вчителя музики особливої актуальності набуває досвід осягнення та інтерпретації музичних творів. В руслі сучасних тенденцій гуманізації освітнього процесу перспективним є культурологічний підхід, згідно з яким підґрунтям осягнення явищ музичного мистецтва виступають узагальнюючі категорії художньої культури.

Один з напрямків педагогічного пошуку вирішення проблеми адекватного та цілісного пізнання музично-культурної спадщини пов'язаний з використанням у навчальному процесі художньо-когнітивних можливостей стильового підходу. У науковій літературі стиль розглядається як “генотип” культури (Ю.Борєв), “цілісна модель світосприйняття” (В.Медушевський), “особистість, що виражається в музичних звуках” (Є.Назайкінський). Ідея пізнання сутності музичних явищ крізь призму феномену стилю ґрунтується на теоріях фундаторів стилезнавства (Б.Асаф'єв, М.Михайлов, Б. Яворський), що визначають стиль як вияв специфіки музичного мислення, а вивчення принципів організації творчого мислення композитора вважають ключем до осягнення змісту музичного твору.

Усвідомленню необхідності пізнання музичних явищ на засадах стильового підходу сприяли праці О.Катрич, В.Москаленка, О.Сокола, в яких наголошується на значущості виконавської діяльності як способу об'єктивації музичного стилю, підкреслюється взаємозв'язок композиторського та виконавського стилю, процесів творення та відтворення.

Проблема взаємозумовленості композиторського та виконавського стилю широкого та багатоаспектного висвітлення набула в науково-методичній літературі, ставши однією з головних в інструментально-виконавській інтерпретації (О. Гольденвейзер, Г.Коган, Є. Ліберман, Я.Мільштейн, Г.Нейгауз, Д.Рабінович, С.Савшинський, С.Фейнберг та ін.).

Важливість досвіду інтерпретації музики різних епох для професійної діяльності вчителя музики актуалізує значущість стильових засад в інструментально-виконавській підготовці студентів музично-педагогічних факультетів. Проте в галузі музично-педагогічної освіти дослідницький пошук вчених з означеної проблеми представлений лише окремими працями щодо виконавського стилю (В.Антонюк, Є. Йоркіна), розвитку музично-стильового досвіду школярів (М. Красильникова, О. Критська, Л. Школяр), стильового аналізу твору як засобу естетичного виховання (О. Рябініна). Найповніше проблема реалізації художньо-пізнавальних властивостей стилю розглядається в роботі В.Буцяк, де досліджуються питання вдосконалення фортепіанної підготовки на засадах історико-стильового підходу.

Незважаючи на глибину й теоретичну фундаментальність вивчення феномену стилю, визнання його пріоритетності в інструментально-виконавській інтерпретації, до цього часу немає спеціальних досліджень, які б розкривали механізми усвідомлювання стильових явищ виконавцем, слухачем. Суперечність між необхідністю та браком ефективних способів формування музично-стильових уявлень в системі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики визначила проблему даного дослідження.

За висновками психологів уявлення як результат минулого досвіду відіграють важливу роль в пізнавальних процесах (І.Павлов, С.Рубінштейн). Рухливість уявлень (здатність до збагачення, трансформації) зумовлює їх значущість у творчій діяльності, зокрема музичній (С.Волков, Р. Гржибовська, Б. Теплов). Істотне значення щодо визначення сутності музично-стильових уявлень мало з'ясування специфіки музичного мислення, що в науковій літературі розглядається як “мислення музично-образними уявленнями” (М.Михайлов), а також можливості існування стилю у вигляді “більш або менш яскравих чуттєвих уявлень”(С. Шип).

Дослідження сутності та структури музично-стильових уявлень, їх функціональних властивостей у навчально-пізнавальній діяльності дали

зможу розробити методику їх поетапного формування у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Соціальна та педагогічна значущість досліджуваної проблеми, недостатнє висвітлення її в науковій літературі, пошуки шляхів подолання характерної для сучасної музично-педагогічної практики розірваності між нормативно-технічним та художньо-творчим компонентами професійної підготовки майбутніх учителів музики, зумовили вибір теми дисертації: “Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя за темою: “Проблеми фахової підготовки сучасного вчителя музики”. Тему дисертації затверджено вченою радою Ніжинського державного педагогічного університету імені М.Гоголя (протокол № 5 від 25.01.2001р.) й узгоджено у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 6 від 19.06.2001р.).

Об'єкт дослідження: процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження: формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування музично-стильових уявлень студентів музично-педагогічних факультетів.

Концептуальні ідеї дослідження ґрунтуються на визнанні стильової домінанти в музично-інтерпретаторських процесах. Музично-стильові уявлення розглядаються як невід'ємний компонент художньої свідомості, який сприяє активізації процесів осягнення та відтворення сутності музичних явищ.

Пріоритетними напрямками формування музично-стильових уявлень студентів визначаються організація навчального матеріалу на засадах полістилістики та порівняння, розширення досвіду сприймання в єдності з аналітичним осмисленням різностильової музики. Творче втілення музично-стильових уявлень у виконавській та педагогічній діяльності виступає фактором, що інтенсифікує процес їх подальшого розвитку.

Гіпотеза дослідження: ефективність формування музично-стильових уявлень майбутнього вчителя музики забезпечується за умов поетапного збагачення стиле-слухового досвіду, розширення мистецького тезаурусу, об'єктивації різностильових уявлень у виконавській інтерпретації та педагогічній діяльності.

Завдання дослідження:

- висвітлити специфіку музично-стильового феномену, розкрити сутність поняття “музично-стильові уявлення”, визначити їх зміст та структуру;
- здійснити аналіз стану проблем формування музично-стильових уявлень у теорії та практиці музично-педагогічної освіти;
- визначити критерії і показники та встановити рівні сформованості музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики;
- обґрунтувати педагогічні умови оптимізації формування музично-стильових уявлень у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів;
- розробити та експериментально перевірити методику поетапного формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики.

Методологічними та теоретичними засадами дослідження виступили теоретичні положення сучасного мистецтвознавства щодо цілісного пізнання мистецьких явищ (Ю.Афанасьєв, Ю.Борєв, М.Каган), філософські концепції про сутність феномену стилю (Аристотель, Г.Вольфлін, Й.Гете, О.Лосєв), провідні положення психології щодо функціональних властивостей уявлення (І.Павлов, С.Рубінштейн, Б.Теплов), концептуальні

позиції музикознавства з проблем стилю (Б.Асаф'єв, М.Михайлов, В.Медушевський, Є.Назайкінський, С.Шип), наукові розробки з питань стилевідповідності музично-виконавської інтерпретації (О.Катрич, Я.Мільштейн, Г.Нейгауз, В.Москаленко, Б.Яворський), сучасні наукові праці з теорії та методики навчання музики (Л.Горюнова, Т.Гризоглазова, Г.Падалка, О.Ростовський, О. Рудницька, Л.Школяр, О.Щолокова).

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань використані методи *теоретичного* та *емпіричного* рівнів. До першої групи увійшли методи теоретичного аналізу і синтезу, абстрагування та ідеалізації, моделювання і конкретизації теоретичного знання. Ці методи сприяли осмисленню суті музично-стильового феномену, розкриттю теоретичних основ та створенню змістовно-компонентної моделі формування музично-стильових уявлень. До групи емпіричних методів увійшли: анкетування, тестування, опитування, бесіда, рейтинг, педагогічне спостереження, вивчення навчальної документації, педагогічний експеримент (діагностувальний та формувальний), статистичні та графічні методи обробки експериментальних даних. Ці методи сприяли ефективності педагогічних впливів, забезпечували об'єктивність діагностичних даних та достовірність отриманих результатів.

Організація дослідження. Дослідження здійснювалось у три етапи.

На першому етапі (1998-2000 рр.) проаналізовано науково-методичну літературу з обраної проблеми, теоретично осмислено тему дослідження, обґрунтовано її актуальність, вихідні методологічні положення процесу становлення музично-стильових уявлень, визначено педагогічні умови та розроблено методику поетапного формування музично-стильових уявлень у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

На другому етапі (2000-2004 рр.) досліджено фактичний стан сформованості музично-стильових уявлень студентів (констатувальний експеримент), здійснено апробацію експериментальної методики формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки (формувальний експеримент).

На третьому етапі (2004р.) проведено порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального експериментів, узагальнення здобутих даних, формулювання висновків.

Експериментальною базою дослідження стали Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гоголя, Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут. Загалом експериментальним дослідженням було охоплено 284 особи.

Наукова новизна дослідження. Конкретизовано поняття “музично-стильові уявлення”, визначено їх зміст та структуру. Вперше визначено принципові засади, педагогічні умови та розроблено методiku поетапного формування музично-стильових уявлень, спрямовану на удосконалення інтерпретаторських умінь майбутніх учителів музики; представлено змістовно-компонентну модель формування музично-стильових уявлень у процесі інструментально-виконавської підготовки; створено систему критеріїв та показників сформованості музично-стильових уявлень.

Практичне значення дослідження визначається тим, що його висновки та експериментальні дані можуть становити підґрунтя для оновлення змісту та методики викладання дисциплін інструментально-виконавського циклу, навчальних програм з музично-виконавських дисциплін. Матеріали дослідження можуть мати практичне застосування в діяльності викладачів музичних закладів середньої та вищої освіти, вчителів музики шкіл мистецтв та загальноосвітніх шкіл.

Вірогідність та обґрунтованість отриманих результатів забезпечується системним аналізом теоретичного та емпіричного матеріалу; застосуванням комплексу методів науково-теоретичного пошуку; об’єктивністю критеріїв та показників дослідження; використанням математичних методів обробки результатів констатувального та формувального експериментів; ефективністю впровадження результатів у практику.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження обговорювались на міжнародних конференціях: “Музична культура в системі освіти: міжнародний досвід”(Луганськ, 2000); “Інновації у вищій освіті” (Київ, 2003); “Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: теоретичні та методичні засади розвитку” (Суми, 2004); на Всеукраїнських науково-практичних конференціях: “Основні напрями навчання, виховання та всебічного розвитку особистості молодших школярів у світлі Державного стандарту початкової загальної освіти (проблеми, пошук, перспективи)” (Чернігів, 2001); “Сучасні педагогічні технології у вищих педагогічних закладах освіти”(Ніжин 2001); “Творчий розвиток студентів засобами музичного мистецтва” (Ніжин, 2002); на звітних науково-практичних конференціях Ніжинського державного педагогічного університету імені М.Гоголя, фахових методичних семінарах (Ніжин, 1999-2004).

Основні положення дослідження впроваджено у навчально-виховний процес музичного факультету Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 01/1473, від 12.11.04р.); факультету початкового навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка (довідка №04-11/763, від 09.11.04р.); музично-педагогічних факультетів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 712-40/03, від 15.11.04р.) та Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту (довідка № 393, від 08.11.04р.).

Публікації. Основні теоретичні положення і висновки дисертації відбито у 11 публікаціях, з яких 7 – у провідних фахових виданнях.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Сутність поняття музичного стилю

1.1.1. Ретроспектива становлення категорії стилю.

Мені страшно пускатися у той океан, яким є різноманітні розуміння стилю з усією їхньою нерозбірливістю та плутаниною... не затонути в цьому океані можна тільки тоді, коли ми будемо мати своє тверде поняття стилю.

О.Ф.Лосев

Феномен стилю належить до найскладніших явищ мистецтва, відносно якого в сучасній науці спостерігається певна суперечливість поглядів. Філософи, вчені, художники упродовж багатьох століть намагались відповісти на питання щодо сутності стилю, природи його походження, закономірностей розвитку, принципів класифікації, структури тощо. Багатозначність і складність поняття зумовили його міждисциплінарний характер, належність до категоріального апарату таких наук, як філософія, психологія, естетика, філологія, мистецтвознавство, педагогіка тощо. Слово “стиль” належить до тих слів, про які В.Гете писав: “...кожен вживає їх в особливому значенні і розуміє при цьому те чи інше залежно від того, наскільки він оволодів поняттям, що його виражає” [48, с. 12].

Перш ніж розглянути поняття стилю, звернемось до історії походження слова, що його означає. За висновками вчених етимологія слова “стиль” пов’язана з інструментальним оснащенням людини Стародавньої Греції. Початкове значення грецького *stylos* – паличка для письма – пізніше набуває таких значень, як почерк, манера, характер викладання. У словнику іншомовних слів “стиль” тлумачиться як спосіб, прийом, метод будь-якої роботи, діяльності [183, с. 638]. У такому контексті “стиль” виступає як засіб зв’язку людини зі світом, форма виявлення її особистості.

Подібне розуміння стилю знаходить відбиття у висловлюваннях мислителів давніх часів і сучасності. "Стиль є обличчя душі" (Сенека). "Стиль – це людина" (Ж. Бюффон). "Становлення особистості визначається тим, як людина діє в реальному світі, у що вірить і що любить. Становлення стилю –

тим, як людина себе виявляє" (В. Медушевський). Отже, поняття стилю завжди співвідноситься з людиною та її творіннями, воно не може бути віднесено, наприклад, до природи, оскільки стиль пов'язаний з активним зовнішнім самовиявленням людини [207,с.135].

Численні способи взаємодії людини з навколишнім світом у найрізноманітніших галузях життя зумовлюють використання терміну "стиль" у широкому значенні: "стиль життя", "стиль поведінки", "стиль мислення", "стиль одягу", "стиль гри" тощо. Відносно правомірності розширеного користування терміном "стиль" у науковій літературі спостерігаються деякі розбіжності в поглядах. Так, Ю. Борєв вважає, що тлумачення "стилю" у широкому аспекті посилює культурологічний зміст цього поняття. Набуваючи культурної значимості, речі та явища набувають і стилістичної виразності. "Стиль постає як якість певної культури, що відрізняє її від будь-якої іншої, як конструктивний принцип побудови культури" [28, с.186]. На відміну від цього, О.Соколов – автор відомої монографії "Теорія стилю" – дотримується думки, що стиль є результатом тільки художньої діяльності людини, а застосування терміну "стиль" до різних явищ життя розглядає як метафору, підкреслюючи проте її корисну роль у процесі формування естетичних нормативів [187, с. 202-203]. На наш погляд, правомірним є підхід сучасних культурологів, що, звертаючи увагу на тісний зв'язок стилю з естетичним самовираженням, розглядаючи стиль як центральний предмет історії літератури та мистецтва, поширюють це поняття на всі інші види людської діяльності, перетворюючи його в "одну з найважливіших категорій культури в цілому, в підсумковий результат її конкретно історичних виявів" [99, с. 442].

Дослідження складних, історично динамічних явищ пов'язане з визначенням певних понять, як "однієї з форм відбиття світу на етапі пізнання" [208, с. 371]. Сучасна філософія розглядає категорію *поняття* як "цілісну сукупність суджень про будь-яку річ, ядром якої є судження про сутнісні ознаки речі або класу речей" [83,с.456]. *Сутність* же розуміється як "сукупність усіх необхідних, притаманних речі сторін і зв'язків, взятих у їх природному взаємозв'язку" [83,с.578]. З метою з'ясування сутнісних ознак стилю розглянемо інтерпретаційні підходи різних наукових дисциплін.

У найбільш загальному значенні явище стилю висвітлює філософське визначення цього поняття, що розглядає стиль як "характерну фізіономічну єдність будь-якого явища людського життя та діяльності, типову форму його зовнішнього виразу" [207, с. 135], а також як заснований на певних закономірностях спосіб, образ життя та діяльності, особливо якщо йдеться про спосіб, що відіграє в цьому відношенні значну роль, спосіб, що створює, якому притаманна творча цінність [209, с. 436].

Будучи одним з ключових понять естетики, "стиль" набуває методологічного значення в процесі формування естетичної свідомості. Естетичне осягнення художніх явищ крізь призму категорії стилю відбувається на різних смислових рівнях, найважливіші з яких такі:

- **онтологічний** – стиль виступає як типологічна цілісність, модель світу, "специфічна матриця-структура художньо-естетичного самовизначення часу .. нації.. особистості" [99, с. 183];
- **аксіологічний** – стиль виступає як носій естетичних цінностей, чинник формування системи ціннісних орієнтацій особистості;
- **інформативний** – стиль виступає як система оперативного впливу мистецтва на людину, як механізм симультанного узагальнення;
- **комунікативний** – стиль виступає як об'єкт художньої комунікативної системи "дійсність - художник - твір - інтерпретація - реципієнт - дійсність" [28, с. 188].

Виділені смислові рівні є сферою найбільш активного впливу художнього стилю на свідомість людей.

Як цілісний феномен, що виник на перетині взаємодії людини з дійсністю, стиль також є об'єктом дослідження вчених-психологів. З точки зору психології він розглядається як "відносно стійка сукупність характерних і повторюваних рис людини, які виявляються у її мисленні, поведінці, спілкуванні" [161, с. 183]. Традиційно формування стилю, що відбувається в ході теоретичного та практичного освоєння людьми навколишньої дійсності, вважалось зумовленим об'єктивними обставинами життєдіяльності людей.

Але останнім часом у психологічних дослідженнях акцентується увага на ролі особистості в процесах стилетворення. В контексті нашого дослідження викликають інтерес погляди сучасних російських психологів (О. Лібін, П. Попов, І. Шкуратова та ін.), що, враховуючи роль еволюційно-генетичних та соціокультурних чинників у процесах стилетворення, в своїх теоріях спираються на положення щодо зумовленості стильових закономірностей якостями людської індивідуальності [194]. Подібні погляди обумовлюють розгляд стилю з позицій свободи та детермінізму, розуміння його як визначеності, що здійснюється не ззовні, а крізь вільну волю людини.

Духовна природа стилю своєрідно відбивається у мистецтві. Виступаючи однією з форм "культурної пам'яті людства", історією "розвитку людського духу, світогляду, ідеалів..", стиль водночас постає і як "історія способів і форм вираження цього духовного змісту" [120, с. 39]. Виникнувши у зв'язку з ораторським мистецтвом Давньої Греції, поняття стилю набуло значення мовного терміну в працях Аристотеля, Горація, Цицерона. Використання терміну "стиль" для характеристики складу мови, зображально-виразних мовних засобів, типів форм поетичної мови, зумовило закріплення за ним нормативного значення. Пізніше подібне розуміння поширилось на всі види мистецтва.

В історії дослідження художнього стилю можна виділити певні етапи. На першому етапі, що охоплює період із середини XVIII ст. до кінця XIX ст., сформувався емпірико-описовий, феноменологічний підхід до проблеми стилю (І. Вінкельман, Г. Гегель, Й. Гете). Для другого етапу – кінець XIX ст. – початок XX ст. – характерне розуміння стилю як цілісного явища, якому притаманні внутрішні закономірності (Г. Вьольфлін, Е. Кон-Вінер, А. Рігль). Однак розгляд стилю з іманентно-формалістичних позицій зумовив його інструментальне трактування. Третій етап – з середини XX ст. – характеризується діалектичним методом дослідження стильових явищ, що розкриває стиль як форму вияву художнього змісту, зумовленого соціально-історичним та культурним середовищем.

Проблема співвідношення стилю з категоріями змісту та форми стала однією з центральних проблем сучасного стилезнавства. Усвідомлюючи змістовну зумовленість стилю, мистецтвознавці неоднозначно вирішують питання пріоритету змісту чи форми. В дослідженнях стильової проблематики зустрічаються різні інтерпретації: вияву стилю через зміст (В.Ванслов); через форму (І.Гусєв, М.Каган, А.Сохор); через єдність змісту та форми (Х.Кушнар'єв, Л.Мазель). Залежно від позицій того чи іншого автора поняття стилю набуває різного значення.

Більшість сучасних довідникових видань ґрунтується на розумінні стилю як єдності змісту та форми: "Стиль – історично сформована єдність образної системи та прийомів художньої виразності, що зумовлюються єдністю ідейно-естетичного та соціально-історичного змісту" [208, с. 459]. "Стиль – сукупність головних ідейно-художніх особливостей творчості митця, що виявляється у типових для нього темах, ідеях..., а також у своєрідності зображально-виразних засобів, художніх прийомів" [92, с. 160]. "Стиль – стійка єдність образної системи, виразних засобів, що характеризує художню своєрідність тих чи інших сукупностей явищ мистецтва" [157, с. 263].

Наведені визначення висвітлюють сутність поняття стилю у загальному мистецтвознавчому значенні. Реального ж смислового наповнення стиль набуває в різних видах мистецтва. Будучи специфічною формою суспільної свідомості та людської діяльності, мистецтво існує в певних своїх видах. Різноманітність видів мистецтва зумовлює неоднорідність змісту художнього стилю в архітектурі, літературі, образотворчому мистецтві, музиці тощо. На підтвердження сказаного порівняємо, наприклад, поетичне та музичне мистецтва. Незважаючи на їх спільну метроритмічну природу, в поезії головним виступає не звучання слова, а його значення. В музиці ж (мистецтві інтонованого смислу) саме звучання і є значенням. Інтонаційна природа музичного мистецтва безпосередньо відбивається у музичному стилі, зумовлюючи зміст цього поняття.

Історіографічний огляд дозволяє виділити основні етапи еволюції

категорії *музичного стилю*, що характеризується сходженням від емпіричного рівня до теоретичного, від ізольованого розгляду окремих аспектів стилю до вивчення цього феномена шляхом системного підходу.

Первинний смисл поняття стилю як "характерної єдності", "типової форми вираження" [207, с. 135] відбився в античних уявленнях про стиль як певний комплекс закономірностей, що набув значення обов'язкового. У музичному мистецтві це виявилось у диференціації античних наспівів за місцем походження на основі їх ладових відмінностей. Надалі різна природа ознак спільності, що виступали критеріями типологізації художніх явищ, зумовила існування численних та різноманітних інтерпретацій поняття музичного стилю. Так, під впливом церковної ідеології Середньовіччя виникли "церковний" та "світський", "релігійний" та "житейський" стилі [16, с. 32-33]. Розмежування музичного мистецтва за доби Відродження сприяло класифікації стилів за жанровим критерієм. Прикладом є підхід Й. де Грохео, який поділяв музику на "вчену, народну та церковну" [133, с. 237].

У процесі подальшого розвитку музичної культури поняття стилю стає дедалі багатозначнішим. Посилення розмаїтості стильових критеріїв зумовило виникнення таких стилів, як "старий" та "новий" (критерій – техніка письма); "італійський", "німецький", "французький" (критерій – національна належність); "суворий", "помірний", "схвильований" (критерій – емоційне забарвлення твору); "драматичний", "камерний", "симфонічний" (критерій – жанрові ознаки) тощо.

Серед визначень стилю, що за добу Просвітництва зберігають широту та різноманітність інтерпретацій, виділяється трактування Ж.-Ж.Руссо. Характеризуючи стиль з точки зору відмінностей в характері композицій або виконання, що зумовлюються соціально-історичними та індивідуально-особистісними чинниками, він наближається до розуміння стилю як відмінної властивості твору або творчості, передуючи першому асаф'євському визначенню стилю, зробленому на початку ХХ століття.

Зростання уваги до творчої індивідуальності, що набуває розквіту за доби романтизму, привело до інтерпретації стилю за критерієм особливостей

художнього мислення.

Подальший пошук конкретних характеристик стильових ознак на початку ХХ ст. пов'язаний із соціально-історичними або специфічно-формальними критеріями. Визначальним стало становлення наукової методики стильового аналізу, що сприяло усвідомленню системної сутності стилю і зумовило розвиток сучасного музичного стилезнавства.

Загалом розглянутий період розвитку категорії музичного стилю характеризують ті ж основні концептуально-теоретичні орієнтації, що сформувались у контексті естетичних та мистецтвознавчих досліджень, а саме:

- виникнення стилю як нормативної категорії;
- емпірико-описовий підхід, що відбився у різноманітності стильових критеріїв, зумовивши різноманітні та численні визначення стилю;
- усвідомлення системної природи стильового феномена;
- виявлення діалектичного характеру співвідношення змісту та форми як відбиття сутності стилю.

Зміна наукового контексту в стилезнавстві пов'язана з поширенням системного підходу, що найбільше відповідає сутності стилю. Система (від грецьк. – складене з частин, об'єднане) – це сукупність елементів, що знаходяться у співвідношеннях і зв'язках між собою та утворюють певну цілісність, єдність [208, с. 427].

Як спосіб наукового пізнання системний підхід передбачає “виділення певного системотворного параметру, що обумовлює пошук сукупності елементів, мережу зв'язків і відносин між ними...” [191, с. 315]. Розкриття стилю як системи вимагає виділення таких елементів, функціональна взаємодія яких найбільше відбиває специфіку стильового явища та його характерні ознаки. Вирішального значення для з'ясування специфіки музичної стильової системи набула інтонаційна теорія Б. Асаф'єва.

Становлення інтонаційного підходу до музично-стильового феномену в працях Б.Асаф'єва відбувалось у процесі поглиблення суті поняття стилю.

Перше визначення стилю як “якості (характеру) або головних рис, за якими можна відрізнити твори одного композитора від іншого або твори одного історичного періоду від іншого” [10, с. 76-77], ще не відбиває сутності стилю, акцентується лише значення певних відмінностей щодо процесу диференціації музичних явищ. Кожна наступна характеристика стилю наближається до розуміння системного характеру цього поняття, а його головною якістю визначається “інтонаційна сталість”. Об’єднуючи зміст попередніх висловлювань, в останній редакції словника термінів Б.Асаф’єв дає таке визначення стилю: “Стиль – якість, манера, характерні риси, сукупність і, нарешті, система виразних якостей” [10, с. 137]. Підкреслюючи особливості функціонування стильової системи, Б.Асаф’єв звертає увагу на її діалектичний характер: стиль – “комплекс, взятий в протиріччях”; стиль – “те, що діалектично зумовлює відхилення від норми...”; стиль – “поняття, що включає в себе основну ознаку: інтеграцію матеріалу на протигагу свавілля привнесених елементів, що дезорганізують художнє явище” [145, с. 236].

Наукове обґрунтування інтонаційної природи музичного мистецтва загалом і музичного стилю зокрема набуло методологічного значення як для подальшого розвитку теорії стилю, так і практики музичного виконавства.

Інший аспект дослідження поняття стилю представлений працями Б. Яворського, в яких інтерпретація стилю пов’язана з категорією музичного мислення. Розуміючи стиль як вияв особливостей художнього мислення, Б. Яворський наголошував на історико-епохальному змісті цієї категорії. У своєму дослідженні "Музичне мислення російських композиторів від Глінки до Скрябіна" автор показав глибоку внутрішню єдність між соціальними особливостями певної епохи, її панівною психологією та відображенням цієї психології в типі музичного мислення, тобто стилі. Наділяючи категорію стилю майже універсальним значенням, Б. Яворський вважав, що стиль охоплює всі вияви духовної культури й об’єднує різні види мистецтва, що сформувались на спільній ідеологічній основі. Більшість музично-теоретичних досліджень вченого зорієнтовані на проблематику фортепіанного

виконавства і мають важливе практичне значення.

Підходи, започатковані Б. Асаф'євим та Б. Яворським, дістали подальшого розвитку в працях М. Михайлова. Спираючись на положення про специфіку окремого виду мистецтва, яка в музиці виявляється в інтонації (Б. Асаф'єв), що народжується в творчому мисленні композитора (Б. Яворський), М. Михайлов розглядає стиль у нерозривному зв'язку з комплексом суміжних проблем, створивши "основи теорії музичного стилю" [6, с. 18].

Дослідження стилю в різних аспектах зумовило численні визначення даного поняття, чим вчений підкреслив багатозначність та невичерпність феномена стилю. Аналізуючи стиль у певному контексті, М. Михайлов кожного разу знаходить відповідне визначення. Так, з точки зору логічного підходу стиль трактується як типологічне явище, а також як єдність, що охоплює певне коло художніх явищ. Розкриваючи системну сутність стилю, М. Михайлов характеризує його як "єдність органічно взаємопов'язаних, взаємодіючих елементів, що утворюють у сукупності цілісну, відносно стійку систему" [125, с. 119].

Підкреслюючи діалектичний зміст категорії стилю, вчений співвідносить її з такими філософськими категоріями, як єдність та протилежність, загальне, особливе та одиничне, об'єктивне та суб'єктивне тощо. Враховуючи методологічне значення діалектичного співвідношення категорій змісту та форми з одного боку, та специфіку музичного мистецтва – з іншого, М. Михайлов визначає стиль як "єдність музично-інтонаційної змістовної форми" [125, с. 116].

Виділені нами аспекти висвітлюють теоретичний ракурс досліджень М. Михайлова, спрямованих на пошуки термінологічного визначення стилю, фіксацію різних форм вияву даного феномену в музиці. Обґрунтування аналогічних питань теорії стилю знайшло відбиття також у працях інших музикознавців (Н. Горюхіна, Б. Кремльов, Л. Мазель, К. Руч'євська, С. Скребков, А. Сохор, Ю. Тюлін та інших).

Практичний ракурс досліджень М.Михайлова стосується аналізу загальних закономірностей процесу формування початкових уявлень про стиль у свідомості музиканта. Розглядаючи питання накопичення слухового досвіду, М. Михайлов визначає його як необхідну умову розвитку музичного мислення. Підкреслюючи абстрактність музичного мислення "поза співвідношенням з певною стильовою системою", музикознавець надає важливого значення "засвоєнню закономірностей будь-якої стильової системи (або ряду систем) шляхом формування музично-інтонаційних уявлень" [125, с. 57]. Розцінюючи інтонаційно-слуховий досвід як необхідну умову формування самого уявлення про стиль, М. Михайлов дійшов висновку, що "стиль є узагальненим уявленням, що існує об'єктивно в індивідуальній та колективній свідомості як наслідок практичного життєвого досвіду у вигляді повторних слухових сприймань деякої кількості конкретних творів. Результатом цих сприймань є згорнуті образи різних стилів (стильових систем), які виникли на основі реальних музично-художніх об'єктів" [125, с. 157].

Поряд з працями М.Михайлова суттєвим внеском у розробку психологічного аспекту музично-стильових проблем стали дослідження В. Медушевського, Є. Назайкінського, С. Шипа. Розглядаючи музичний стиль з точки зору його генетичної природи, Є. Назайкінський трактує поняття стилю як якість, що "дозволяє в музиці чути, відгадувати, визначати того чи тих, хто її створює чи відтворює..." [136, с. 176]. Підкреслюючи генеруючу роль особистості в процесах стилетворення, вчений вважає генетичне джерело центральним критерієм стильової якості: "Особистість, що виявляється в музичних звуках, ось що таке стиль в музиці" [136, с. 176]. До стилю Є. Назайкінський відносить тільки властивості самої музичної тканини, оскільки "формою буття стилю все ж таки є сама музика - що звучить та безпосередньо сприймається слухом" [59, с. 120]. Особливості діяльності композитора, риси його особистості, психологічні процеси творчості вчений розглядає як певні детермінанти стилю. В результаті даного підходу

Є. Назайкінський визначає, що "стиль - це деяка особлива властивість або краще сказати, якість музичних явищ. Ним володіє твір або його виконання, редакція, звукорежисерське вирішення або навіть опис твору, але лише тоді, коли в тому, другому третьому тощо безпосередньо відчувається індивідуальність композитора, виконавця, інтерпретатора" [136, с. 176].

Інший аспект вияву стилю висвітлює С. Шип. Виходячи з положення щодо змістовності будь-якого елемента структури музичної форми, вчений виділяє дві категорії формальних елементів та структур: засоби музичної мови та засоби музичної виразності. Підкреслюючи відносну умовність такої класифікації, С. Шип відносить до мовних засобів елементи та структури, що характерні для певної кількості музичних творів, а до виражальних засобів - елементи, що відбивають особливі та унікальні риси певних творів. За аналогічними критеріями визначаються мовні та виражальні прийоми творчості композитора.

Обґрунтовуючи зумовленість єдності мовних та виражальних засобів змістом твору та творчими завданнями художника, їх вторинність відносно ідеальних чинників художнього твору, вчений дає таке визначення стилю: "Музичний стиль - це системна єдність формальних засобів і творчих прийомів, що природно виникають на основі певних потреб художньо-образного вираження" [223, с. 323]. Розглядаючи психологічний аспект процесу переходу змісту у форму, С.Шип звертає увагу на те, що у свідомості зміст з'являється в певному формальному втіленні - звуковому, інтонаційному, фактурному тощо, отже, "стилі існують у колективній та індивідуальній свідомості людей у вигляді: а) більш або менш яскравих чуттєвих уявлень; б) більш або менш визначених понять про єдність засобів, прийомів і художнього змісту" [223, с. 323].

Своєрідну точку зору обґрунтовано в працях В.Медушевського. Розуміючи стиль як "цілісну модель світосприйняття", що виражає "багатомірність особистості", вчений розглядає музичну семіотику як засіб втілення результатів художнього відбиття дійсності людською свідомістю.

Наслідком такого підходу є визначення стилю як семіотичного об'єкту, що "виникає на основі творів, об'єднаних цілісністю світосприйняття, яке стає тим, що означає стиль, нерозривно пов'язаним з його означуванням – системою виразних засобів" [120, с. 31]. Розглядаючи "єдність букви і духу", що складають основу внутрішньої організації стилю, В.Медушевський виділяє дві площини стильового феномену. До першої він відносить почерк композитора, музичну мову національних шкіл, сукупність виконавських засобів. До другої – особистість та темперамент композитора чи виконавця, образ, типологію національного мислення, світорозуміння та ідеали, що характерні для певної епохи. В даному контексті музичний стиль, що об'єднує ці дві площини, виступає немовби "родом велетенського знаку" [120, с. 32].

Співставлення різних підходів до змісту поняття стилю, поширеного в естетико-філософській, психологічній, філологічній, мистецтвознавчій та музикознавчій літературі, дає можливість виділити стійкі ознаки, притаманні як загальному поняттю стилю, так і стилю окремої галузі життя чи мистецтва (в тому числі і музичного). Ці ознаки складають головні властивості стилю, набуваючи значення **сутнісних ознак**. До них ми відносимо:

- **духовність**, що відбиває співвіднесення поняття стилю з людиною, її діяльністю та результатами цієї діяльності;
- **типологічність**, що висвітлює певні властивості (ознаки), що є основою систематизації стильових явищ;
- **цілісність**, що є головним принципом функціонування стильової системи;
- **інваріантність**, що вказує на присутність константних елементів в структурі стилю;
- **змістовність форми**, що відбиває взаємозумовленість змісту та форми стилю.

Охоплюючи художні явища різного масштабу та часового діапазону, стиль є багаторівневою системою. Невід'ємним атрибутом будь-якої системи виступає структура – "будова та внутрішня форма організації системи" [208, с. 462]. Різноманітність стильових рівнів зумовлює поліструктурність

стильової системи.

Питання диференціації структурних рівнів стильової системи в мистецтві по-різному вирішується сучасною наукою. Традиційно виділяють три основних стильових рівні: *індивідуальний стиль*, *стиль напрямку*, *стиль епохи* або *історичний стиль*. Стиль індивідуальний ґрунтується на різних творах одного автора; стиль напрямку - на різних індивідуальних стилях; стиль епохи - найширша категорія, що узагальнює значне коло художніх явищ у межах тривалого часового періоду. Поряд з цим існують інші підходи до класифікації рівнів стильової системи. Так, Ю.Борєв, аналізуючи стильову систему з культурологічних позицій, виділяє дев'ять стильових рівнів:

перший рівень, який вчений називає "прафеноменом" культури, вміщує тематичні та інтонаційні єдності, зумовлені спільністю історичного досвіду народів;

другий рівень – це національний стиль, якому властивий єдиний тематичний та інтонаційний фонд, що набуває змістовної конкретизації в культурі певного народу;

третій рівень – національно-стадіальний, що відбиває особливості національного стилю на певному етапі історичного та художнього розвитку;

четвертий рівень – стиль напрямку, який є більш пізнішим нашарування стилю. Його виникнення Ю. Борєв пов'язує з ускладненням художнього процесу, його членуванням, утворенням специфічних стильових спільностей. Звуження стилю напрямку веде до виникнення його підрівнів – течії, школи;

п'ятий рівень – індивідуальний стиль – відбиває процес формування людини як особистості, набуття нею свідомості, своєрідності мислення;

шостий рівень – стиль творчого періоду – зумовлений еволюцією художнього мислення митця;

сьомий рівень – стиль твору – співвідноситься з окремими творами геніальних художників, що відрізняються стилістичною неповторністю;

восьмий рівень – стиль елемента твору – застосовується щодо

характеристики особливих прийомів композиторської техніки;

дев'ятий рівень – стиль епохи – найбільш широка стилістична єдність, що вбирає все розмаїття художніх явищ даної епохи, об'єднуючи навіть протилежні художні напрямки [28, с. 189-192].

Визначені Ю. Борєвим структурні рівні стильової системи пов'язані із загальними закономірностями культурного розвитку і знаходять відбиття у змісті стильових систем окремих видів мистецтва, в тому числі і в музично-стильовій системі. Але диференціація музично-стильових рівнів ґрунтується на дещо інших принципах. Загалом погоджуючись із трактуванням основних стильових рівнів, музикознавці по-різному визначають їх основу і найменування; неоднозначно вирішують питання правомірності окремих стильових рівнів. Розглянемо декілька різних інтерпретаційних підходів до структури музично-стильової системи.

Розуміючи стиль у музичному мистецтві як вияв єдності, притаманної будь-якій множині художніх явищ, М.Михайлов визначає стильові рівні залежно від кола явищ, що охоплюються стильовими ознаками, і виділяє три основні рівні: індивідуальний стиль, стиль напрямку, історичний або епохальний стиль. Окремо М.Михайлов виділяє національний стиль.

Схожі принципи диференціації структури стильової системи знаходимо у С.Шипа. В основу класифікації структурних рівнів він покладає природу їх походження і виділяє такі критерії визначення: цілісність особистості, єдність етносу, історична спільність людей. Відповідно до джерела виникнення, музикознавець іменує стильові підсистеми: персональний стиль, етнічний стиль, історичний стиль.

Нетрадиційно підходить до структурного аналізу стильової системи В.Медушевський, виділяючи в структурі стилю види та типи. За основу видів стилю вчений бере види музичної діяльності – творчість композитора (виконавця) або групи композиторів, що належать до однієї епохи, нації. Основою класифікації стилю за типами виступає логіко-типологічна сутність стилю. В.Медушевський виділяє п'ять планів типологічної диференціації.

Перший план пов'язаний з подвійною природою стилю, поєднанням у ньому значення та значимості. Варіанти співвідношення даних аспектів породжують два полярних типи: 1) автономний стиль (зв'язки з традицією поглинаються яскравою своєрідністю, глибиною художнього відкриття); 2) інтерпретаційний стиль (чітко визначена основа, на якій він ґрунтується, активно виявляється його рефлексивна природа).

Другий план визначає співвідношення розвинутості того, що означається та того, що означає. Якщо своєрідність стилю стосується тільки формальних засобів і не підкріплюється оригінальним і глибоким духовним змістом, стиль перетворюється на манеру.

Третій план типологізації виходить з особливостей форми. В. Медушевський виділяє такі типи формотворення, як аналітико-граматичний та інтонаційно-драматургічний.

Четвертий план типології стосується сфери змісту. Вчений підкреслює надзвичайну складність даної типологізації, що пояснюється численністю критеріїв: світогляд, особливості психіки, суспільна позиція героя стилю.

П'ятий план торкається узагальнюючої природи стилю. Індивідуальний стиль ґрунтується на різних творах, груповий та епохальний – на різних індивідуальних стилях. Узагальнені об'єкти можуть бути схожими або несхожими. В результаті виникають стилі однорідні та контрастні. Дані типи виявляються і в окремих індивідуальних стилях [119, с. 6-11].

Розбіжності поглядів щодо структури стилю стосуються не тільки принципів класифікації структурних рівнів, а й змісту певних стильових рівнів. Найменше розрізняється трактування індивідуального стилю, що загалом розглядається вченими як результат творчої діяльності особистості, наслідок дії об'єктивних та суб'єктивних чинників.

Наступні два рівні – стиль напрямку та стиль епохи по-різному трактуються мистецтвознавцями. В. Медушевський вказує на певну абстрактність змісту епохального стилю, що є загальною "канвою" для розвитку індивідуальних стилів. Більш вузьке поняття стилю течії, навпаки,

неспроможне вмістити індивідуальність великого художника, відбиваючи лише його окремі риси. Неоднозначність стилю епохи підкреслює М. Михайлов. Головною умовою даного поняття вчений називає наявність системи взаємозв'язків певного комплексу стильових ознак, характерної для історичного періоду значного часового діапазону. Такі критерії зумовили висновок про можливість застосування поняття епохального стилю лише до окремих історичних періодів. М. Михайлов виділяє їх чотири: Відродження, бароко, класицизм, романтизм. Застосування поняття стилю епохи до мистецтва ХХ ст. М. Михайлов вважав неможливим, звертаючи увагу на плюралізм різних стильових тенденцій, розрив між жанровими сферами "серйозної" та "розважальної" музики та ідеологічні суперечливості двох політичних систем даного періоду.

Оригінальним, на наш погляд, є трактування епохального стилю Л. Бергер. Висунувши концепцію "світоглядного пізнавального смислу музичних і ширше – художніх стилів", дослідниця доводить синкретичний зв'язок гносеологічного смислу світогляду з властивостями мистецтва, його визначальну роль у процесах стилетворення. Значимість для кожної епохи її "точок зору" на світ образно втілюється мистецтвом. Мистецтво "вбирає" в себе зміст світогляду і створює сучасний йому образ світу стильовими художніми засобами своєї епохи. Згідно даної концепції стиль розглядається як "культурно-історична парадигма мистецтва певної епохи" [20, с. 124-130].

У класифікації рівня стильового напрямку більшість учених акцентує увагу на його соціально-історичній детермінованості, що зумовлює розуміння даного рівня як стильової підсистеми історичного стилю (С. Шип). Поряд з цим підкреслюється також значення єдності образної системи ряду композиторів, яка виявляється в спільності інтонаційно-стильових ознак їх творів (М. Михайлов). "Важливо, звичайно, що саме відбиває стиль даного напрямку з історичного матеріалу, але не менш важливо і те, як він переінтоновує та використовує елементи цього матеріалу, які є спільними з іншими стильовими напрямками" [125, с. 208-209].

Додаткова диференціація стилю напрямку зумовила виділення таких стильових єдностей як течя та школа. Можливими критеріями їх визначення виступають масштаб явищ, ідейно-творчі передумови, національні та географічні чинники, діяльність видатних художників тощо.

Особливе місце в стильовій системі належить *національному стилю*. Будучи одним з найскладніших стильових утворень, поняття національного стилю відрізняється єдністю інтерпретаційних підходів у музикознавстві.

Вказуючи на походження національного стилю з етнічних музично-мовних діалектів, В. Медушевський пов'язує його становлення зі зростанням національної свідомості. На думку вченого, специфічність національного стилю полягає в своєрідності національного світовідчуття та визначається зв'язком з характерними особливостями мови народної музики. Виділені В.Медушевським два виміри стилю – значення та значущість – визначаються як два аспекти сприйняття національного стилю – уявлення про специфічні особливості національного характеру (значущість) або власне смислове значення мови певного народу (значення).

Схоже трактування змісту поняття національного стилю дає М. Михайлов. Вважаючи національний музичний стиль формою вираження музично-образного змісту, що відбиває світосприйняття, світовідчуття, ідеї, емоції, специфічні для певної національної культури, вчений розглядає його як систему ознак спільності, що притаманна творчості окремого народу, нації. У практичній дійсності це поняття перетинається з індивідуальним стилем, стилем напрямку, стилем епохи.

На відміну від цього поняття *стиль твору* пов'язане з численними суперечливими оцінками в професійній літературі. Так, Л. Мазель (подібно Й.Гете) вважає можливим застосування даного поняття до окремих видатних творів. К. Руч'євська підкреслює доцільність вживання терміну "стиль твору" щодо найбільш статечних творів великої форми (опера, балет, симфонія) [176,с.96]. Необхідність існування поняття стилю твору в контексті проблем сучасного мистецтва відстоює Г. Григор'єва. На думку дослідниці, в даному понятті відбивається специфіка творчого методу сучасності, що відрізняється

різкою зміною "стильових орієнтирів" у середині будь-якого одного стилю, в разючій несхожості творів одного автора" [54, с. 69]. Ми ж поділяємо позицію М. Михайлова, який вважає неправомірним вживання поняття стилю окремого твору в значенні окремого стильового рівня, оскільки воно суперечить суті поняття стилю як типологічного явища.

Аналіз структури стильової системи та характеру взаємозв'язків її підсистем робить закономірним висновок щодо функціонування стильової системи за принципом закону діалектичної єдності загального та особливого. В музичній реальності дія даного закону відбивається в багатоплановості окремого музичного твору, який визначають як "ділянку в зоні перетину" [223, с.338] різних стильових рівнів.

Схема 1.1

Структура музичного стилю



Резюмуючи сказане, зробимо висновок, що **музичний стиль** – це багаторівнева, організована за діалектичним принципом єдності загального та особливого, система образного мислення та музичних засобів, музично-інтонаційний зміст якої, зумовлений соціально-історичними та індивідуально-психологічними чинниками, відбивається в окремому музичному творі. Оскільки вихідною умовою досягнення особливостей певного рівня стильової системи є конкретний текст музичного твору, визначені положення набувають особливого значення у процесі виконавської діяльності майбутнього музиканта-педагога.

1.1.2. Стиль у контексті музично-виконавської діяльності.

Виконавська діяльність є особливим аспектом вияву музичного стилю. У філософії діяльність розглядається як "форма активного ставлення людини до навколишнього світу з метою перетворення" [191, с. 131]. У контексті музично-виконавської діяльності "активне ставлення", "перетворення" найбільшою мірою торкається проблем стилю. "Стиль у музичному виконавстві – власне, мистецтво в мистецтві ... майстерність відтворення на основі майстерності творчості, майстерності композиторської", – писав Б. Асаф'єв [10, с. 142].

Загальновизнаний факт взаємозумовленості композиторського і виконавського стилю відбивається в численних висловлюваннях відомих музикантів. За словами Я. Мільштейна, "проблема виконавського стилю є майже найголовнішою, центральною у виконавському мистецтві. Вона торкається самої суті музичного мистецтва, його специфіки, його життя" [123, с. 5]. На суть цієї специфіки, яка полягає в дуалізмі взаємовідносин автора-композитора і автора-виконавця, що виник з моменту виокремлення виконавства у самостійний вид творчої діяльності, звертав увагу С. Савшинський, зауважуючи, що "у виконанні знаходить вираження стиль композитора. І навпаки, виконавець накладає на всі твори, що виконує, який би не був їхній стиль, відбиток своєї художньої індивідуальності" [179, с. 48].

Під іншим кутом зору розглядає дану проблему О. Гольденвейзер, вказуючи на те, що виконавець "повинен володіти власним стилем, але головним критерієм оцінки завжди залишається відповідність, або, навпаки, суперечливість стилю самого твору" [34, с. 30]. Схожу думку знаходимо у Л. Гаккеля, який відзначив, що "осягнути стиль – значає настроїтися у резонанс із думками та емоціями митця і його твору, означає наблизитися до осягнення духу його музики" [45, с. 75]. Аналізуючи процес осягнення певних стилей, Є. Ліберман вказує на рухливість композиторського стилю, який під впливом виконавських перетворень еволюціонує в історичному просторі,

зумовлюючи в свою чергу виникнення виконавських трансформацій – “того чи іншого автора раптом або поступово починали грати по-новому” [105, с. 209].

Діалектичний взаємозв'язок композиторського та виконавського стилю відбиває зовнішній вияв феномену стилю у процесі виконавської діяльності, він є наслідком специфіки музичного мистецтва, яке існує в системі комунікативної тріади "композитор-виконавець-слухач". Докорінна ж причина взаємопов'язаності та взаємозалежності процесів творення (композиторський стиль), відтворення (виконавський стиль) та сприймання (стиль слухача) полягає в інтонаційній природі музики.

Підтвердженням цього є слова Б.Асаф'єва про неможливість існування музики поза процесом інтонування. “Створюючи музику, композитор інтонує усередині себе або імпровізує за фортепіано. Слухач інтонує "напам'ять", наспівуючи або награвуючи те, що залишило враження. І, звичайно, за самою сутністю своєї діяльності, цілковито інтонаційної, виконавець в інтонуванні здійснює музику: звідси і виростає суттєва важливість стилів виконання” [117, с. 3].

Усвідомлення інтонаційної природи музично-виконавського мистецтва, нерозривного зв'язку процесів творення і відтворення сприяло виникненню сучасних тлумачень поняття музичного стилю, що характеризуються підвищеною увагою до ролі музично-виконавської творчості в процесах стилетворення. Прикладом цього є дослідження В.Москаленка та О.Сокола. Розглядаючи категорію музичного стилю з точки зору музичного мислення, В.Москаленко визначає, що "...під музичним стилем розуміється психологічно зумовлена специфічність музичного мислення, яка виражається відповідною системною організацією ресурсів музичного мовлення в процесі творення, інтерпретування і виконання музичного твору" [130, с. 88]. Розвиваючи ідею Б.Яворського щодо зв'язку стилю з процесом художнього (музичного) мислення, В.Москаленко підкреслює можливість співвідношення категорії музичного стилю з певними формами музичної творчості (творення,

інтерпретація, виконання), надаючи виконавству значення складової процесу стилетворення .

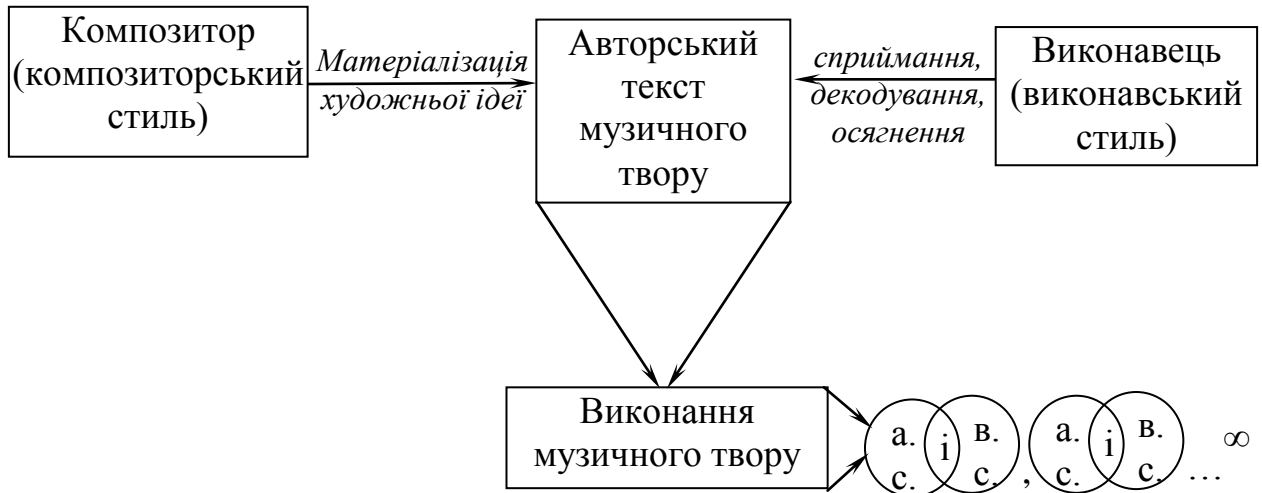
Близьку думку в характеристиці поняття "музичний стиль" можна простежити в працях О.Сокола. Досліджуючи стилі експресії музичного мовлення, автор виділяє мовні, мовно-мовленєві та експресивно-мовні засоби інтонування і розглядає стиль в контексті взаємодії композиторської та виконавської творчості, характеризуючи музичний стиль як "1) спосіб інтонаційно-художнього вираження; 2) особистісного смислу дійсності, який визначається; 3) змістом образу світу композитора і відповідаючим йому відбором і організацією; 4) мовних; 5) мовно-мовленєвих; 6) експресивно-мовних засобів інтонування, які служать створенню; 7) інтонаційно-художніх явищ (музично-комунікативних актів)" [186, с. 186]. Вважаючи експресивно-мовні засоби невід'ємною частиною, повноправним елементом композиторського стилю, вчений розглядає їх як репрезентатора композиторського стилю. Подібне розуміння стилю набуває важливого методологічного значення в процесі інструментально-виконавської підготовки, зумовлюючи інтонаційно-стильовий підхід до осягнення образу музичного твору, стилю композитора, певних прошарків музичної культури.

Будучи взаємозумовленими сферами художньої діяльності, композиторська і виконавська творчість по-різному здійснює процес стилетворення. (Розглядаючи стиль у контексті співвідношення композиторської та виконавської діяльності, ми поки що не торкаємось третьої складової системи музичної комунікації – сприймання). Композиторський акт творення спрямований від авторської ідеї до її матеріального втілення - нотного тексту музичного твору, що відбиває різні рівні музичного стилю (індивідуальний, історичний, національний тощо). Творчий процес виконавця починається зі сприймання, декодування та осягнення авторського тексту, а закінчується втіленням ідеї твору у виконанні, де відтворюється як стиль автора, так і стиль виконавця. Нерозривність

композиторського та виконавського стилю забезпечує спільна ланка творчого процесу, функцію якої здійснює музичний твір.

Схема 1.2

Процес об'єктивації художньої ідеї музичного твору



а.с. – авторський стиль; *в.с.* – виконавський стиль; *і* – виконавська інтерпретація (необмежена кількість).

Оскільки вихідним моментом зіткнення зі стилем є музичний твір або певна кількість творів, особливого значення набуває розуміння сутності категорії *музичного твору*. Виступаючи водночас і умовою, і результатом взаємодії композиторського і виконавського стилю, музичний твір набуває різного значення у відповідному контексті: інваріантного – в авторському тексті та як одного з можливих численних варіантів – у виконавській інтерпретації.

Підтвердження цієї думки знаходимо у Є.Назайкінського, який розглядає музичний твір як "матеріально зафіксований ідеальний художній об'єкт, створений композитором на базі існуючих в культурі можливостей та засобів, що володіє здатністю зберігати свою інваріантну структуру, і разом з тим - завдяки виконавцям, слухачам та конкретним умовам пристосовуватись до ситуації та історично розвиватись" [137, с. 28].

Розкриваючи подвійну природу музичного твору, Р.Інгарден пов'язує зміни його тлумачень з процесом розкриття та конкретизації можливостей, закладених в музичному творі як інтенціональний* речі, що існує за рахунок творчих актів композитора та виконавця [68, с. 400-578].

Найповніше, на наш погляд, розкриває суть поняття "музичний твір" В.Москаленко. Виходячи з інтонаційності музичного мистецтва, він розуміє музичний твір як "самостійну інтонаційну концепцію, що розкривається у суспільній художній практиці, цілісність якої виявляється у діалектичній сполученості рухливо-інваріантної основи і потенційної безмежності особистісно-відокремлених або колективно-усуспільнених її інтерпретацій" [129, с. 22].

Питання онтологічної характеристики музичного твору зумовило спроби визначити форми його "буття". В цілому дослідники виділяють три основні форми існування музичного твору: 1) музичний твір, зафіксований письмово за допомогою нотних знаків; 2) музичний твір, що звучить; 3) музичний твір, що існує в уявленні (дана форма має різновиди, відбиваючись в уявленні композитора, виконавця, слухача). Виходячи з тлумачення музичного твору як умови взаємодії композиторського та виконавського стилю, розглянемо письмову форму існування музичного твору – *нотний текст*.

Слово текст (від лат. *textum* – тканина, зв'язок, побудова) – означає відтворену на письмі або друком авторську працю [183, с. 655]. Здійснюючи свою основну санкцію - закріплення авторської ідеї в межах твору - текст в музичному мистецтві має певні особливості. Питання співвідношення нотного тексту з музичним твором, зафіксованим в ньому, неоднозначно вирішується у професійній літературі. Суперечливість поглядів щодо цієї проблеми вимагає уточнення понять нотного та авторського тексту.

Аналізуючи зміст категорії музичного твору, Б. Кочнев розрізняє поняття нотного та авторського тексту, визначаючи нотний текст як засіб

* "Інтенціональний" – особливі якості явища, що залежать від інтенції – спрямованості свідомості.

графічного закріплення звуковою процесу, а авторський текст – як саму музику [90, с. 58]. Близьку позицію знаходимо у С. Раппопорта, що розглядає нотний текст як семіотичну систему, за допомогою якої композитор здійснює об'єктивізацію своєї творчої ідеї. Вчений підкреслює відмінність нотних систем від звукових, трактуючи виконавство як "переклад духовного художнього змісту з нехудожньої матеріальної системи в художню" [168, с. 6].

Вважаючи нотний запис музичного твору орієнтиром для виконавця, О. Ніколаєв підкреслює обмеженість художнього потенціалу нотного запису, що "такий же далекий від реального звучання, як топографічна карта від пейзажу" [140, с. 4]. Трактуючи нотний текст як основу буття музичного твору, Р. Інгарден, порівнюючи його з основою буття творів образотворчого мистецтва, звертає увагу на схематизм нотного тексту, необхідність його "довизначення" у виконанні. На думку вченого, в музиці відсутній оригінал, притаманний творам образотворчого мистецтва [68, с. 557]. Спростовуючи такий підхід до трактування нотного запису та загалом музичного твору, Є. Ліberman доводить, що "оригінал у музиці є – це ... оригінальний авторський текст" [105, с. 36].

Усвідомлюючи важливість "реконструкції" авторського тексту для формування виконавського задуму, Є. Ліberman, з одного боку, спирається на інформацію, що несе в собі нотний запис твору, з іншого – підкреслює важливість творчого осмислювання цієї інформації. Осягнення авторської ідеї шляхом декодування нотного запису вчений пов'язує з умінням диференціювати та інтерпретувати різні елементи авторського тексту. Виявивши в музичних творах незмінні елементи, що забезпечують упізнаваність твору, та елементи мінливі, що зумовлюють його розвиток, Є. Ліberman доходить важливого висновку, що набуває методологічного значення у виконавській діяльності: "будь-який авторський текст складається з двох частин: а) об'єктивно-композиційної; б) суб'єктивно-інтерпретаторської [105, с. 192]. Належність того чи іншого елемента тексту до композиторської чи виконавської сфери має тенденційний характер і вирішується в кожному

конкретному творі. Досвід розпізнавання та класифікації елементів нотного тексту зумовлює відповідність вибору засобів виконавської інтерпретації.

Обґрунтовуючи поширену в музикознавстві думку щодо правомірності іменування авторського запису конкретного музичного твору авторським текстом, А. Малінковська підкреслює особистісний аспект даного поняття, називаючи його "унікальним історико-культурним документом, що своєрідно відбиває риси особистості та творчого обличчя художника" [117, с. 12]. На думку дослідниці, "авторський текст музичного твору для виконавця-художника стає невичерпним об'єктом пізнання ... , матеріально-духовною основою творчого діалогу з композитором – суб'єктом пізнання. Тут початок проникнення виконавця в задум композитора, у світ твору, початок шляху до створення виконавської інтерпретації" [117, с. 12].

Окреслені підходи дають можливість визначити *авторський текст музичного твору* як декодований виконавцем авторський нотний запис музичного твору, що найточніше відбиває особливості стилю композитора і є вихідним пунктом виконавської інтерпретації. Таким чином, формування умінь декодувати нотний запис твору виступає одним із головних завдань інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.

Будучи однією з форм буття музичного твору, "найбільш достовірною та тривалою проекцією авторського стилю" [105, с. 210], авторський текст по-різному витлумачувався в процесі становлення мистецтва інтерпретації. Упродовж багатьох століть основою виконавської творчості була майстерність імпровізації, специфіка якої відбилася в уніфікації композиторського та виконавського мистецтва. Виокремлення виконавства в самостійний вид творчої діяльності, зумовивши зміну критеріїв виконавської майстерності, поставило в центр уваги інтерпретатора проблему стилю.

Домінування стильового аспекту в музично-виконавській інтерпретації пов'язане з розумінням стилю як "специфічної художньо-творчої форми мислення" [125, с. 51]. Виходячи з цього, набуває важливого значення думка про те, що знання особливостей художнього мислення того чи іншого

композитора забезпечить глибоке осягнення авторського задуму. На думку Б. Яворського, усвідомлення принципів організації творчого мислення в різні історичні періоди є ключем до розуміння об'єктивних законів інтерпретації [210, с. 4].

Інтонційне втілення музичного образу ґрунтується на системі структурно-функціональних норм, що склались у певну епоху. Творчий процес передбачає вибір тих елементів, що необхідні для певного твору, індивідуальну їх організацію або створення нових. Характеризуючи особливості процесу музичного мислення, А. Сохор вказує, що "... музичне мислення ґрунтується на матеріалі, напрацьованому суспільною практикою ... Цей матеріал піддається в процесі формування кожної композиторської мови індивідуальному відбору та індивідуальній обробці у відповідності з соціальними та естетичними позиціями автора та його орієнтацією на той чи інший "пласт" суспільного життя" [189, с. 64]. Якщо сам комплекс елементів музичної мови, притаманний мистецтву певного часу, зумовлений історичними, національними, соціальними чинниками, то характер відбору цих елементів - духовним складом особистості художника.

Певний музичний стиль – це "духовне бачення світу, відбите в оригінальному використуванні музичної мови" [121, с. 15]. Для створення уявлення про авторський стиль необхідно з'ясувати питання відбору, комбінування та перетворення засобів музичної виразності певним композитором. Охоплюючи явища різного часу та масштабу, стиль відповідно відбивається в стильових знаках тексту музичного твору. В окремо взятому творі можна виділити знаки, що водночас відбивають ознаки індивідуального стилю автора, стилю напрямку, національної належності тощо.

Елементи музичної мови мають різне стильове навантаження: одні з них маловиразні в стильовому відношенні, інші – набувають важливого стильового значення. Аналізуючи стильовий аспект музичної мови, дослідники по-різному підходять до його характеристики.

Розглядаючи процес відбору засобів музичної виразності композиторами, В. Медушевський виходить із співставлення музичної мови та музичного мовлення. Музичну мову вчений розуміє як "...загальне, що притаманне різним творам, повторюється в них", а музичне мовлення - "продукт конкретного, індивідуального мислення", в якому "завжди виявляється психічна індивідуальність композитора та виконавця, темперамент, склад особистості, естетичний ідеал" [121, с. 14]. У процесі відбору засобів музичної мови формується стиль композитора, що відбивається в мовленні його творів.

В аналогічному ракурсі висвітлює питання відбору засобів музичної виразності С. Шип. Аналізуючи психологічний аспект творчого процесу художника, він виділяє мовні та виражальні прийоми творчості. Мовні прийоми пов'язані з типовими розумовими діями, що забезпечують формальну впорядкованість творів. Виразальні прийоми, будучи виявом художньої фантазії виконавця, зумовлюють незвичайні властивості форми. Звертаючи увагу на умовність межі між даними категоріями, С.Шип підкреслює роль "навички творчості" у формуванні мовних творчих прийомів, а в процесі розвитку виражальних прийомів творчості – оригінальність, нетиповість розумових операцій. Будучи виявом художньо-образного мислення композитора, засоби та прийоми творчості відбивають особливості процесу стилетворення. Співставлення виділених С.Шипом складових творчого процесу дозволяє визначити ступінь оригінальності того чи іншого композиторського стилю [223, с. 318-324].

Як засіб індивідуалізації музичної мови, "виразальність" набуває особливого значення у виконавському мистецтві. Розкриваючи зміст понять "виразові" та "виражальні" засоби, виконавський аспект цих понять розглядає О. Катрич. Аналізуючи проблему засобів музичної виразності в контексті співвідношення засобів композиторських і виконавських, дослідниця підкреслює їхню істотну відмінність, що полягає в різній природі інтонування композитора та виконавця. Називаючи композиторські засоби виразності

виразовими, а композиторське інтонування – першоінтонуванням, О. Катрич розглядає виконання як переінтонування, в результаті якого виразові засоби набувають значення виражальних.

Розуміючи систему виражальних засобів як основу індивідуального стилю виконавця, автор розглядає стильовий аспект музично-виконавської інтерпретації [76]. Важливість даного підходу полягає у зверненні дослідниці до інтонаційної сутності виконавства, трактуванні переінтонування як одного з головних виконавських засобів змістовного наповнення музичною твору. Поділяючи підхід щодо процесу перетворення композиторських засобів у виконавській діяльності, надалі у нашому дослідженні ми будемо іменувати виконавські засоби виражальними засобами.*

Розглядаючи можливості перетворення композиторських (виразових) засобів, необхідно звернути увагу на їх неоднозначність. Одні з них "вимагають" інтерпретації, інші – припускають її тільки до певної міри. Поділяючи нотний запис музичного твору на три текстові рівні за критеріями ступеня точності знаків нотного тексту та спрямованості на певний аспект психіки виконавця (емоційний чи інтелектуальний), Є. Ліберман дійшов висновку, що найточніше зафіксовані виразові засоби найменше підлягають виконавському перетворенню, і навпаки, найбільший виражальний потенціал притаманний приблизно зафіксованим виразовим засобам. [105, с. 194-208]. Відзначимо, що за класифікацією Є. Лібермана майже всі засоби першого (виконавського) текстового рівня, що характеризуються найвищим виражальним потенціалом – мелізматика, агогіка, педалізація – мають важливе стильове значення.

Питання визначеності інформації, закладеної в нотному тексті, торкається в своєму дослідженні О. Котляревська. Розглядаючи текст як даність, в якій закладено варіативний потенціал, дослідниця виділяє дві сфери авторського тексту: визначену та невизначену. Сфера невизначеного

* "Виражальні", "вražальність" мисляться як похідні від дієслова "виражати", що передбачає конкретність результату дії. "Виразові" – як похідне від іменника "вираз", що відбиває загальну форму образного змісту [76].

зумовлюється стильовою ясністю, тобто передбачає "очевидність" тих компонентів, що виявились за межами графічного кодування. Стильова ясність робить можливим використання неозначеної сфери, зумовлюючи свободу інтерпретації [89, с. 32-40].

Отже, аналіз засобів музичної мови та музичною мовлення (В. Медушевський), мовних та виражальних прийомів творчості (С.Шип), виразових та виражальних засобів (О.Катрич), об'єктивно-композиторської та суб'єктивно-інтерпретаторської сфери тексту (Є.Ліберман), визначеної та невизначеної сфери тексту (О.Котляревська) дає підстави для висновку щодо взаємозв'язку між художньо-образним мисленням композитора та засобами виразності, що реально або потенційно зафіксовані нотним текстом його творів.

Питання співвідношення творчості композитора та виконавця по-різному вирішуються як композиторами, так і виконавцями. Одні композитори категорично виступають за обмеження прав виконавця (М. Равель, І. Стравінський). Інші, навпаки, бачать у виконавцеві співавтора, визнають його право інтерпретувати твір відповідно власному розумінню (Ф. Ліст, Й. Брамс, Р. Шуман).

Протилежність поглядів спостерігається і серед виконавців. Загалом у професійній літературі висвітлюються дві тенденції в підході до авторського тексту. Представники академічного напрямку наполягають на уважному вивченні тексту, ретельному виконанні всіх указівок автора. Прихильники протилежного напрямку відстоюють творчий підхід до тексту музичного твору, поєднуючи увагу до композиторських позначень з емоційно-особистісним їх перетворенням. "Іноді доводиться жертвувати вказівками композитора для того, щоб зберегти його стиль", – зауважував С. Фейнберг [206, с. 153].

Характеристику загальної картини різних напрямків виконавського мистецтва дав Г. Нейгауз, виділивши чотири типи стилю виконання. До першого типу він відносить гру без будь-якого стилю або спотворення стилю

композитора; до другого - "моргове" виконання, коли ідея автора вмирає під тиском правил, законів, доктрин; третій тип, "музейний", більше схожий на стилізацію, ніж інтерпретацію стилю композитора; четвертий тип - це натхненне втілення, сучасне бачення авторської ідеї твору [138, с. 190-191].

Погляди Г. Нейгауза знайшли відгук у дослідженні О. Катрич. Пропонуючи класифікацію музично-виконавських явищ за стильовим критерієм, дослідниця виходить із співставлення понять "музичне виконання" та "музично-виконавська інтерпретація". Розуміючи "музичне виконання" як відтворення авторського тексту засобами виконавства, а "музично-виконавську інтерпретацію" – як індивідуальне тлумачення авторського тексту музикантом-виконавцем, О. Катрич виділяє два типи інтерпретації. Перший тип – "нестильова музично-виконавська інтерпретація" – відбиває "явище музично-виконавської творчості, інтерпретаційні механізми якого функціонують у сферах емоційного та образно-естетичного, не торкаючись тих чи інших аспектів музичного стилю". Другий тип – "стильова музично-виконавська інтерпретація" – "явище музично-виконавської творчості, інтерпретаційні механізми якого зорієнтовані, насамперед, на осмислення тих чи інших аспектів музичного стилю". Дослідниця виділяє три різновиди стильової музично-виконавської інтерпретації: стилізована інтерпретація, стильна інтерпретація, виконавська інтерпретація композиторського стилю [75, с. 8-9].

Загалом погоджуючись із трактуванням поняття "стильова музично-виконавська інтерпретація" та змістом її різновидів, зауважимо, що поняття "нестильова музично-виконавська інтерпретація" видається нам малопереконливим у педагогічному аспекті. По-перше, розуміння стилю як необхідного способу існування культури зумовлює висновок про належність будь-якого твору мистецтва до певного стилю. В такому контексті навіть тимчасове ігнорування стильового аспекту в процесі музично-виконавської творчості видається нам неприродним. По-друге, виходячи з трактування автором відтворення як переінтонування, а переінтонування – як

перетворення виразових (композиторських, тобто стильових) засобів на виражальні (виконавські), що передбачає момент переосмислення, тлумачення авторського стилю, вважаємо недоцільним виокремлення стильового аспекту з процесу виконання.

З точки зору педагогічного процесу формування уміння виконавської інтерпретації в контексті певної стильової системи сприяє більш цілісному та органічному осягненню змісту музичного твору, позитивно впливає на розвиток мислення виконавця, забезпечує становлення інтонаційно-образних уявлень щодо історичного, національного, індивідуального стилів.

Розуміння стильової інтерпретації твору як відбиття художньо-образного мислення певного композитора вимагає аналізу цього поняття в різних аспектах. Визначивши відповідність авторському тексту основою виконавської інтерпретації, зупинимось на інших чинниках, що впливають на трактування музичного твору з точки зору тлумачення в ньому стильових особливостей.

Розглядаючи музичний твір не тільки як об'єкт, але й як суб'єкт, В. Бобровський підкреслює діалогічний характер його пізнання. У процесі діалогу між твором і особистістю, що його пізнає, по-перше, виявляються різні аспекти художньої ідеї твору; по-друге, соціально-історичний розвиток суспільства зумовлює зміну спільної для даної епохи зони індивідуальних тлумачень [26, с. 14-15].

Безперервно розвиваючись і змінюючись, виконавське мистецтво рухається мовби по спіралі, кожне нове покоління заново інтерпретує музику попередньої епохи. Так, в історії виконавства неодноразово змінювався стиль інтерпретування музики Й.-С. Баха, про що свідчать інтерпретації його творів такими видатними музикантами-виконавцями, як С. Фейнберг, С. Ріхтер, Г. Гульд, Е. Фішер. Цей факт відбиває одну з найважливіших закономірностей виконавського мистецтва – необхідність тлумачення авторського стилю відповідно духу свого часу. Результатом такого підходу є спрямування процесу інтерпретування у двох напрямках: 1) ретроспекції, в процесі якої

відбивається смисл твору; 2) актуалізації, в процесі якої збагачується зміст твору шляхом визначення його культурної значимості в сучасному мистецтві. Перший напрямок акцентує увагу на особливостях стилю композитора, другий – на засобах виконавського стилю.

Художня структура музичного твору, як відбиток духовного змісту, втілює численність можливих смислів, що по-різному сприймаються та усвідомлюються окремою особистістю. Як свідчить практика музичного буття, неможливо втілити всі дані твору в окремому виконанні. Будь-яка інтерпретація ґрунтується на висвітленні тих чи інших суттєвих елементів тексту музичного твору. Виділяючи ті смислові аспекти, що резонують його духовному світу, виконавець розкриває художню ідею твору відповідними виконавськими засобами. "Не існує двох виконавців, що однаково б відтворили нотний текст" – підкреслював Я.Мільштейн [123, с. 13].

Особистісний аспект процесу відбору виконавських засобів інтерпретації знаходиться в безпосередньому зв'язку з особливостями виконавського стилю музиканта. В професійній літературі відзначається декілька видів систематизації виконавських стилів. Так, класифікація К. Мартінсена ґрунтується на аналізі звукотворчої волі виконавця, що визначається особливостями його психіки. Е. Фішер, навпаки, пов'язує класифікацію музичного мислення з фізичними даними виконавця. В основі класифікації Л. Рабіновича – різні типи темпераменту.

Спроби класифікації виконавських стилів за типами художнього мислення знайшли відбиття в їх диференціації на класичний та романтичний або об'єктивний та суб'єктивний стиль. У сучасному музикознавстві для характеристики найбільш загальних закономірностей індивідуальних стилів художників використовуються поняття "діонісійський" та "аполлонічний" тип творчого мислення. Динаміка співвідношення даних типів визначає характеристику "індивідуального творчого гена" (В. Боборовський), характеризує спосіб викладення музичного матеріалу та принцип побудови музичної форми у виконавстві (О. Катрич).

Визначення інтерпретації як творчого виконання художньою твору, що ґрунтується на самостійному тлумаченні виконавця [183, с. 290], включає характеристику процесуальності даного поняття. Розглядаючи структуру процесу художньої інтерпретації, більшість дослідників виділяє дві її основні підструктури: формування художньої інтерпретації в свідомості інтерпретатора та матеріально-звукова реалізація ідеального уявлення у виконанні (Є. Гуренко, Н. Корихалова, Ю. Кочнев, В. Крицький, Є. Куришев, В. Ражніков та інші). Процес створення виконавського задуму, "художнього проектування результату виконавського мистецтва" [57, с. 85] ґрунтується на розумінні інтерпретатором предмету тлумачення. Розуміння передбачає розкриття та засвоєння виконавцем змісту символів, знаків, художніх образів, а також необхідність усвідомлення смислового контексту щодо предмету вивчення [208, с. 371].

Виходячи з декодування нотного запису музичного твору, інтерпретатор, проектуючи художній образ у свідомості, спирається на певний досвід свого суспільного та художнього буття. В науково-методичній літературі з питань виконавства такий досвід відбивається в понятті *тезаурус* (від лат. *thesaurus* – "скарб", "сховище"), що розглядається як попередній запас інформації, вражень, асоціацій, які забезпечують сприйняття та переосмислення змісту музичного твору. "Чим вищий тезаурус виконавця,... чим більше його інтелектуальне та емоційне багатство, чим ширша та глибша його особистість, тим значніші, яскравіші, змістовніші асоціації, що виникають у нього при зіткненні з авторською думкою, з первинною інформацією" – підкреслював Я. Мільштейн [123, с. 18].

Виникнення стильових асоціацій, стильового контексту ґрунтується на теоретичних знаннях та стиле-слуховому досвіді виконавця. Теоретичні знання включають інформацію як про загальні стильові закономірності (зумовлені історичними, національними, соціально-культурними чинниками), так і про індивідуальні стильові риси композитора (характерні властивості тематизму, засоби його розвитку, структурні зв'язки тощо). На формування

власне виконавського задуму, оригінальної концепції музичного твору, зумовленої змістом тезаурусу виконавця та його професійними вміннями і навичками, впливають також інші чинники – генетичні, психологічні, соціально-історичні тощо.

Розглядаючи процес матеріально-звукового втілення інтерпретаторської ідеї, дослідники визначають його як сукупність специфічних дій виконавця, спрямованих на об'єктивацію виконавського задуму. В контексті нашого дослідження особливого значення набувають пошуки відповідних авторському стилю виражальних засобів та технічних прийомів.

Розуміючи засоби виразності, зафіксовані в нотному тексті, як основу для осягнення, а не об'єктивації, В. Крицький вважає, що засоби виконавської виразності (в нашому дослідженні – виражальні засоби) зумовлені не нотним текстом, а задумом інтерпретатора [95, с. 31].

Аналізуючи результати спостережень виконавської діяльності видатних піаністів, Є. Ліберман звертає увагу на вибірковість творчої уваги виконавців до засобів виразності різних текстових рівнів, наслідком чого є домінування тих чи інших виражальних засобів в інтерпретації твору та стилю композитора [105, с. 190-217]. На наш погляд, інформативна багатозначність (що відбивається в симультанному сприйманні стильових ознак різних рівнів стильової системи), діалогічна природа музичного твору в сполученні зі суб'єктивністю виконавської інтерпретації, з одного боку, надзвичайно посилює індивідуально-особистісний аспект у процесі вибору виражальних засобів, з іншого – вибір виражальних засобів обмежений даними, зафіксованими реально та потенційно в нотному тексті музичного твору, зумовлений його "стильовою ясністю" та контекстом сучасного культурного середовища.

Відносно вибору та застосування технічних прийомів у процесі виконавської інтерпретації в науковій літературі спостерігається рідкісна єдність поглядів. Усі виконавці, музиканти-педагоги виходять з розуміння зумовленості технічних засобів змістом музичного образу. "Техніку

неможливо створити на порожньому місці, як не може бути створена форма, що позбавлена будь-якого змісту" [138, с. 77]. Взаємозв'язок змістовного та технічного аспекту у виконавстві особливого значення набуває в контексті проблеми стильової відповідності виконавської інтерпретації. Досліджуючи проблеми художньої техніки піаніста, видатні музиканти-педагоги підкреслюють нерозривність техніки і стилю, неможливість інтерпретувати різних авторів за допомогою однієї й тієї ж самої техніки. "Два майстра, навіть якщо вони сучасники, вимагають завжди двох різних засобів фортепіанної гри" [22, с. 76].

Аналізуючи технологічний аспект виконавського стилю, Я. Мільштейн вказує на зумовленість технічних прийомів: "У кожного стилю своє трактування віртуозності, своя техніка" [123, с. 12]. Аналогічну думку висловлює Б. Яворський, вважаючи принципи техніки історичними [210, с. 13].

Підсумовуючи вищевикладене, зробимо висновок, що центральною проблемою досягнення музичних явищ у процесі виконавської діяльності є усвідомлення принципу взаємодії композиторського та виконавського стилю. Даний принцип зберігається на всіх рівнях виконавської інтерпретації: досягнення композиторського стилю сполучається з формуванням інтерпретаційного задуму виконавця; процес декодування авторського тексту супроводжується процесом його актуалізації в сучасному культурному просторі; вибір виражальних засобів та технічних прийомів зумовлюється інформацією, що закладена в тексті твору, індивідуальністю виконавця та культурно-історичним контекстом.

Отже, усвідомлення інтонаційної природи та творчого характеру музично-виконавського мистецтва, сприяючи розумінню музичного стилю крізь призму взаємодії композиторського та виконавського стилю, зумовлює необхідність формування інтерпретаційних умінь студентів на засадах стильового підходу.

1.2. Теоретичний аналіз процесу формування музично-стильових уявлень

1.2.1. Змістовно-структурний аналіз музично-стильових уявлень.

Дослідження змісту та структури поняття стилю, визначення його сутнісних ознак та місця у виконавському мистецтві дає підстави стверджувати, що стиль є однією з тих узагальнюючих категорій, які відіграють важливу роль в процесі осягнення різноманітних явищ дійсності та мистецтва. “Стиль дедалі більше розкривається нам як величезний художній світ, пронизаний свідомістю автора. Теорія стилю невідривна від пізнання та формування людини” [119, с. 17].

Подібне трактування стилю набуває особливої актуальності для сучасної музично-педагогічної освіти, пріоритетним напрямком якої є формування та розвиток творчої особистості, орієнтація на діалог людини з культурою, організація пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на гуманізацію та індивідуалізацію навчального процесу.

Розуміючи духовну сутність стилю, його психологічну зумовленість, сучасна музично-педагогічна наука, підкреслюючи методологічне значення цієї категорії в пізнавальних процесах, все ж недостатньо висвітлює власне шляхи осягнення та усвідомлення феномена стилю. *Як відбуваються пізнання стилю? Яким чином здійснюється усвідомлювання сутності стильових явищ у практичній музичній діяльності? Чи можливе коригування цих дій?* Відповіді на поставлені питання пов’язані з такими процесами як *мислення, пізнання, навчання.*

Методологічна переорієнтація сучасної освіти на розвиток творчої індивідуальності та формування професійної компетентності фахівця зумовлює спрямування процесу навчання не тільки на здобуття певної суми знань, умінь та навичок, але, передусім на пошуки *смислу* того, що вивчається. Будучи регулятивним поняттям, *смысл* виступає мотиваційним чинником у процесі пізнавальної діяльності. В сучасній педагогіці пізнання, як “процес

цілеспрямованого відображення об'єктивної реальності в свідомості людей” [211, с. 80], становить основу навчання.

Одним з провідних пізнавальних процесів, що вважають найвищим ступенем пізнання, виступає мислення. Здійснюючи одну з найважливіших функцій у пізнавальному процесі, мислення нерозривно пов'язане з іншими складовими процесу відбиття об'єктивної дійсності, серед яких психологи виділяють: сенсорний, перцептивний (первинні образи), рівень уявлень і уяви (вторинні образи) та мовномисленевий рівень.

Початковими ланками пізнавального процесу виступають відчуття та сприймання, що, будучи первинними образами, утворюються при безпосередній дії подразників. У педагогічному процесі відчуття та сприймання забезпечують виділення найважливіших аспектів для розв'язання конкретних проблем, обробку інформації від органів чуття, спрямованої на побудову відповідного образу.

Різні за ступенем повноти, глибини та адекватності первинні образи набувають подальшого узагальнення та опосередкування в мисленні, що відбиває предмети та явища об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях [164, с. 270]. Встановлюючи зв'язки між явищами, мислення не тільки спирається на безпосередні дані процесів відчуття та сприймання, але й обов'язково на минулий досвід, що зберігається в пам'яті людини у вигляді різноманітних уявлень.

Уявлення належать до вторинних образів, що на відміну від первинних (відчуттів та сприймань) виникають у свідомості без безпосереднього впливу подразника. ”Збережені свідомістю образи речей та явищ дійсності, що утворюються на основі попередніх сприймань та відчуттів“ [163, с. 139], складають суть уявлень. Специфіка виникнення уявлень (відсутність безпосереднього впливу подразника) зумовлює відносно невисокий ступінь їх яскравості та чіткості, а також деяку фрагментарність. При наявності цілісного образу об'єкта в уявленнях припустима відсутність окремих його деталей або несуттєвих на даний момент рис.

Зберігаючись у пам'яті людини, під впливом повторних сприймань уявлення може уточнюватись і доповнюватись. Подібна властивість уявлень набуває важливого методологічного значення в пізнавальному процесі. В творчій діяльності це зумовлює можливість створення нових образів.

На відміну від образів сприймання, уявленням притаманна певна узагальненість. Залежно від ступеня узагальненості розрізняють одиничні та загальні уявлення. *Одиничні* уявлення вирізняються індивідуалізацією та конкретизацією образу. *Загальні* уявлення, зберігаючи найсуттєвіші риси, що характеризують дану річ і пов'язані з її значенням, віддзеркалюють характерні особливості багатьох аналогічних речей даного класу. У такий спосіб різні за ступенем узагальненості уявлення утворюють багаторівневу ієрархію, нижчим рівнем якої виступають образи пам'яті, що відтворюють одиничні сприймання, а вищим – реконструйовані, схематизовані загальні уявлення, що наближаються за змістом до категорії поняття.

Як динамічний процес, спрямований на безперервне вдосконалення та поглиблення, формування певних уявлень у свідомості особистості відбувається шляхом розвитку від елементарних форм уявлення до здійснення їх творчого переосмислення. Відповідно до цього виділяють *репродуктивні* та *продуктивні* уявлення.

У системі мислення уявлення, будучи проміжною сходиною діалектичного переходу від конкретних образів до абстрактних понять, виконують певні *функції*. Розглянемо основні з них:

- *сигнальна* – утримуючи в собі різноманітну інформацію, образ об'єкта під впливом конкретних дій перетворюється на систему сигналів, що керують поведінкою людини. На думку І.Павлова, будь-які уявлення формуються аналогічно механізму умовного рефлексу, сигналізуючи про конкретні явища дійсності [148, с. 82];
- *регулююча* – головним її завданням є добір потрібної інформації в контексті конкретної діяльності, актуалізація саме тих уявлень, що сприятимуть найповнішому здійсненню переслідуваної мети;

- *настроювальна* – пов’язана з виникненням певного образу, що забезпечує настройку свідомості на виконання відповідних дій. Настройка зумовлює орієнтування на систему суттєвих ознак конкретних речей та явищ, прискорює процес осягнення змісту художніх образів, сприяє доцільному добору відповідних засобів їх відтворення;
- *контролююча* – забезпечує адекватність образів свідомості реальним речам та явищам.

Необхідною умовою формування уявлень виступає сенсорна активність людини. Традиційно уявлення класифікують за видами аналізаторів: слухові, рухові, візуальні тощо. Подібна диференціація припустима лише в межах теоретичного дослідження. В практичній реальності на формування уявлень впливають одночасно результати дії різних сенсорних сфер, що зумовлює їхню полімодальність. Поряд з цим кожне конкретне уявлення відрізняється домінуванням певної модальності.

Подібні відмінності звичайно пов’язані як з індивідуальними особливостями людини, так і зі специфікою її професійної діяльності. Як одна з найважливіших форм суб’єктивного відображення об’єктивного світу і засіб регулювання емоційного стану людини, уявлення набувають особливого значення в *творчій* діяльності.

Одним з різновидів творчої діяльності виступає мистецтво. Різноманітність видів мистецтва, перш за все, зумовлюється специфікою способів відтворення реальної дійсності. Процес відтворення пов’язаний з виникненням відповідних уявлень. Так, втілюючи явища навколишнього світу в художніх образах, живописець спирається на графічно-кольорові уявлення, скульптор – на пластичні образи, архітектор – на об’ємно-просторові, музикант – на інтонаційно-звукові.

Зміст музичних уявлень зумовлюється специфікою музичного мистецтва. На відміну від інших видів мистецтва, де образ несе певну інформацію про життєве явище, що викликало відповідні емоції, музика

відбиває дійсність опосередковано – через *звукову інтонацію*. Сформульоване Б.Асаф'євим поняття інтонації в музичному мистецтві розглядається як “звукове втілення музичної думки, що є виявом соціально та історично детермінованої людської свідомості” [134, с. 214].

Процес перетворення конкретно-життєвих переживань у музично-художні образи підпорядковується специфічним закономірностям музичного мислення, що в науковій літературі розглядається як “мислення музично-образними уявленнями, які засвоєні пам'яттю шляхом музично-інтонаційного слухового досвіду, результату повторних музичних сприймань” [125, с. 29].

Будучи вихідним етапом становлення мислення, процеси сприймання в музичному мистецтві пов'язані з утворенням “інтонаційного запасу” (М.Михайлов) або “інтонаційного фонду” (Б.Асаф'єв). Зміст “інтонаційного запасу” або “інтонаційного фонду” складає матеріал, напрацьований музично-суспільною практикою. До нього входять музично-інтонаційні комплекси, притаманні певній епосі, нації, художньому напрямку, композиторові тощо. Засвоєний та збережений пам'яттю у вигляді музично-інтонаційних уявлень, інтонаційний запас трансформується в свідомості крізь призму індивідуальних властивостей творчої та людської особистості художника, у відповідності з його ідейно-естетичними установками.

Психологічно та соціально зумовлені процеси індивідуалізації інтонаційного запасу реалізуються в музичному стилі. Саме “у явищі інтонації і діючого через нього відбору виразних засобів виникає реальне обґрунтування стильових тенденцій...”, а основною якістю стилю виступає “постійність музично-інтонаційного почерку” [145,с.243]. Подібне розуміння стилю ґрунтується на введеному Б.Асаф'євим понятті “інтонаційної сталості”, що відбиває відповідні стадії музичного розвитку: 1) інтонаційний зміст епохи та народу; 2) інтонації, притаманні певному композиторові; 3) групи інтонацій, що зумовлені ідеєю твору. Об'єднання трьох інтонаційних сталостей вчений вважав ознакою “цілісності та органічності музичного твору” [145, с. 244].

Взаємозумовленість стилю, як вияву особливостей мислення та інтонування, як способу втілення музичної думки відбиває сутність музичного феномену, обумовлюючи формування музично-стильових уявлень.

Виступаючи результатом минулого досвіду, уявлення безпосередньо залежать від його змістовного наповнення. В загальному значенні *досвід* - це “сукупність практично засвоєних знань, навичок, умінь” [142, с. 368]. У філософії поняття досвіду, розглядаючись як висхідний етап набуття знань, що передує всілякій теоретичній діяльності, виражає структуру, умови реалізації того чи іншого способу діяльності [191, с. 136]. Вказуючи на необхідність пізнання специфіки уявлень у контексті конкретної практичної діяльності, психологи підкреслюють, що уявлення виникають і розвиваються не самі собою, а лише в процесі такої діяльності, яка з необхідністю потребує цих уявлень.

Опосередкований характер музичного мистецтва, зумовлений його інтонаційною природою, визначає особливу роль музично-стильових уявлень у музично-виконавській діяльності. Потребуючи звукового втілення, “здійснення”, музичний твір “відбувається” у виконавській інтерпретації. Розуміння виконавської інтерпретації як процесу переінтонування, що ґрунтується на усвідомленні особливостей музичного мислення композитора (тобто його стилю), приводить до висновку про необхідність музично-стильових уявлень для продуктивного перебігу інтерпретаторської діяльності

В науково-педагогічній літературі з питань виконавства передумовою розвитку музичного мислення виконавця вважається музично-слуховий досвід. “Певною мірою виконавець виростає із слухача, виконавський стиль – із слухачького стилю,” – наголошує Я. Мільштейн [123, с. 25]. Будучи необхідною формою буття мистецтва, музичний стиль є системою інтонаційних інваріантів, що кожного разу відроджуються у новому варіативному вигляді в окремих музичних текстах певної стильової системи. Уміння розпізнавати в незнайомому тексті знайомі елементи залежить від стиле-слухового досвіду музиканта. Ґрунтуючись на сприйманні конкретних

музичних творів, що належать до певного стилю, музично-слуховий досвід завжди торкається того чи іншого стильового аспекту, набуваючи значення *стиле-слухового* досвіду. “Поza конкретною стильовою системою... будь-який слуховий досвід “взагалі” є абсурдом,” – підкреслював М. Михайлов [125, с. 244]. Значення *стиле-слухового* досвіду в процесі усвідомленого осягання музичного смислу відзначав Д. Кабалевський, вказуючи на необхідність його формування вже на початковому етапі розвитку музичної культури особистості.

Виникаючи під час набуття *стиле-слухового* досвіду, музично-стильові уявлення є результатом складного психо-фізіологічного процесу. Механізми становлення уявлень у свідомості пов'язані з поняттям “ознака”. З точки зору психології *ознака* – це “все те, що виражає природу об'єктів (явищ), їх схожість чи відмінність. За ознакою об'єкти та явища впізнаються, визначаються та описуються” [162, с. 282]. Кожному явищу притаманна певна кількість ознак, серед яких виділяють суттєві та несуттєві. Суттєві ознаки, будучи необхідними для існування об'єкта, виступають основою формування уявлень.

Багаторівневій структурі музичного твору притаманна численна кількість певних ознак: жанру, форми, стилю тощо. Одні ознаки є сталими, стійкими, інші – тимчасовими, змінними. Під час сприймання творів, що належать до єдиного стилю, але відмінні за жанром, формою, образним змістом тощо, сталі ознаки виступають дедалі яскравіше, і в свідомості починається їх відокремлення від інших, що трапляються рідше.

Виокремленні в конкретних творах сталі ознаки зіставляються з аналогічними ознаками в інших творах. Набуваючи значення суттєвих, тобто стильових, сталі ознаки об'єднуються в групи систематизованих музично-стильових уявлень. Усі близькі враження, що повторюються, фіксуються в пам'яті не окремими екземплярами, а зливо, хоча й із збереженням деяких особливостей окремих вражень.

У процесі досвіду вивчення різних творів стильові ознаки постають кожного разу в іншому контексті, що дозволяє виділити сталий зв'язок між певними стильовими елементами, розглядаючи його як найістотнішу частину цілого – згорнутий образ стилю, “стильовий знак” (В. Медушевський). У такий спосіб “стиль, як узагальнене смислове утворення, набуває відомої незалежності від конкретних творів. І на правах відносно самостійної сутності він з ними взаємодіє: конкретний твір пробуджує в свідомості стильову установку, яка в свою чергу активно впливає на сприймання твору” [120, с. 36].

Аналіз механізму становлення музично-стильових уявлень дає можливість визначити такі етапи:

- диференціація ознак на сталі та мінливі;
- виокремлення та співставлення суттєвих ознак;
- усвідомлення суттєвих ознак як стильових;
- систематизація стильових уявлень;
- абстрагування стильових уявлень від конкретних музичних творів;
- оперування узагальненими музично-стильовими уявленнями у процесі сприймання та відтворення конкретних музичних творів.

Аналіз механізмів становлення музично-стильових уявлень показує, що пізнання стилю пов'язане з процесами розпізнавання та визначення атрибутів стильових явищ. Атрибут – (від. лат. *attributum* – надаю, наділяю) – означає суттєву ознаку, невід'ємну властивість речі, без якої вона не може існувати [27, с. 78]. Виступаючи “випробувальним каменем кругозору” музиканта (М. Михайлов), атрибуція розглядається головним засобом формування музично-стильових уявлень, набуваючи методологічного значення в музично-педагогічній практиці.

Основою психологічних механізмів атрибутивних процесів виступає *принцип асоціативного співставлення* об'єктів сприймання між собою. В психологічних дослідженнях “асоціація” розглядається як “зумовлений попереднім досвідом зв'язок уявлень, завдяки якому одне уявлення,

виникаючи в свідомості, викликає за схожістю, суміжністю або протилежністю друге” [27, с. 74]. Асоціативне співвідношення нових музичних вражень з попередніми музично-стильовими уявленнями, що склались на основі стиле-слухового досвіду, дозволяє накопичувати знання про суттєві характеристики, властивості, закономірності інтонаційно-стильового мислення композиторів певної епохи, нації, художнього напрямку.

Будучи пов’язаною з оцінкою і кваліфікацією стильових ознак, атрибуція виступає в різних видах. Першорядне значення, обумовлене інтонаційно-часовою природою музичного мистецтва, належить слуховій атрибуції – джерелу первинних музично-стильових уявлень. Поряд з цим, у процесі інструментально-виконавської діяльності чималого значення набуває зорова атрибуція, пов’язана з умінням визначати стильову належність анонімного музичного тексту, координацією візуальних та слухових уявлень.

Як деяка органічна цілісність, згорнутий образ свідомості, стиль доступний для осягнення лише в конкретних музичних творах. Багатошаровість окремого музичного твору зумовлює його симультанну належність до різних рівнів стильової системи. Доводячи можливість визначення ознак різних стильових едностей шляхом слухової атрибуції, практичний досвід показує, що слухова атрибуція є все ж недостатньою для становлення музично-стильових уявлень. Поглиблення процесів осягання стильових явищ потребує *аналітичного* опрацювання результатів слухової атрибуції.

Стимулюючи становлення стиле-слухового досвіду в ході музичного сприймання, аналітичні дії (виокремлення, співставлення, порівняння тощо) сприяють осмисленню музичних вражень, формуванню уміння усвідомлювати, виокремлювати суттєві ознаки музично-стильових явищ, створюють основу для конкретизації та узагальнення музично-стильових уявлень. Подальші аналітичні операції спрямовані на виявлення глибинних характеристик стильових явищ: розкодування сутнісних особливостей певних музичних стилів, дослідження взаємозв’язку всіх компонентів музичного

твору, розгляду його інваріантних та варіантних елементів як наслідку культурно-історичного генезу, відбитого в музичній мові тощо.

Зорієнтованість аналітичних дій на виявлення глибинних властивостей стилю зумовлює необхідність обізнаності щодо численних аспектів реального музичного буття. На думку С.Скребкова, розглядаючи музичний твір як об'єкт дослідження стилю, необхідно враховувати зв'язки твору з різними компонентами музичного процесу - формуванням творчого задуму композитора, вимогами слухацької аудиторії, завданням виконавців творів [182, с. 11].

Виникаючи в процесі поступового засвоєння яскравих, доступних для слуху ознак, притаманних стилю певного композитора, напрямку, історичного періоду тощо, музично-стильові уявлення упорядковуються в свідомості музиканта на основі знань про соціально-історичні, ідейно-естетичні, культурологічні умови виникнення твору, загальні закономірності музично-історичного процесу, індивідуально-особистісні чинники розвитку художньо-образної системи композитора. Осмислення стилю на філософському, духовному, естетичному рівнях прокладає шлях до наукового аналізу музичної мови – дослідження феноменів гармонії, мелосу, ритму, форми, фактури, допомагаючи усвідомити сутність композиторського задуму. Вбираючи теоретичну інформацію в доповнення до сприйнятого музичного матеріалу, музично-стильові уявлення стають основою для цілісного осягнення музичних явищ, підпорядковуючи емоційні враження певним стильовим орієнтирам.

У науковій літературі підкреслюється, що художнє мислення людини ґрунтується на сутнісних естетичних явищах та поняттях, спільних для різних видів мистецтв – художня ідея, задум, художній образ тощо. Занурювання в образні світи різних видів мистецтва, розширюючи фонд художньо-стильових уявлень та розвиваючи асоціативне мислення музиканта, сприяє глибшому осягненню стилю музичного твору. "...освічений музикант може з такою ж користю вчитися на рафаелівській Мадонні, як художник на симфонії

Моцарта...”- наголошував Р. Шуман [225, с. 139]. Аналогічну думку знаходимо у висловлюваннях Я. Зака, який називає живопис імпресіоністів “енциклопедією педалі” [62, с. 55].

Важливим аспектом аналітичного осмислення уявлень є мова. Виступаючи засобом об’єктивації образів свідомості (уявлень), мова сприяє фіксації результатів розумової діяльності, а розуміння слова як “сигналу сигналів” (І.Павлов) зумовлює його роль у комунікативній сфері, зокрема в професійній діяльності вчителя музики.

Як зазначають психологи, сутність уявлень полягає в тому, що вони є узагальненим образом дійсності, який зберігає важливі для особистості властивості об’єкта сприймання. Акцентуючи увагу на динамічному характері уявлень, С. Рубінштейн підкреслює, що уявлення – це не механічна репродукція сприйняття, що десь зберігається як ізольований елемент для того, щоб виплисти на поверхню свідомості. Кожного разу за певних обставин уявлення відтворює образи предметів, явищ та їх властивості [173, с. 308].

Розглядаючи уявлення як результат психічної роботи індивідуума, психологи зауважують, що образи попередніх сприймань набувають змін у формі, змісті, зв’язках. Наголошуючи на суб’єктивності вторинних образів (уявлень), вчені підкреслюють, що зміст уявлень залежить як від особливостей об’єктів сприймання, так і від людини, її індивідуально неповторної особистості. “Уявлення – це враження, що народжується в душі і втілює у собі те, що його спричинило” [4, с. 477].

У практичній діяльності, впливаючи на формування уявлень, минулий досвід, погляди, переконання, інтереси, цілі тощо зумовлюють відмінності в уявленнях про одні й ті ж самі речі та явища. Показовим прикладом подібного суб’єктивізму є зауваження Г.Когана: “Коли, слухаючи виконавця, кажуть: “це - не Бетховен”, “це – не Шопен”, то власне мають на увазі: “це – не мій Бетховен”, “це – не мій Шопен”, не так як я їх розумію. Зрозуміло, не твій, а

його Бетховен або Шопен – суб’єктивний не більш, ніж твій нібито об’єктивний” [80, с. 162].

Отже, виникаючи в процесі індивідуального досвіду особистості, музично-стильові уявлення є не пасивними копіями реальних звукових явищ, а результатом їх творчого перетворення.

Будучи підсумком чуттєвого пізнання, досвідом, надбанням окремої особистості, уявлення водночас виступають вихідним етапом розвитку її художньої свідомості. Особливого значення творчий потенціал уявлень набуває в процесі інструментально-виконавської інтерпретації. Розуміння інструментально-виконавської діяльності не тільки як відтворення початкового художнього образу, але й як переходу в якісно новий стан – виконавський художній образ посилює індивідуально-особистісний аспект змісту музично-стильових уявлень виконавця. Спрямованість інтерпретаційного процесу на сполучення індивідуально-творчих прагнень виконавця та усвідомлення необхідності адекватного осягнення і відображення стилю композитора зумовлює особливості формування музично-стильових уявлень у процесі виконавської діяльності.

Виступаючи основою художньо повноцінної, стилевідповідної інтерпретації твору, музично-стильові уявлення формуються у процесі тривалого розвитку художньої свідомості виконавця. Чинником еволюційного становлення музично-стильових уявлень у напрямку від елементарних форм уявлень про стиль до творчо-продуктивних музично-стильових уявлень є перетворююча діяльність свідомості.

Розглядаючи проблеми актуалізації творчого потенціалу особистості у виконавській діяльності, В. Гізекінг наголошує на важливості гармонізації чуттєвої та раціональної сфер: “Мистецтво відтворення полягає не тільки в охопленні всіх стилістичних особливостей твору, воно виникає зі здатності синтезувати об’єктивне та суб’єктивне, раціональне та емоційне, відчувати виконавську форму та виразні засоби, які точно відбивають зміст даної п’єси” [49, с. 199]. Опора на професійні та загальні знання, індивідуальний фонд

репродуктивних музично-стильових уявлень зумовлює можливість виникнення нових, творчо-продуктивних музично-стильових уявлень, що, збагатившись різними деталями, характеризуються високою динамічністю.

Набуваючи потужного творчого потенціалу, продуктивні музично-стильові уявлення виступають регулятивним чинником у процесах звукової об'єктивації художнього образу твору, виборі виражальних засобів та технічних прийомів, зумовлюють пошук нових засобів інтерпретації, сприяючи формуванню індивідуального виконавського стилю музиканта. Творчий аспект становлення музично-стильових уявлень набуває особливого значення в професійній діяльності вчителя музики, яка потребує опанування різних способів трансляції музично-стильових уявлень, їх адаптації відповідно до вікових особливостей аудиторії та контексту навчальної теми.

Визначаючи сутність поняття уявлення, психологи висвітлюють його в двох аспектах: по-перше, *уявлення* – як образ свідомості, результат попереднього сприймання об'єкта, явища; по-друге, *уявлення або уявлювання* – як процес відтворення в свідомості образу об'єкта, явища. Аналіз механізмів становлення музично-стильових уявлень показує взаємозумовленість процесу та результату довільного відтворення в свідомості музиканта образів музичних творів, явищ. Ґрунтуючись на оперуванні, маніпулюванні сприйнятими образами, процес уявлювання забезпечує розвиток музично-стильових уявлень – конкретизуючи, доповнюючи, коригуючи, змінюючи їх.

Розуміння уявлення як процесу оперування образами-уявленнями передбачає в ньому наявність операційних дій, що набувають актуальності відповідно розвитку музично-стильових уявлень: виокремлення, співставлення, порівняння (упродовж накопичення стиле-слухового досвіду); абстрагування, конкретизація, диференціація, класифікація, узагальнення (упродовж аналітичного осмислення результатів емпіричного досвіду); актуалізація, комбінування, конструювання, коригування (упродовж творчого переосмислення музично-стильових уявлень).

У процесі роботи над інтерпретацією музичного твору в музиканта виникають уявлення про можливі результати та наслідки власних дій, відбиваючись в уявленні-меті. Визначаючи зміст процесу уявлювання, уявлення-мета потребує репрезентації відповідних знань та умінь. Класичним прикладом уявлювання у виконавській практиці є “бачення”, уявне “озвучування” нотного запису, тобто осягнення складної системи знаків, що викликають відповідні індивідуальному розумінню виконавця стиле-слухові уявлення.





Розгляд психологічних та музично-змістовних аспектів уявлення зумовлює наступне визначення: *музично-стильове уявлення – це утворений в результаті стиле-слухового та аналітичного досвіду і збережений в свідомості особистості образ музичного твору або явища, яким притаманний певний спосіб інтонаційно-художнього вираження і відповідний вибір музичних засобів, зумовлений соціально-історичними та індивідуально-психологічними чинниками.*

Вивчення наукової літератури з досліджуваної проблеми, узагальнення існуючих підходів та аналіз змістовно-функціональних аспектів музично-стильових уявлень студентів у контексті інструментально-виконавської підготовки зумовлює розуміння музично-стильових уявлень як феномену інтегративного типу, цілісність якого забезпечується взаємозв'язком таких компонентів: *емпіричного, аналітичного, креативного, операціонального* (схема 1.3)

Емпіричний компонент пов'язаний зі становленням стиле-слухового досвіду, музично-стильового кругозору; здатністю утримувати в пам'яті значну кількість шедеврів музичного мистецтва, що предметно репрезентує в свідомості певні музичні стилі; спроможністю до збагачення новими деталями музично-стильових уявлень під час повторних сприймань творів різних епох, стильових напрямків, композиторів; спрямованістю механізмів пам'яті на накопичення “інтонаційно-стильового музичного словника”, здійснення стиле-слухової атрибуції у процесі сприймання музичних творів різної стильової належності.

Структура музично-стильових уявлень



-  - емпіричний компонент
-  - аналітичний компонент
-  - креативний компонент
-  - операціональний компонент

Аналітичний компонент виявляється в осмислюванні результатів емпіричного досвіду і передбачає спроможність до поглиблення змісту музично-стильових уявлень, виокремлення та ідентифікації стильових ознак різних рівнів стильової системи; здатність до встановлення причинно-наслідкових зв'язків стильових явищ, актуалізації музикознавчої інформації про розвиток музичного мистецтва, соціально-культурний контекст процесу становлення стильових систем та індивідуальних стилів; готовність до декодування нотного тексту музичних творів різних стилів.

Креативний компонент передбачає творче переосмислення результатів сприймання і ґрунтується на індивідуально-особистісному підході до осягнення музично-стильових явищ, суб'єктивному відтворенні інтонаційно-стильової специфіки музичних творів, потребі виявлення в музиці духовно-співзвучних стильових рис, спроможності до становлення творчо-продуктивних музично-стильових уявлень, здатності до оригінального втілення музично-стильових уявлень у процесі інтерпретації музичних творів.

Процесуальна природа музично-стильових уявлень зумовила необхідність виокремлення *операціонального компоненту*, що ґрунтується на спроможності до оперування стильовими атрибутами у процесі сприймання музичних творів, трансформації музично-стильових уявлень на основі конкретизації, порівняння, абстрагування, узагальнення різноманітних стильових ознак; здатності до маніпулювання образами художньої свідомості, конструювання оригінальних музично-стильових образів шляхом синтезування одиничних музичних та позамузичних уявлень; готовності здійснювати цілеспрямоване коригування процесів звукової об'єктивації музично-стильових уявлень.

Умовне виокремлення змістовно-структурних компонентів зумовлює можливість їх акцентованого розвитку і відкриває перспективи спрямованого педагогічного керівництва процесом формування музично-стильових уявлень на засадах індивідуального підходу до розвитку творчої свідомості студентів у класі інструментально-виконавської підготовки.

1.2.2. Педагогічні проблеми формування музично-стильових уявлень.

Дослідження сутності уявлення як однієї з найважливіших форм суб'єктивного відображення об'єктивного світу та розгляд його з точки зору інтонаційно-стильових властивостей музичного мистецтва показали, що, як специфічна здатність людської свідомості, музично-стильові уявлення розвиваються у процесі сприймання, осягнення та інтерпретації творів музичного мистецтва. Незважаючи на інтенсивність наукового пошуку шляхів оптимізації названих процесів у контексті стильової проблематики, питання формування у майбутніх учителів музики навичок пізнання та відтворення явищ музичного стилю до останнього часу залишається не вирішеним.

Як уже, зазначалось, будучи необхідними для інтерпретаторської діяльності музиканта-виконавця, музично-стильові уявлення виникають у результаті накопичення музично-слухового досвіду. В музично-педагогічній практиці проблема музично-слухового досвіду є однією з найважливіших. Накопичення “живого” слухового досвіду розглядається як початковий етап пізнання музики. “Якщо музика не почута, не треба братися за аналіз. Почути – це вже зрозуміти,” – писав Б.Асаф'єв [11, с. 170]. Аналогічну позицію знаходимо в поглядах сучасних музикантів-педагогів: “... інтонації, що визначають образну характеристику стилю, як особливостей мислення музично-образними уявленнями ...кристалізуються в інтонаційному досвіді як результаті численних музичних сприймань” [222, с. 155].

Однак, будучи опрацьованою в дослідженнях відомих вчених, дана проблема залишається актуальною для музично-педагогічної практики сьогодення, зокрема дисциплін інструментально-виконавського циклу. Стан сучасної інструментально-виконавської підготовки вимагає пошуку нових шляхів формування музично-слухового досвіду студентів, його стильового наповнення в умовах навчального процесу в курсі інструментально-

виконавських дисциплін, а у зв'язку з цим – перегляду змісту та форм навчання в інструментальному класі.

Формування досвіду осягнення стильових явищ у виконавській діяльності відбувається шляхом безпосередньо-емпіричного дослідження механізмів музичного мислення на матеріалі конкретних музичних творів. Основою подібного досвіду виступає зміст виконавського репертуару.

Проблемі формування навчально-виконавського репертуару надавалось важливе значення музикантами-педагогами всіх часів. “Накопичуй репертуар змолоду,” – підкреслював Г. Коган [79, с. 238]. “Ти повинен любити не одного митця, їх було багато,” – читаємо в “Життєвих правилах для музиканта” Р. Шумана [224, с. 7]. Проте стильовий аспект змістовного наповнення репертуару не отримав окремого опрацювання в науково-педагогчній літературі. Таке становище відбилось як у змісті навчальних програм з основного інструменту, так і в методичних підходах до складання індивідуальних планів студентів.

Аналіз сучасних наукових досліджень, державних програм з дисциплін інструментально-виконавської підготовки та спостереження за практикою навчання показують, що традиційним є жанрово-стильовий принцип компонування учбового репертуару, спрямований на розвиток загальної музичної та музично-виконавської культури майбутнього вчителя музики.

Поряд з цим існують інші підходи. Так, у дослідженні В. Буцяк запропоновано принцип “дотримання історико-стильової послідовності у визначенні навчального репертуару за художньо-стильовими ознаками відповідно до історичної еволюції фортепіанної музики” [33, с. 11]. Пріоритетність стильового підходу до організації учбового матеріалу в контексті стильового аналізу творів як засобу формування естетичної культури доводиться в дослідженні О.Рябініної [178]. Проблему доцільності систематизації репертуару за стильовим критерієм розглядає ряд інших учених-музикантів (Д.Кабалевський, О.Критська, О. Лобанова, Л.Школяр, М.Красильникова). Актуальність стильового підходу до виконавського

репертуару підтверджують також програмні вимоги виконавських конкурсів серед студентів музичних факультетів, що останнім часом набули популярності в багатьох закладах музично-педагогічної освіти України та за її межами.

Однак, незважаючи на відбиття стильового аспекту в програмних вимогах з виконавських дисциплін і навчальних індивідуальних планів студентів та плідність дослідницьких пошуків в галузі даної проблеми, реальна практика навчання свідчить про недостатню ефективність усталеної методики. Одну з основних причин подібної ситуації ми вбачаємо у формальному, спрощеному розумінні категорії стилю, недооцінці духовної, культурологічної сутності стильового феномену.

Поверхове розуміння стильових проблем безпосередньо відбивається на підходах до вибору творів музично-виконавського репертуару. Так, нерідко ідея всебічного розвитку студента, ознайомлення його з провідними стилями музичного мистецтва, озброєння різноманітними виконавськими прийомами викривлюється раціонально-прагматичним підходом до komponування учбового матеріалу. Або навпаки, прагнення розвинути емоційну сферу, художню інтуїцію студента призводить до стихійності, ситуативності, підпорядкуванню процесу відбору виконавського репертуару художньо-естетичним уподобанням студента.

Переорієнтація сучасної методології музичної освіти на формування усвідомленого осягнення художніх явищ потребує відповідних принципів відбору та організації музично-виконавського репертуару, спрямованих на становлення художньої свідомості особистості шляхом розвитку музично-стильових уявлень у процесі набуття стиле-слухового досвіду.

Розглядаючи поняття стилю, музикознавці пов'язують його виникнення з результатом пізнання дійсності через порівняння, співставлення і диференціацію явищ на споріднені, схожі й на відмінні, несхожі [125, с. 49], підкреслюючи, що порівняння змушує усвідомлювати стиль як ціле. З точки зору філософів порівняння є важливою передумовою узагальнення і сприяє

розкриттю змісту понять про об'єкти, що порівнюються. В музично-педагогічній практиці пізнання стилю шляхом порівняння пов'язано з процесами стильової атрибуції.

Здатність на слух визначати автора незнайомої музики вважається в музичній педагогіці однією з найважливіших ознак музичної грамотності. В практиці навчання музичних факультетів проблема формування уміння атрибуції більшою мірою вирішується при вивченні курсів історико-теоретичних дисциплін (музичні вікторини в курсах з “Історії музики”, стильовий аналіз творів в курсі “Аналіз музичних творів”). Посилення уваги до стильового аспекту останнім часом відбилось у впровадженні у навчальний процес музичних факультетів таких спецкурсів, як “Стильове сольфеджіо”, “Стильова гармонія”.

В інструментальному класі дана проблема окремо майже не розглядається. Навички стиле-слухової атрибуції накопичуються спонтанно – у процесі осягнення незначної кількості музичних творів різних стилів, передбачених навчальними програмами. Безсистемність навчального музичного матеріалу позбавляє студентів можливості засвоїти характерні ознаки певних стилів, що мали б стати орієнтирами в подальшому пізнанні музично-стильових явищ, сприяючи цілісності їх осягнення.

Виступаючи наслідком довільного сприймання, музично-стильові уявлення, що виникають у процесі подібного навчання, вирізняються фрагментарністю, схематичністю, мінливістю і не здатні позитивно впливати на музично-виконавську діяльність студентів. Таким чином, відсутність цілеспрямованого формування навичок стильової атрибуції, гальмуючи становлення стиле-слухового досвіду, негативно впливає на розвиток стильового мислення студентів.

Працюючи з нотними текстами музичних творів, виконавець нерідко стикається з проблемою зорової атрибуції музичного стилю. Змінюючись в процесі історичного розвитку фортепіанного мистецтва, спосіб нотації виступає важливим компонентом авторського стилю, впливаючи на

інтерпретацію музики того чи іншого композитора. На жаль, питання формування навичок зорової атрибуції в процесі інструментально-виконавської підготовки взагалі не розглядається.

Одним з найважливіших завдань музичного навчання на сучасному етапі є формування усвідомленого осягнення сутності творів музичного мистецтва. Емпіричні спостереження свідчать, що навіть опанування значної кількості творів різноманітної стильової належності не забезпечують необхідної обізнаності щодо стильових явищ. Нерідко музично-стильові уявлення студентів залишаються поверховими, неадекватними, викривленими. Розповсюдженими в педагогічній практиці прикладами подібних уявлень є “салонність” щодо п’єс Ф. Шопена, “аморфність” щодо творів К. Дебюссі, “безстрастність” щодо музики Й.-С.Баха тощо.

Причина даного становища полягає в тому, що в сьогоденній практиці інструментального навчання усвідомлення музично-стильової специфіки здебільшого відбувається інтуїтивно, ґрунтуючись на обмеженому стиле-слуховому досвіді студентів, частково спираючись на окремі факти щодо творчості композитора та обставин виникнення даного твору. Проте повноцінне осягнення смислу музики потребує оволодіння узагальненими художньо-естетичними підходами, що дозволять усвідомлювати музично-стильові явища як культурний феномен. У зв’язку з цим актуальною виступає необхідність сприймання творів музичного мистецтва в усій сукупності їх зв’язків із життям та явищами духовної культури.

У науковому світі існує афоризм стосовно сутності творчого процесу: “Щоб творити, необхідно володіти умінням думати “навколо”. Хрестоматійним прикладом проектування віддалених явищ на проблему творчого пошуку є відкриття Архімеда та Ньютона. Аналогічно, в опорі на уявлення, здобуті поза музичним досвідом, може здійснюватися і “відкриття” музично-стильових явищ. У музично-педагогічній практиці значення позамузичних уявлень, спрямованих на усвідомлення стильових особливостей, підкреслюється багатьма педагогами-музикантами. Показовим

є пояснення Ф. Лістом шопенівського *rubato*, що приводить у своїй книзі Л.Баренбойм: “Бачите гілки, як вони похитуються? Листя, як вони колишуться? Корінь і стовбур тримають міцно: ось це і є *tempo rubato*” [15, с. 43]. Вичерпну порівняльну характеристику індивідуальних стилів композиторів-романтиків знаходимо в словах Н. Перельмана: “У фортепіанному морі Шопена плавається привільно, у хвилях Шумана буває страшно, безодні Брамса – для аквалангістів” [153, с. 61].

Незважаючи на наявність численних аналогів стильових характеристик засобами позамузичних уявлень у спадщині видатних музикантів-педагогів, у сучасній практиці інструментального навчання недооцінюється роль даних уявлень у процесі розвитку художньої свідомості студентів. Досвід показує, що застосування позамузичних уявлень в інструментальній підготовці студентів музичного факультету здебільшого пов’язаний з технологічним аспектом інтерпретаторської роботи, потребою викликати у виконавця відповідні фізіологічні відчуття в процесі роботи над акустичним відтворенням нотного тексту. Використання життєвих аналогій з метою характеристики стильових явищ складають окремі приклади.

Інший аспект проблеми формування музично-стильових уявлень стосується зорієнтованості змісту виконавської діяльності на пізнання музичного мистецтва в контексті загального соціально-історичного та культурного розвитку. Створення такого контексту в науково-методичній літературі традиційно пов’язується з набуттям теоретичних знань, що розглядаються чинником конкретизації та систематизації емпіричних вражень. Слід відзначити, що питання використання в класі основного інструменту музикознавчих даних, що допомагають осягнути особливості світосприйняття певного композитора, проникнути в його творчу лабораторію, скласти уявлення про специфіку його стилю до теперішнього часу залишається відкритим.

Головна проблема полягає у відсутності методологічного забезпечення процесу усвідомлення теоретичних знань, порушенні взаємозв’язку між

теоретичними знаннями та практичною діяльністю. В результаті наданий студентові комплекс історико-теоретичних знань та відомостей про загальні закономірності розвитку музичного мистецтва та соціально-культурний контекст певного історичного періоду, становлення стильових систем і напрямків у мистецтві, традиції та інновації музичного виконавства здебільшого залишається незатребуваним в інтерпретаторській діяльності.

Як часто вказується в методичних виданнях, оволодіння вузькопрофесійними навичками та знаннями не гарантує виникнення цілісних уявлень щодо об'єкта пізнання. Ряд дослідників вважає, що людина, яка займається одним видом мистецтва, має найчастіше обмежені уявлення про образотворчі засоби інших його видів.

Розуміння атрибутивної природи стилю, спільної для всіх видів мистецтва, зумовлює актуальність формування музично-стильових уявлень студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки шляхом опанування образного світу різних видів мистецтва. Ідея взаємозв'язку, що ґрунтується на цілісності сприймання навколишнього світу та синтезі мистецтв не є новою в музичній педагогіці. Проте, реалізація її у виконавській практиці інструменталіста залишається проблемною.

Відсутність цілеспрямованого формування у студентів активної позиції в засвоєнні культурної спадщини перш за все відбилась на недостатньому використанні методу стильових аналогій. Подібна ситуація зумовлена певними причинами: по-перше, низький рівень художньої культури студентів звужує коло можливих стильових аналогій, оскільки значна частина спадщини світової культури залишається для більшості студентів "таємницею за сімома печатками"; по-друге, спрямування зусиль на вирішення суто технологічних завдань не дозволяє приділяти відповідної уваги розвитку мистецького тезаурусу студентів; по-третє, специфіка навчального процесу в інструментальному класі ускладнює використання таких форм роботи, як перегляд репродукцій, слайдів, відеозаписів, знижуючи продуктивність наочного методу.

Отже, могутній потенціал яскравої стильової аналогії, здатної замінити численні констатації фактів (що зазвичай превалюють на заняттях інструментально-виконавської підготовки), найчастіше залишається нереалізованим, а встановлення певних аналогій між подібними характеристиками різних стильових явищ обмежується використанням в інструментально-виконавській практиці визначень, запозичених інших видів мистецтва – яскравості, забарвленості, прозорості, масивності тощо.

Поряд з цим у практиці інструментального навчання не надається належної уваги явищу синестезії. Взаємодія мистецтв, звернених до різних органів чуття, зумовлює виникнення особливого роду уявлень. У психологічних дослідженнях підкреслюється, що уявлення не виникають ізольовано. Важливим моментом їх появи вважається *синестезія* – взаємодія зору, слуху та інших відчуттів у процесі сприймання [28, с. 204]. Результати дії її механізмів у музиці виявляються у вигляді звуко-кольорових, звуко-просторових, наочно-звукових та інших типів уявлень. Подібні уявлення нерідко виступають показниками індивідуального стилю, домінуючи в творчому процесі певних композиторів.

В аспекті загально професійної підготовки систематичне звернення до творів інших мистецтв, використання стильових аналогій в процесі виконання музичних творів набуває методологічного значення, сприяючи формуванню цілісного уявлення про стиль як модель світу, втілену в творах музичного мистецтва.

Структурно-функціональний аналіз музично-стильових уявлень визначив вагому роль аналітичного компоненту в процесі їх становлення. Тому одним з найефективніших засобів інтелектуально-логічного осмислення результатів музичного сприймання в сучасній музичній педагогіці виступає *метод стильового аналізу*, найповніше висвітлений в працях М. Михайлова. Ґрунтуючись на співставленні певної кількості творів, що дозволяє виявити спільне в індивідуальному, особливе в загальному, стильовий аналіз зумовлює можливість диференціювати смислову значущість різнорідних елементів,

визначаючи об'єктивні орієнтири інструментально-виконавської інтерпретації.

У зв'язку з рядом причин (безсистемність учбового репертуару, обмеженість теоретичних знань, відсутність навичок аналітичного мислення, превалювання методу показу над методом аналізу) у класі основного інструменту даний метод не набув належного застосування, на заняттях спостерігається лише обмежене, механістичне, фрагментарне використання його окремих різновидів.

Виступаючи вагомим чинником упорядкування та поглиблення музично-стильових уявлень студентів, історико-теоретичні знання, фонд позамузичних уявлень, стильовий аналіз розглядаються нами як складові процесу пізнання музично-стильових явищ, аналітичного осмислення сутності певного стилю. Однак першорядне значення, зумовлене специфікою музичного мистецтва, належить пошуку *особистісного* смислу музичного твору. За влучним висловлюванням С.Рахманінова, “для студента найкраще покладатися на власне розуміння музики. Помилково припускати, що знання факту, немовби Шуберта надихнула якась поема, або що Шопен черпав своє натхнення в певній легенді, зможе коли-небудь компенсувати недостачу істинних основ фортепіанного виконавства” [169, с. 80-84].

У практиці інструментально-виконавської підготовки студентів музичних факультетів проблема “власного розуміння” є особливо актуальною. Виходячи зі специфіки фахової підготовки (що передбачає інструментально-виконавську діяльність як складову професії вчителя музики, а не окрему спеціальність), педагоги спрямовують свої зусилля на оптимізацію змістовного аспекту в інструментальному класі. Однак бажання подолати засилля техніцизму, що часом присутній в практиці навчання, породжує негативну тенденцію підміни процесу осягнення власне змісту музичного твору його описом, словесною характеристикою засобів музичної виразності, механічним використанням стильових аналогій (без аналізу ознак стильової співзвучності явищ), переліком історико-біографічних даних тощо.

Подібні факти свідчать про недооцінку, а часом ігнорування музично-стильових уявлень як чинника виконавської інтерпретації, що призводить до гальмування процесу набуття студентами інтерпретаційних умінь, викривлення інтерпретаційних навичок майбутнього вчителя музики в їх педагогічній проекції.

Питання використання словесних методів у музичній педагогіці пов'язане з важливою проблемою *вербалізації* музично-стильових уявлень. Підкреслюючи значення вербалізації в процесах мислення, дослідники розглядають її як чинник усвідомлювання та конкретизації образів свідомості. В музичному мистецтві вербальні описи, як форма об'єктивації музичного твору, сприяють визначенню емоційних вражень, відчуттів, образних уявлень. За словами В.Сухомлинського “слово ніколи не зможе до кінця пояснити всю глибину музики, але без слова неможливо наблизитися до цієї витонченої сфери пізнання відчуттів” [195, с. 554].

Проблема доцільності вербалізації музично-образних уявлень розглядається багатьма вченими, педагогами-музикантами, музикантами-виконавцями. Важливим аспектом вербалізації вважають її спонукально-стимулюючу функцію, підкреслюючи, що “опис, зображення словами здійснюється не для того, щоб читач побачив те саме, що побачив автор(це неможливо), а для того, щоб, збудивши уяву читача, допомогти йому уявити собі дещо схоже з тим, що побачив автор” [80, с. 163].

Як показують спостереження, виведення студентами музично-стильових уявлень у площину словесних характеристик викликає серйозні ускладнення, зумовлені обмеженістю відповідного словарного запасу, відсутністю систематичного залучення студентів до сфери мовного спілкування шляхом застосування таких засобів вербалізації, як пояснення, бесіда, коментування, порівняння тощо.

Окремим аспектом проблеми вербалізації є використання професійної термінології. Визнаючи правомірність користування спеціальною музикознавчою термінологією щодо характеристики стильових явищ,

більшість учених-музикантів надає перевагу художньо-образній мові. Так, на думку Б. Кабалевського “навіть коли учні нагромадили чималий слуховий досвід, до спеціального терміну краще підходити через образи, пов’язані з близькими їм життєвими поняттями” [71, с. 180]. Прикладом аналогічного підходу є лаконічна характеристика-порівняння стилів видатних композиторів, сформульована Г.Коганом: “Соната Бетховена – будівля, соната Шуберта – дорога” [79, с. 238].

Закріплення в свідомості особливостей музично-стильових уявлень шляхом словесного оформлення, на нашу думку, зумовлює можливість педагогічного керування процесом їх формування та моделювання на потреби майбутньої професійної діяльності вчителя музики.

Аналіз багатшарового процесу формування музично-стильових уявлень у свідомості музиканта дозволяє характеризувати його як вихідний етап інструментально-виконавської інтерпретації. Її другим етапом – виявлення назв образів свідомості, процес матеріально-звукового втілення музично-стильових уявлень у виконанні твору, в практиці інструментального навчання студентів музичного факультету пов’язаний з проблемою опанування відповідних інструментально-виконавських виражальних компонентів, розширення їх змісту, урізноманітнення арсеналу стилі-виконавської техніки.

Відтворюючи тканину музичного твору, виконавець щоразу переінтонує музичний твір, актуалізуючи певні виражальні компоненти. Так, структура інтонаційно-інструментального комплексу буде відмінною в інтонуванні музики бароко, класичного або романтичного стилю. Достовірність донесення художнього змісту музики, символічно вираженого в її мовних засобах, певною мірою залежить від майстерності володіння адекватними виконавськими ресурсами. Спираючись на досвід застосування виконавських засобів для втілення музично-стильових уявлень, інструменталіст знаходить відповідні певному художньому завданню прийоми гри і визначає власні технічні можливості для їх реалізації.

Спостереження за інструментально-виконавською практикою засвідчує чимало прикладів спотворення стильової сутності музичних творів завдяки зміні тих чи інших аспектів виконавської вимови, неадекватності застосованих виконавських прийомів. Так, напрацьований прийом артикуляції, агогіки, педалізації, природно пов'язаний з тими музично-стильовими уявленнями, що його зумовили, стає недоречним в нетотожному стильовому контексті. Численність подібних фактів вказує на відсутність у студентів досвіду адекватного добору виконавських засобів, обмеженість їх стиле-виконавської техніки, недооцінку технологічного аспекту в створенні художнього образу творів різної стильової належності.

Проблеми формування у студентів навичок адекватної звукової об'єктивації музично-стильових уявлень пов'язані з рядом питань, що в практиці інструментального навчання усе ще залишаються відкритими. Найважливіше з них – це досягнення збалансованості між розвитком художньої свідомості, технічними можливостями виконавця та змістом музичного твору. Як підкреслюється в науково-методичній літературі, розбіжності між рівнем розуміння виконавцем та рівнем складності мови музичних творів певних стилів у виконавській практиці є досить розповсюдженим явищем. Наслідком подібних розбіжностей зазвичай стає неадекватне втілення стилю музичного твору. “Виконавець, що не усвідомлює художні засоби, конструкції того, що він виконує, приречений на відтворення музики “всліпу,” – зауважує В. Цуккерман [217, с. 361].

Спостереження за виконавською діяльністю студентів виявили чинники, що перешкоджають досягненню студентами взаємовідповідності між змістом твору, музично-стильовими уявленнями щодо даного твору та технічними засобами їх відтворення. Загальновизнаною є думка щодо важливої ролі роботи з аудіозаписом у музично-педагогічному процесі, яка відкриває широкі можливості для розвитку творчого мислення студентів. Однак, незважаючи на застереження Н.Перельмана: “Не вкради з грамплатівки,” [153, с. 24], в практиці сучасної музично-педагогічної освіти нерідким є прагнення шляхом

некритичного використання аудіозапису потрібного твору подолати нестачу стильового досвіду студента, прискорити пошук стилевідповідних виражальних засобів, процес створення стильової виконавської інтерпретації. Механічне копіювання манери та прийомів виконання видатних музикантів зумовлює негативні наслідки в процесі розвитку художньої свідомості студентів, гальмуючи становлення музично-стильових уявлень, позбавляючи можливості набуття власного досвіду осягнення різноманітних явищ музичного стилю.

До аналогічних ефектів призводить засилля методу показу на заняттях інструментального навчання, коли з огляду на слабку виконавську підготовку студентів процес усвідомлення, конкретизації музично-стильових уявлень та винайдення відповідних прийомів виконання підміняється готовими "рецептами" тлумачення виразових та виражальних засобів музичного твору.

Ускладнення в інтерпретуванні творів різної стильової належності нерідко зумовлені недостатньою увагою до вивчення музичної мови твору. Як зазначає О.Чекан, "елементи музичної мови повинні вивчатися не ізольовано, а в певній системі музичного мовлення, яка має історично конкретні стильові форми" [219, с. 62]. В інструментальній практиці музичних факультетів стильовий контекст при осмисленні засобів музичної мови здебільшого відсутній, в результаті чого студенти не усвідомлюють різниці між "хроматичною гамою Бетховена і Герца" (Р. Шуман).

Різноманіття музично-виразових засобів, що зустрічаються в музичних творах різних стильових напрямків, потребує для свого втілення широкого арсеналу стильової техніки. За словами Й.Гофмана, "техніка – це ящик з інструментами, з якого досвідчений майстер бере в певний час і з певною метою те, що йому потрібно" [52, с. 84]. Проблема набуття стильової техніки ускладнюється низьким рівнем загального технічного розвитку переважної більшості студентів музичних факультетів. Вирішуючи дане питання, викладачі найчастіше спрямовують зусилля на вирішення часткових завдань: удосконалення технічного апарату, оволодіння окремими технічними

прийомами, подолання технічних труднощів у конкретному творі тощо. При цьому відзначається відсутність планомірного та свідомого формування спеціальних технічних навичок, виокремлення рухів з конкретного стильового контексту твору.

Порівнюючи технічні пасажі в творах Шопена та Ліста, неважко переконатися, що схожі за фактурними ознаками технічні моменти цілковито відмінні за своїм характером та звучанням. Проте, в практиці інструментального навчання зазвичай спостерігається ігнорування загальновідомого в методичній літературі положення про необхідність здійснювати розвиток виконавської техніки через художні завдання, що зумовлює перетворення роботи над технічними проблемами на самоціль.

У великій мірі робота над стильовою технікою пов'язана з умінням визначати недоліки виконання та знаходити способи їх усунення. Загальною проблемою у цьому напрямку виступає превалювання механічних методів над художніми в досягненні технічної досконалості. Як підкреслює А.Бірмак, “часто учень, не осмислюючи змісту, стилю і форми музичного твору, одразу приступає до механічного заучування технічних пасажів” [22, с. 115].

Визначений стан проблем вимагає кардинальних змін в підходах до вирішення питань звукової об'єктивації музично-стильових уявлень, потребуючи наповнення позитивним змістом діалектичної низки – “що визначає як, хоча за кінцевим рахунком як визначає що” (Г.Нейгауз) [139, с.118].

Процесуальна природа уявлення зумовлює актуальність здатності студентів до уявлювання у процесі пізнання музично-стильових явищ. У класі основного інструменту уявлювання супроводжує всі етапи роботи над музичним твором – озвучування подумки нотного тексту, залучення стильових асоціацій, коригування звукових образів у свідомості тощо. Ґрунтуючись на процесах уявлювання в повсякденній практиці, викладачі інструментальних класів, однак, не приділяють належної уваги розвитку

навичок уявлювання, проте таке уміння конче необхідне для успішного розвитку виконавської майстерності майбутнього вчителя.

Педагогічний досвід доводить, що уміння подумки здійснювати створення та перетворення образів великою мірою впливає на успіх музично-виконавської інтерпретації. “Надайте чіткість звуковій картині у вашому уявленні – пальці повинні будуть підкорятися,” – вчив Й.Гофман [52, с. 27]. Грунтуючись на організації розумових дій, процеси уявлювання сприяють розвитку аналітичних умінь студента, необхідних для створення стилевідповідної інтерпретації музичного твору, а уміння оперувати образами уявлення активізує його творчу ініціативу. У такому контексті розуміння уявлення не тільки як образу свідомості, але й як процесу уявлювання набуває методологічного значення в процесі формування музично-стильових уявлень майбутнього вчителя музики.

Проблема формування музично-стильових уявлень майбутнього вчителя музики стосується не тільки процесів сприймання, збереження та звукового втілення, але й способів трансляції стильової інформації. Зорієнтованість музичної освіти в сучасній школі на культурологічний аспект актуалізує проблему формування у студентів музичних факультетів готовності до педагогічної проєкції власного стильового досвіду. Слід відзначити, що поверхове вивчення механізмів педагогічної проєкції музично-стильових уявлень відбилося у формальному підході до вирішення цієї проблеми в класі основного інструменту.

Перекладаючи вирішення даної проблеми на методистів та керівників педагогічної практики, педагоги-інструменталісти обмежують свій внесок у вирішення цього складного питання вивченням зі студентами творів шкільного репертуару, фрагментарним обговоренням особливостей сприйняття того чи іншого стилю, епізодичним використанням таких форм роботи як ескізне, самостійне вивчення творів, читання з листа, намагаючись таким чином забезпечити студентові певний запас ілюстративного матеріалу для педагогічної практики. Відсутність у студентів навичок педагогічної проєкції музично-стильових уявлень зумовлена, на наш погляд, також

значним розривом між оволодінням практичними навичками відтворення стильових явищ та установкою на педагогічну діяльність.

Отже, аналіз науково-методичної літератури та вивчення педагогічного досвіду показують, що усвідомлення стильової домінанти в інтерпретаційно-виконавській практиці студентів музичного факультету перебуває на декларативному рівні. Стихійність осягнення музично-стильових явищ, порушення збалансованості між процесами їх пізнання та відтворення, відірваність від потреб майбутньої професійної діяльності свідчить про відсутність цілеспрямованого формування музично-стильових уявлень, невизначеність шляхів їх становлення та розвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу досліджуваної проблеми, висвітливши сутність, змістовно-структурні особливості музично-стильових уявлень та специфіку їх розвитку у навчально-педагогічному процесі студентів музичних факультетів, дає змогу уточнити зміст поняття “музично-стильове уявлення” у контексті професійної діяльності майбутніх учителів музики.

Виступаючи наслідком стиле-слухового та аналітичного досвіду особистості, музично-стильові уявлення майбутнього вчителя музики є динамічним утворенням художньої свідомості, здатним до певної трансформації у процесі педагогічної проєкції. Важливими аспектами об’єктивації музично-стильових уявлень вчителя музики виступають способи їх транслювання, адаптації відповідно віковим особливостям учнів, мобільність щодо тематичного контексту навчальної програми.

У такий спосіб музично-стильові уявлення майбутніх учителів музики, набуваючи педагогічної спрямованості, формуються у відповідності з висновками практичної психології про те, що уявлення виникають і розвиваються у процесі конкретної діяльності, яка з необхідністю їх потребує.

1.3. Педагогічні умови формування музично-стильових уявлень студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Визначення значущості музично-стильових уявлень для становлення інтерпретаційних умінь майбутнього вчителя музики, зумовили пошук відповідних умов формування музично-стильових уявлень студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки.

У загальному значенні *умова* – це “обставина, від якої що-небудь залежить” [142, с. 685]. Як філософська категорія умова виражає відношення речі до явищ, що її оточують, без яких вона не може існувати. Умову складають середовище, обставини, можливості виникнення та розвитку чого-небудь [208, с. 497]. Формування музично-стильових уявлень у процесі інструментально-виконавської підготовки потребує специфічних педагогічних умов, що забезпечують цілеспрямованість, інтенсифікацію та продуктивність розвитку даних уявлень.

Визначаючи умови формування музично-стильових уявлень, ми спиралися на основні принципи сучасної психолого-педагогічної науки – діяльнісно-особистісний підхід до розвитку особистості, забезпечення активного характеру навчання, організація цілеспрямованого впливу на становлення мислення та діяльності студента. Врахування цих принципів дало змогу визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування музично-стильових уявлень майбутніх вчителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки. Такими *умовами* на наш погляд є:

- цілеспрямоване формування умінь сприймання музично-стильових явищ;
- використання методу стильового аналізу в процесі роботи над музичним твором;
- розвиток виконавської техніки в контексті певних стильових систем.

Виходячи з розуміння музично-стильових уявлень як наслідку минулого досвіду – результату попереднього сприймання та невід’ємного компоненту конкретного виду діяльності, розглянемо особливості процесу

цілеспрямованого формування умінь сприймання музично-стильових явищ студентів упродовж навчання в інструментально-виконавському класі. Virізняючись індивідуально-особистісним характером, зміст музично-стильових уявлень значною мірою визначається вихідним етапом його становлення – процесом сприймання.

У науково-педагогічній літературі поняття “музичне сприймання” означає спрямування свідомості на “осягнення і осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний феномен” [42, с. 92]. Дослідження структури процесу сприймання та механізму взаємодії його елементів дає можливість відкрити відповідні аспекти керування даним процесом. У контексті нашого дослідження методологічного значення набуває підхід до сприймання як процесу, що забезпечує єдність інтуїтивного та свідомого пізнання музично-стильових явищ.

Можливість здійснення атрибутивних процесів щодо стильової належності музичних творів на інтуїтивній основі підкреслюється багатьма вченими-музикантами (Б. Асаф’єв, Б. Кабалевський, В. Медушевський, М. Михайлов). Науково-методична література та практичний досвід засвідчують, що у такий спосіб здійснюється диференціація національного та епохального стильових рівнів, функціонально-стильової та жанрово-стильової належності творів.

Системотворним чинником функціонування інтуїтивного музично-слухового досвіду виступають інтонаційно-стильові характеристики музичного твору – “інтонаційні сталості” (Б. Асаф’єв). У результаті повторних сприймань “інтонаційних сталостей”, що відбивають стиль як специфіку композиторського мислення, у слухача утворюється індивідуальний інтонаційно-слуховий фонд. Накопичення, розширення та подальше усвідомлення змісту індивідуального інтонаційно-слухового фонду розглядається нами як основний спосіб формування та розвитку стилеслухового досвіду студентів. Змістовне наповнення індивідуального

інтонаційно-слухового фонду визначається особливостями відповідних стадій (або етапів) процесу сприймання музичних явищ.

У науковій літературі виділяється *три стадії* даного процесу. *Перша* стадія характеризується узагальненістю, емоційно-оцінним ставленням до об'єктів сприймання; *друга* стадія (етап повторного сприймання) – диференціацією елементів об'єкта сприймання; *третья* – усвідомленістю, інтерпретацією сприйнятого, асоціативними співставленнями.

Підкреслюючи цілісність процесу сприймання, вказуючи на умовність виділення певних його етапів (стадій), О.Ростовський зауважує, що “у педагогічному плані умовне виділення зі структури процесу музичного сприймання певних рівнів чи етапів дає змогу логічно спрямувати виховний процес, формувати такі вміння музичної діяльності, які відповідають визначеному рівню сприймання” [172, с. 55].

На основі викладеного нами було визначено шляхи організації сприймання музичного матеріалу (творів навчально-виконавського репертуару) в класі основного інструменту. Зміст навчально-виконавського репертуару та принципи організації його сприймання на кожному з етапів передбачали формування у студентів відповідних знань та умінь.

Перший етап сприймання ми розглядали як період становлення у студентів навичок стильової атрибуції, умінь після першого ознайомлення виділяти найсуттєвіше в різних музичних творах. Реалізація мети даного етапу передбачала розширення та стильове урізноманітнення навчально-виконавського репертуару студентів, добір учбового матеріалу за принципом полістилістики, використання методу наведення в цілях активізації сприймання.

Другий етап музичного сприймання характеризується формуванням у студентів усвідомленого сприймання, набуттям умінь осмислення сприйнятого матеріалу. Основною метою даного етапу сприймання виступає розвиток умінь диференціювати та ідентифікувати стильові ознаки творів різної стильової належності. Компонування навчального репертуару на

даному етапі необхідно орієнтувати на твори, що забезпечуватимуть варіативність смислових контекстів у процесі сприймання стильових ознак.

Третій етап сприймання, який ґрунтується на накопичених на попередніх етапах знаннях та навичках, зорієнтований на розвиток креативних якостей студентів: формування продуктивних уявлень, усвідомлення стилю як системного явища (симультанне сприймання та атрибуція стильових ознак різних стильових рівнів), збагачення змісту стильових аналогій (музичних та позамузичних).

Розглядаючи проблему організованого сприймання, необхідно відзначити важливу роль *установки* в даному процесі. У загальному значенні установка – це “мета, спрямованість на що-небудь” [142, с. 687]. Підкреслюючи стимулюючу функцію установки в процесах пізнання, психологи наголошують на її діяльній аспект. За словами С. Рубінштейна “людина не тільки бачить, але й дивиться, не тільки чує, але й слухає, а іноді вона не тільки дивиться, а й роздивляється або придивляється, не тільки слухає, а й прислухається” [173, с. 266].

Розуміння установки як готовності людини певним чином сприймати й оцінювати явища дійсності, діяти стосовно них, набуває важливого методологічного значення в організації керування процесом музичного сприймання під час навчання в класі основного інструменту. Варіювання та сполучення різних типів установки (загальні й часткові, стабільні й змінні) сприяє формуванню у студентів готовності до сприймання та досягнення явищ музичного стилю різного обсягу та часового діапазону, засвоєнню стилістичних прийомів певних авторів, розвитку умінь вибіркового сприймання, оперативності атрибуції музично-стильових явищ.

Важливим психологічним чинником сприймання музичних явищ виступає рецепційна установка, що забезпечує стилістичну орієнтацію. “Рецепційно-інформативне значення стилю саме й полягає в тому, що він визначає потенціал сприймання, тобто готовність сприймати певний обсяг смислової та ціннісної інформації,” – підкреслює Ю. Борєв [28, с. 207].

Ступінь готовності студентів до сприймання музично-стильових явищ та спроможність зберігати сприйняте у вигляді музично-стильових уявлень залежить також від мотиваційно-ціннісних орієнтацій. У зв'язку з цим особливого значення набуває спрямування процесу сприймання на перспективи майбутньої професійної діяльності студентів, усвідомлення необхідності накопичення музично-стильових уявлень як невід'ємного компонента процесу становлення самостійної, художньо розвинутої творчої особистості майбутнього вчителя.

Ґрунтуючись на сприйманні музичних творів, що по-різному здійснюється кожною людиною, процес набуття музично-стильових уявлень вирізняється певним суб'єктивізмом. Яскравою ілюстрацією відмінностей людського сприймання є відомий афоризм О. Довженка: “Двоє дивляться вниз: один бачить калюжу, другий – зірки, що віддзеркалюються там...” [17, с. 157].

Індивідуальна форма навчання в класі інструментально-виконавської підготовки зумовлює можливість диференційованого підходу до формування музично-стильових уявлень кожного студента – урахування загального культурного та інтелектуального розвитку студента, рівня фахової підготовки, психологічних особливостей тощо.

Відзначимо, що цілеспрямоване сприймання, ґрунтуючись на систематизації навчального репертуару за принципом полістилістики, впровадженні методу установки, спрямуванні мотиваційно-ціннісних орієнтирів студентів складають основу становлення музично-стильових уявлень студентів, забезпечуючи поетапність, урізноманітненість та персоніфікацію процесу їх набуття.

Результати теоретичних та практичних досліджень свідчать про недостатність емпіричного досвіду для повноцінного осмислення музично-стильових явищ. Даний факт зумовив визначення наступної умови формування музично-стильових уявлень студентів – *використання методу стильового аналізу в процесі роботи над музичним твором*. У контексті

нашого дослідження стильовий аналіз розглядається як спосіб розкриття, поглиблення, доповнення та коригування музично-стильових уявлень, здобутих емпіричним шляхом.

Поглиблення пізнання художнього змісту шляхом стильового аналізу потребує переведення музично-стильових уявлень, набутих у процесі сприймання різноманітних музичних творів, у площину теоретичного дослідження стильової специфіки музичних явищ. Здійснення такого переведення пов'язане з певними складностями, зумовленими багатомірністю стилю, його розосередженістю у різнорідних компонентах музичного твору.

Подібна властивість стилю визначила методологічні засади стильового аналізу, найважливішим положенням якого для нашого дослідження стало врахування діалектичного співвідношення філософських категорій загального, особливого та одиничного. Обґрунтовуючи об'єктивний зв'язок речей та явищ, матеріалістична діалектика підкреслює, що “ загальне втілює в собі все багатство індивідуального, окремого, що одиничне не існує без загального, а останнє без одиничного, що за певних обставин одиничне не тільки пов'язане із загальним, але й переходить в нього” [208, с. 140].

Відбиваючи стан взаємозалежності, зумовленості, спільності явищ у музичному мистецтві, зв'язок між загальним, особливим та одиничним постає виявом закону їх історичної детермінованості. Стильовий зв'язок у музичних явищах реалізується в різних формах, відбиваючись у таких поняттях, як традиція, вплив, наслідування, ремінісценції тощо. Матеріальним виявом зв'язку виступають стильові ознаки.

Будучи музично-виразними засобами, конкретизованими в контексті певної стильової системи, стильові ознаки вирізняються ступенем функціонально-виразної значущості цих засобів. Одні виразні засоби відіграють суттєву роль і розглядаються як провідні. До них найчастіше належать мелодико-тематичні, ладо-гармонічні, фактурні, формотворчі елементи. Другорядними, підпорядкованими виступають засоби динаміки,

артикуляції, тембру. Подібна диференціація відносна, що очевидніше виявляється під час співставлення творів у історико-стильовому аспекті.

Як типологічне явище, стиль, відбиваючись в музичних творах у вигляді загальних ознак – типових стильових рис, в окремому творі набуває неповторного індивідуального вираження. У музикознавчих дослідженнях підкреслюється, що на підпорядкуванні типових елементів індивідуальному мисленню, оригінальним музично-художнім ідеям ґрунтується єдність стилю. Відтак унікальність музичного твору виступає наслідком варіантного перетворення симультанно присутніх в ньому інваріантних типових ознак стильової системи різних рівнів.

Діалектична взаємодія одиничного, особливого та загального в індивідуальному творчому процесі безпосередньо відбивається в доборі мовних засобів, реалізації можливостей мовних норм. Залежно від того, якою мірою композитор вбирає загальні риси мислення (норми мови) і якою мірою реалізуються його новаторські спрямування, в яких конкретних формах вони існують, визначається ступінь яскравості та оригінальності індивідуального стилю.

Ґрунтуючись на дослідженні певної кількості конкретних музичних творів, процес стильового аналізу розгортається від спостереження стильових ознак конкретних творів до становлення уявлень про певні стильові системи, що їх об'єднують. Головною його метою виступає виявлення ознак спільності, що об'єднують різні твори, з'ясування зв'язків між елементами художньої системи та явищами музичного мистецтва. Отже, сутність стильового аналізу полягає в дослідженні загальних закономірностей та норм, що становлять основу колективного та індивідуального мислення.

Дослідження стильових систем різного рівня (стиль композитора, напрямку, епохальний, національний стиль) включає:

- визначення історичних, національних зв'язків;
- встановлення стильового генезу твору;
- співставлення інтонаційно-стильових комплексів творів;

- виділення у творі ознак різних рівнів стильової системи;
- виокремлення стильових ознак певної стильової системи.

Подібний аналіз пов'язаний з кількістю музичних творів, необхідних для дослідження та характером стильових ознак, за якими здійснюється диференціація досліджуваних явищ. У зв'язку з цим особливого значення набуває питання добору творів, що містять відповідні стильові ознаки, ступінь їх стильової характерності, яскравості.

Невід'ємним атрибутом класифікації музично-стильових явищ виступає процес *порівняння* – основа аналізу. Сутність порівняння стильових явищ полягає у співвіднесенні стильових ознак тексту конкретного музичного твору з музично-стильовими уявленнями, накопиченими свідомістю музиканта, їх асоціативному зіставленні за принципом аналогії. Виявлення у процесі аналізу твору спільних рис з іншими творами даного автора, дослідження генезу твору в межах різних рівнів стильової системи (стилю напрямку, епохи, національного стильового рівня) музичного та інших мистецтв дає можливість студентові встановити зв'язки досліджуваного музичного твору з культурно-історичними традиціями, інтегрувати свої художньо-стильові знання, збагативши уявлення про зміст твору, стиль композитора.

Передбачаючи реконструкцію взаємозв'язків компонентів стильової системи та стильових явищ, стильовий аналіз набуває безпосередньо практичного значення у виконавській діяльності майбутнього вчителя. В процесі вивчення одиничних явищ (творів навчального репертуару) стильовий аналіз творів виступає джерелом інформації про загальні закони, що діють у межах даних явищ. Усвідомлення законів взаємодії структурних елементів різних рівнів стильової системи виступає основою конструювання виконавського образу, зумовлюючи можливість свідомої акцентуації тих чи інших стильових рис у виконанні.

Формування музично-стильових уявлень студентів на аналітичному рівні передбачає певну сформованість навичок вербалізації. За словами А. Дістервега “ми добре знаємо лише стільки, скільки можливо сказати; ...

лише те, що здатні висловити” [127, с. 140]. Виступаючи засобом об’єктивації уявлень, мова сприяє підвищенню їх стійкості, позитивно впливаючи на діяльність студента.

Як уже відзначалось, більшість педагогів-музикантів у процесі музичного навчання надає перевагу художньо-образній мові. Поряд зі спеціальною музичною термінологією, необхідною для визначення та аргументації певних стильових аспектів, стильовий аналіз, ґрунтуючись на принципі порівняння, відкриває широкі можливості для застосування словесно-образних прийомів, а також наочності (наприклад, для стильових аналогій з творами живопису).

Формування навичок вербалізації музично-стильових уявлень передбачає врахування специфіки майбутньої професійної діяльності студентів, прищеплення їм уміння обирати словесні прийоми, стильові аналогії, характеризувати твори музичного репертуару у відповідності із завданнями навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, враховуючи вікові особливості музичного сприймання. Реалізація даної мети зумовлює урізноманітнення форм та змісту навчання в інструментальному класі.

Загалом, оптимізуючи аналітичні навички, використання стильового аналізу на заняттях з інструментально-виконавської підготовки забезпечує розвиток самостійного мислення та творчої ініціативи студента, актуалізуючи його мистецький тезаурус, збагачуючи інтерпретаторські ідеї. Широта та різноманітність музичного матеріалу, необхідного для стильового аналізу, опанування методики порівняльного аналізу, пов’язаної з методом стильових аналогій, вербалізація усвідомлених у процесі аналізу музично-стильових уявлень зумовлюють формування професійно-когнітивного потенціалу студентів.

Наступною умовою формування музично-стильових уявлень студентів визначено *розвиток виконавської техніки у контексті певних стильових систем*. Виступаючи важливим компонентом становлення виконавського

образу, музично-стильові уявлення, сформовані в свідомості на основі стилеслухового досвіду та усвідомлені шляхом стильового аналізу, потребують адекватної матеріально-звукової реалізації в процесі інструментально-виконавської інтерпретації.

Об'єктивація виконавського задуму в матеріально-звуковій формі потребує від студентів досконалого володіння певними виражальними засобами та прийомами, оскільки технічна досконалість виконання безпосередньо впливає на сприймання музичного твору слухачем. Зумовленість сприймання досконалістю технічного втілення виконавських намірів пов'язана з розумінням поняття “досконала техніка”. Тривалий час розглядаючись як загальний спосіб гри, сукупність технічних прийомів, що ґрунтується на певних принципах постановки рук, в сучасній інструментально-виконавській практиці це поняття набуло іншого змістовного наповнення.

Усвідомлення взаємозв'язку варіантності інтерпретації музичного твору з множинністю способів їх технічного втілення визначило сучасні підходи до питань формування техніки інструменталіста, що ґрунтуються на єдності художнього та технічного розвитку. Підкреслюючи взаємозумовленість художнього та технічного аспекту виконавської майстерності, музиканти-педагоги акцентують домінування художнього в процесі роботи над музичним твором, звертаючи увагу на обумовленість технічних засобів специфікою творчого мислення музиканта.

Відповідно до цього “досконала техніка” розглядається як спроможність виконавця адекватно втілювати свій художній задум на інструменті, а вимірювання технічної досконалості пов'язується з визначенням ступеня відповідності технічних прийомів художнім намірам виконавця та ідеї твору. “Чим повніше ця відповідність – тим точніше втілюються художні наміри виконавця, тим досконаліша його техніка”, – підкреслює Г.Коган, аналізуючи проблеми фортепіанної техніки [82, с. 53].

Важливим показником адекватного втілення художнього задуму, розкриття духовного змісту твору є стилевідповідність виконавської інтерпретації. Відбиваючись в особливостях музичної мови, різні стилі потребують особливих прийомів виконання. “У будь-яку історичну епоху встановлюється свій стиль, і щоб наблизитись до цього стилю, щоб виразити його, потрібно мати фізичні можливості та майстерність...”, – зауважує Н. Буланже [154, с. 171]. Для кожної речі, для кожної епохи – своє туше, – вимагав Б. Яворський, вказуючи на стильову обумовленість якості фортепіанного звуку [210, с. 14].

Вирішення проблеми технічного розвитку студентів у контексті певних стильових систем у процесі інструментально-виконавської підготовки потребує усвідомлення сутності виконавської техніки та визначення її найважливіших аспектів. Слід зазначити, що виокремлення певних аспектів виконавської техніки припустимо лише у теоретичному дослідженні і здійснюється нами з метою визначення оптимальних шляхів цілеспрямованого розвитку у студентів виконавської техніки, здатної забезпечити адекватне відтворення різностильових музичних образів. У практичній навчально-виконавській діяльності підґрунтям формування технічних виконавських якостей майбутнього вчителя музики є усвідомлення психофізіологічної сутності та цілісності виконавської техніки.

Аналіз науково-методичної літератури з проблем виконавської техніки та результатів практичного досвіду зумовили необхідність розглянути такі аспекти інструментально-виконавської техніки:

- художньо-сміслова установка виконавця;
- фізична досконалість рухового апарату виконавця;
- вольові властивості виконавця.

Розглянемо детальніше виділені аспекти та принципи їх взаємодії у процесі формування виконавської техніки музиканта.

Виходячи з розуміння обумовленості виражальних засобів та виконавських прийомів музиканта змістом його творчої свідомості,

художньо-смилова установка розглядається нами як чинник, що забезпечує продуктивність технічного розвитку виконавця. “Техніка спирається на психологію і без її допомоги у більшості випадків не може розвиватися далі” [31,с.34]. У контексті нашого дослідження художньо-смилова установка передбачає стильове наповнення, залучення сукупності різномірної художньо-стильової інформації у процесі озвучення ідеї твору, що виконується. Пріоритет художньо-смилової установки у вирішенні технічних проблем виконання зумовлюється її відповідними функціями у процесі звукової об’єктивації образу музичного твору. Розглянемо основні з них.

Перша функція – *спонукальна*. Вивчення музичного твору ґрунтується на розумінні його як феномену музичної культури, що потребує регулярної актуалізації в свідомості виконавця певного стильового контексту. Установка на пошуки та відтворення необхідних у конкретній роботі стильових атрибутів (ознак різних рівнів стильової системи) зумовлює знаходження та відбір виражальних засобів та виконавських прийомів, здатних їх матеріалізувати.

Друга функція – *коригуюча*. Її дія спрямована на керування процесом досягнення визначеного результату, під час якого здійснюється апробація технічно-виконавських прийомів, перевірка їх доцільності у процесі звукової об’єктивації інтерпретаторської ідеї; відбувається коригування, систематизація, вдосконалення технічних засобів.

Третя функція – *оцінна*. Її призначення полягає в співставленні наміченого результату (ідеального образу твору) з матеріально-звуковим виконавським образом, реалізованим за допомогою відібраних засобів виконавської техніки. На даному етапі художньо-смилова установка виступає мірилом відповідності технічних прийомів художній ідеї музичного твору.

Усвідомлене застосування функціональних властивостей художньо-смилової установки, використання її як своєрідного стильового камертону в інструментально-інтерпретаторській діяльності дозволяє в процесі навчання

формувати у студента вміння оперувати технічними прийомами на різних етапах роботи над музичним твором.

Значущість такого аспекту виконавської техніки як *фізична досконалість рухового апарату виконавця* зумовлена специфікою музично-виконавського мистецтва. Потребуючи звукової об'єктивації, музичний образ, сформований в свідомості виконавця, матеріалізується в процесі виконавської інтерпретації. На звукову матеріалізацію ідеальних образів безпосередньо впливають фізичні зусилля рухового апарату. Будучи частиною опорно-рухової системи людини, яка складається з кісток, м'язів, суглобів, руховий апарат виконавця відрізняється індивідуальністю анатомічної структури та функціональних можливостей.

Поряд з цим існують певні фізичні властивості рухового апарату, необхідні в роботі кожного піаніста. До них відносять: рухомість, гнучкість, силу, витривалість. Формування означених властивостей виступає основою розвитку виконавського апарату, однак характер вияву кожної з них у різних видах фортепіанної техніки має свої специфічні особливості, здебільшого зумовлені стильовою належністю твору.

Найяскравіше подібна зумовленість виявляється при співставленні творів класичної (або докласичної) доби та творів епохи романтизму, оскільки на зламі саме цих історичних епох відбулися кардинальні зміни в принципах організації виконавської техніки: техніка, основана на відокремленій роботі кожного пальця та рухах рук піаніста в одній площині – “техніка площинного переміщення” (Б. Яворський) змінилась технікою, основаною на керуванні рухами, їх відповідності природному диханню. По-різному виявлятимуться фізичні властивості апарату і в межах одного стильового напрямку, що очевидно при співставленні творів В.-А. Моцарта та Л. Бетховена, Ф. Ліста та Ф. Шопена, В. Косенка та Л. Ревуцького. В окремих випадках анатомічні властивості апарату безпосередньо відбиваються в стильовій своєрідності твору (О. Скрибін, С. Рахманінов).

Необхідність опанування різноманітного в стильовому відношенні учбового репертуару потребує від студентів не тільки фізично розвинутого апарату а й уміння використовувати його властивості у відповідному стильовому контексті. “Виховай свій технічний апарат так, щоб бути готовим та озброєним на будь-який випадок; тоді вивчаючи нову п’єсу, ти зможеш спрямувати всі свої сили на її духовний зміст”, – наголошують “Робочі правила піаніста” Ф. Бузоні [154,с.162]. Отже, одне з основних завдань технічного розвитку студента в класі основного інструменту полягає в тому, щоб, виходячи з анатомічних особливостей його апарату, локально впливаючи на “слабкі місця”, гармонічно розвивати фізичні якості, формувати уміння стилевідповідного їх застосування.

Наявність у студента художньо-сислової установки та фізично досконалого рухового апарату не забезпечує успішної реалізації виконавської інтерпретації, потребуючи їх координованості та взаємозв’язку. Здійснення даного зв’язку забезпечує система узагальнених психомоторних навичок, що відбиває рівень рухово-координаційного мислення виконавця. Підпорядкованість моторної сфери імпульсам нервової системи зумовила визначення третьої складової виконавської техніки – *вольові якості виконавця*, що розглядаються нами як операційні навички, які забезпечують готовність нервово-м’язових механізмів до здійснення виконавських рухів.

“Якщо звернутися до піаністичної практики, то ми не знайдемо жодного справжнього віртуоза, техніка якого не будувалася б “із середини”, не ґрунтувалася б на “звукотворчій волі” виконавця”, – зауважує Г. Коган, підкреслюючи далі, що “кожен виконавській стиль має свої особливі, “доцільні” типи рухів, що такі ж різноманітні, як і самі стилі” [82, с. 51].

Оскільки вияви вольових властивостей виконавця є наслідком глибоко індивідуалізованого психологічного процесу, недоступного для педагогічного контролю, формування моторних навичок у навчальних умовах має носити опосередкований характер. Здійснення педагогічного впливу на розвиток

моторної сфери ми пов'язуємо із застосуванням методичних прийомів, які спрямують вольові зусилля студента в необхідному напрямку. Загалом такі прийоми розраховані на активізацію зв'язку слухової та рухової сфер, координацію та автоматизацію рухів, що виступають основою технічних навичок. Особливого значення набуває розвиток у студентів здібності до адаптації рухових стереотипів відповідно до стильового контексту, а також уміння за стильовою аналогією переносити технічні прийоми з одного твору в інші.

Як показав аналіз, процес формування виконавської техніки студентів у контексті певних стильових систем, ґрунтується на загальних принципах технічного розвитку виконавця і потребує:

- акцентуації стильового аспекту на рівні художньо-сміслової установки виконавця;
- розвитку фізичних властивостей рухового апарату виконавця як засобу забезпечення можливостей для опанування музичних творів різноманітних стилів;
- накопичення досвіду об'єктивації художньо доцільних рухів у різноманітних стильових контекстах;
- узгодження означених дій з метою формування у студентів уміння технічно досконалої, стилевідповідної інструментально-виконавської інтерпретації.

Теоретичний аналіз педагогічних умов виявив їх спрямованість на оптимізацію процесу формування музично-стильових уявлень студентів. Ефективність умов забезпечується їх взаємодією в різних сферах навчально-пізнавальної діяльності студентів. Впровадження визначених умов в практику навчання передбачає певну послідовність, оскільки кожна попередня умова є основою для реалізації в навчальному процесі наступної. Активізуючи процес становлення музично-стильових уявлень, означені умови сприяють здійсненню як конкретно-цільового (виконавського), так і комплексного (загально-творчого) розвитку майбутнього вчителя музики.

Висновки до першого розділу.

Теоретичний аналіз категорії стилю виявив, що сутнісними ознаками стильового феномену виступають: духовність, типологічність, цілісність, інваріантність, змістовність форми. Усвідомлення специфіки музичного стилю, зумовленої інтонаційною природою музичного мистецтва, визначило його розгляд як: специфічної форми творчого мислення; діалектично організованої системи образного мислення та музичних засобів, що матеріалізується в окремому музичному творі; результату взаємодії композиторської та виконавської діяльності.

Дослідження механізмів усвідомлювання сутності стильових явищ та розуміння стилю як “мислення музично-образними уявленнями” (М.Михайлов) привело до висновку про значущість музично-стильових уявлень у процесах осягнення та відтворення музичних явищ. Пізнання принципів організації творчого мислення композитора шляхом набуття різноманітних музично-стильових уявлень розглядається в дослідженні як провідний спосіб осягнення об’єктивних законів інтерпретації.

Змістовно-структурний аналіз музично-стильових уявлень виявив взаємозв’язок таких компонентів: *емпіричного*, пов’язаного з формуванням стиле-слухового досвіду; *аналітичного*, пов’язаного з усвідомленням причинно-наслідкових зв’язків стильових явищ; *креативного*, пов’язаного з реалізацією особистого художньо-творчого потенціалу, об’єктивацією набутих музично-стильових уявлень; *операціонального*, пов’язаного з навичками оперування образами свідомості у процесі сприймання, осягнення, відтворення музичних явищ. Умовне виокремлення змістовно-структурних компонентів надає можливість їх акцентованого розвитку, відкриває перспективи спрямованого педагогічного керування процесом формування музично-стильових уявлень.

Результати аналізу науково-методичної літератури та практичного досвіду виявили поверхове розуміння ролі музично-стильових уявлень у

процесах осягнення музично-стильових явищ, недооцінку їх значення в створенні музично-виконавської інтерпретації. Дослідження причин та наслідків подібного становища виявили негативні чинники, що гальмують процес формування музично-стильових уявлень студентів, а саме: стильову обмеженість навчально-виконавського репертуару; стихійне набуття стилеслухового досвіду; безсистемність знань студентів щодо стильових явищ музичного та інших видів мистецтва; відсутність уваги до аналітичного усвідомлення стильових явищ; викривлене розуміння вербальних методів у процесі пізнання стильових явищ; недостатнє спрямування виконавської діяльності студентів на потреби майбутньої професії.

Осмислення виявлених проблем дало змогу визначити педагогічні умови, що мають забезпечити повноцінне осягнення стильових властивостей музичних явищ, сприяти розвитку художньої свідомості студентів, а саме: цілеспрямоване формування умінь сприймання музично-стильових явищ; використання методу стильового аналізу в процесі роботи над музичним твором; розвиток виконавської техніки студента в контексті певних стильових систем.

Впровадження означених умов у практику навчання передбачає певну послідовність, оскільки кожна попередня умова є основою для реалізації в навчальному процесі наступної. Порушення навіть однієї з них може суттєво вплинути на змістовне наповнення музично-стильових уявлень майбутнього вчителя. Взаємозв'язок даних умов передбачає комплексний підхід до розвитку художньої свідомості студентів, активізації процесу формування музично-стильових уявлень студентів у різних сферах навчально-пізнавальної діяльності – перцептивній, інтелектуальній, праксіологічній.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ
МУЗИЧНО-СТИЛЬОВИХ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**2.1. Діагностика сформованості музично-стильових уявлень****2.1.1. Обґрунтування критеріїв та показників сформованості музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики.**

Усвідомлення необхідності музично-стильових уявлень для досягнення музично-стильових явищ і створення музично-виконавської інтерпретації твору зумовлює пошук ефективних шляхів формування та розвитку цих уявлень у процесі навчання в інструментальному класі. З метою дослідження та констатації фактичного стану сформованості музично-стильових уявлень студентів, контролю за перебігом формувального експерименту, перевірки ефективності визначених педагогічних умов та методів формування музично-стильових уявлень студентів нами було розроблено критеріальний апарат, що розглядався як основний дослідницький інструментарій експериментальної роботи. Змістовно-структурні особливості музично-стильових уявлень стали вихідними для дослідження їх сформованості у майбутніх учителів музики.

У процесі дослідницької роботи було виділено три основні напрямки, кожен з яких був присвячений вивченню музично-стильових уявлень в контексті певної сфери навчально-пізнавальної діяльності студентів: *перцептивної, інтелектуальної, практиологічної*. У відповідності з цим були визначені критерії та показники сформованості музично-стильових уявлень студентів.

Обираючи першим напрямком експериментального дослідження *перцептивну сферу*, ми виходили з філософського розуміння досвіду як висхідного етапу набуття знань та послуговувались напрацюваннями практичної психології, що розглядає уявлення як результат попереднього досвіду і основу будь-якого знання. Виходячи з цього, критерієм діагностики

музично-стильових уявлень студентів було визначено *сформованість стилю-слухового досвіду*.

Музична педагогіка розглядає формування стилю-слухового досвіду як складний, багаторівневий процес. Оскільки основою його набуття у виконавській діяльності виступають твори навчально-виконавського репертуару, показником сформованості стилю-слухового досвіду студентів є *зміст навчально-виконавського репертуару*.

Як відомо, зміст учбової дисципліни визначається навчальними програмами. Однак викладачеві інструментальних дисциплін необхідно конкретизувати, *яким* буде зміст навчальних завдань і *що* повинен засвоїти студент. Особливого значення ці питання набувають при індивідуальному навчанні. У класі інструментально-виконавської підготовки обсяг навчального матеріалу визначається *кількістю* опанованих студентом музичних творів. При цьому необхідне з'ясування *якісних* параметрів навчального матеріалу, аналіз його пізнавальних можливостей, відповідності меті навчального курсу. Виходячи з основного завдання інструментально-виконавської підготовки – формування у майбутнього вчителя уміння музично-виконавської інтерпретації – важливою якісною характеристикою змісту навчально-виконавського репертуару виступає стильова різноманітність.

Розгляд змісту навчально-виконавського репертуару як потенційної можливості набуття стилю-слухового досвіду, дає змогу гіпотетично визначити стан сформованості музично-стильових уявлень студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки. Ми виходили з припущення щодо кореляційних зв'язків між змістом виконавського репертуару, стилю-слуховим досвідом та станом сформованості музично-стильових уявлень студентів: чим ширший кількісно-якісний діапазон змісту виконавського репертуару, тим глибший стилю-слуховий досвід, тим вищий рівень сформованості музично-стильових уявлень студентів.

Дослідження стану сформованості музично-стильових уявлень студентів за критерієм стилю-слухового досвіду пов'язане також з

необхідністю вивчення процесу *засвоєння* студентами стильової інформації, вміщеної у творах учбового репертуару, визначенням міри усвідомленості стиле-слухового досвіду студентів. Виходячи з цього показником сформованості стиле-слухового досвіду виступає *уміння музично-стильової атрибуції*.

Сучасна музично-педагогічна наука надає слуховій атрибуції основоположного значення у процесі формування узагальнених уявлень про феномен стилю загалом, і про історичні конкретні цілісні стильові системи зокрема (Д. Кабалевський, О. Лобанова, В. Медушевський, М. Михайлов, Л.Школяр). У навчальному процесі уміння музично-стильової атрибуції розглядаються нами як спроможність на слух визначити той чи інший стиль, відрізнити музику одного композитора від музики іншого.

Починаючись з інтуїтивного визначення різної стильової забарвленості музичних творів, стиле-слухова атрибуція, ґрунтуючись на єдності інтуїтивного та свідомого, спрямована на відтворення цілісних процесів, загальних смислових характеристик. Цілісне сприйняття та духовна сутність стильового феномену зумовлює особливе значення для атрибутивних процесів наявності у студентів відчуття характерної стильової інтонації, “узагальненої інтонації ліричного героя” (В.Медушевський), що виступає вагомим орієнтиром у визначенні стильової належності твору. З’ясування ступеня засвоєння змісту навчально-виконавського репертуару шляхом дослідження навичок стиле-слухової атрибуції дозволить визначити реальний стан сформованості музично-стильових уявлень студентів у сфері емпіричної діяльності.

Вивчення фортепіанної спадщини композиторів різних стильових напрямків сприяє накопиченню в свідомості студентів різноманітних стильових атрибутів, що виступають орієнтирами у визначенні стильової належності музичних творів. Усвідомлення атрибутів певного музичного стилю пов’язане з їх виокремленням з потоку музичної інформації, співставленням, порівнянням, класифікацією, систематизацією тощо.

Активізуючи музичне сприймання, подібні дії надають осмисленості процесу становлення стиле-слухового досвіду, інтенсифікують його формування. Безпосередньо впливаючи на розвиток стильової обізнаності студентів, *уміння оперувати стильовими атрибутами музичних творів* є важливим показником сформованості стиле-слухового досвіду.

Будучи надзвичайно специфічною формою виявлення людських думок і почуттів, вираженням смислів особливої якості, музичне мистецтво потребує певного рівня інтелектуального розвитку суб'єкта музичного сприймання. У зв'язку з цим наступний напрямок нашого дослідження був присвячений вивченню *інтелектуальної сфери* навчально-пізнавальної діяльності студентів.

У процесі роботи над музичним твором інтелектуальні операції здійснюються на основі розгалуженої системи теоретичних і практичних знань та умінь, спираються на широку ерудицію в різних галузях теорії, історії, естетики музики, зумовлюючи стилістичну точність та об'єктивну правильність побудови виконавського образу.

У науково-методичній літературі ця проблема пов'язується з накопиченням певного досвіду в різних галузях життя та мистецтва, відбиваючись в понятті тезаурусу. З метою з'ясування міри впливу життєвого, художньо-естетичного, музично-професійного досвіду студентів на процес усвідомлення ними стильових явищ, критерієм сформованості музично-стильових уявлень ми визначили ***розвиненість мистецького тезаурусу***.

Соціально-історична детермінованість стильових явищ потребує володіння інформацією щодо культурного розвитку певних історичних періодів, соціально-культурного контексту процесів становлення стильових систем та індивідуальних стилів, обізнаності щодо світогляду композитора, моральних засад та естетичних критеріїв його творчості, витоків певних художніх прийомів та композиторської техніки тощо. Виступаючи загальним фундаментом художнього мислення, найважливіші властивості стилю стають

спільними для всіх видів мистецтва епохи, напрямку при всіх їх специфічних відмінностях.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях загально визнаним є положення про те, що образи-уявлення людини в галузі окремих видів мистецтва можуть інтегруватися в іншу художню цілісність, у новий художній образ. Природа цього явища криється в асоціативній діяльності людської психіки, якій властиве встановлення численних аналогій між схожими характеристиками різних явищ. Так, наприклад, до різних видів мистецтва належать поширені в музичному виконавстві визначення забарвленості, пластичності, перспективи тощо.

Соціально-історична детермінованість стилю та мистецька “універсальність” цієї категорії, зумовлює необхідність пізнання стильових явищ в опорі на соціально-культурний контекст, актуалізує значення розумових дій та операцій, що сприяють усвідомленню взаємозв’язків та взаємозумовленості стильових феноменів. У такий спосіб становлення мистецького тезаурусу передбачає не тільки накопичення певного асоціативного та теоретичного фонду знань, але й уміння інтерпретувати їх у відповідному смисловому контексті.

Виходячи з цього, показниками розвиненості мистецького тезаурусу були визначені *повнота і системність музично-теоретичних знань, мобільність асоціативного мислення, навички усвідомлювання причинно-наслідкових зв’язків стильових явищ.*

Розгляд музично-стильових уявлень студентів у контексті інструментально-виконавської підготовки зумовило необхідність дослідження їх сформованості у *праксіологічній сфері*. Центральною ланкою цієї сфери виступає процес музично-виконавської інтерпретації, що розглядається в музично-педагогічній літературі як “друге творення” (А.Рубінштейн), “відтворення” (Б. Асаф’єв), “переінтонування” (О. Катрич, В.Москаленко).

Подібне розуміння інтерпретації, ґрунтуючись на усвідомленні інтонації, як вияву композиторського та виконавського стилю, зумовлює необхідність висвітлення стильового аспекту в інтерпретаційних процесах. Враховуючи, що кожна діяльність потребує необхідних для її здійснення уявлень, наступним критерієм сформованості музично-стильових уявлень стала *здатність до створення стильової музично-виконавської інтерпретації*.

У структурі процесу музично-виконавської інтерпретації більшість дослідників виділяє два компоненти: перший – становлення художньої інтерпретації в свідомості інтерпретатора, другий – матеріально-звукова реалізація ідеального уявлення у виконанні. Основу першого компонента складають процеси осягнення авторської ідеї твору та її творче опрацювання крізь призму власного творчого кредо в контексті сучасного культурологічного оточення.

Специфіка музичного мистецтва зумовлює співвідношення продуктивності процесу осягнення з умінням розшифровувати інформацію, що несе в собі нотний текст музичного твору. Розглядаючи аналіз нотного тексту як вихідний пункт роботи виконавця над твором, відомі музиканти-педагоги наголошують на його важливій ролі в процесі становлення виконавської інтерпретації. За словами Г.Когана, “нотний текст – пунктир, крапки якого з’єднує лініями (необов’язково прямими) виконавець” [79, с. 244].

Користуючись єдиними засобами нотної системи, кожен композитор по своєму організовує і сполучає ці засоби. Наявність певних відмінностей в нотних текстах творів, відбиваючи специфіку композиторського мислення, тобто особливості композиторського стилю, потребує від виконавця уявлень про ті родові риси, характерні особливості, які притаманні тільки певному авторові або групі авторів.

Основою другого компонента – матеріально-звукової реалізації ідеальної моделі твору – виступають процеси пошуку відповідних

авторському стилю виражальних засобів та технічних прийомів. Зумовленість виражальних засобів та технічних прийомів особливостями творчого мислення композитора підкреслюється в дослідженнях багатьох вчених-музикантів минулого та сучасності (О.Катрич, Г.Коган, Г.Нейгауз, Ю.Тарчинська, С.Шип, Б.Яворський). Грунтуючись на усвідомленні стилю як “єдності музично-інтонаційної змістовної форми” (М.Михайлов), музиканти-педагоги наголошують на необхідності опанування виконавцями типовими для конкретних стилів виконавськими прийомами.

У процесі роботи над звуковою об’єктивацією нотного тексту твору образи свідомості набувають певної трансформації. Як зазначає А. Віцинський, “часто буває, що сформоване в свідомості виконавське уявлення про твір може доповнюватися, змінюватися під впливом “конкретизації” життя...”[37,с.175]. Передбачаючи можливість розвитку, доповнення, уточнення, динамічна природа уявлень визначає значущість уміння цілеспрямованого конструювання виконавського образу твору шляхом коригування музично-стильових уявлень.

Подібні міркування зумовили визначення показників за критерієм здатності до створення стильової музично-виконавської інтерпретації, а саме: *сформованість навичок декодування нотного тексту музичного твору; володіння стилевідповідними виражальними засобами та прийомами; продуктивність цілеспрямованого коригування процесів звукової об’єктивації музично-стильових уявлень.*

Орієнтиром у визначенні міри сформованості навичок декодування нотного тексту ми обрали *текстові рівні музичного твору*. В науково-методичній літературі існує декілька підходів до диференціації текстових рівнів музичного твору. В нашому дослідженні ми використали принцип диференціації, запропонований Є. Ліbermanом. Пов’язуючи визначення текстових рівнів з психічною активністю виконавця у процесі інтерпретації, вчений виділяє три текстових рівні: виконавський, композиторсько-виконавський та композиторський, відносячи їх відповідно до емоційної,

емоційно-інтелектуальної та інтелектуальної зони інтерпретації [105, с. 190-217].

Взявши за основу даний принцип структурування нотного тексту, ми визначили *змістовні компоненти* кожного з виділених текстових рівнів. Зміст виконавського рівня тексту складають компоненти, що не зафіксовані або неповно зафіксовані в нотному тексті твору: інтонація, спосіб звуковидобування, педалізація, агогіка, мелізматики. До змісту композиторсько-виконавського текстового рівня входять компоненти, що потребують виконавської конкретизації: фактура, темп, динаміка, штрихи та артикуляція, тембр, авторські ремарки. В змісті композиторського рівня тексту ми виділили два компоненти – звуковисотність та метроритмічний рисунок.

Дослідження арсеналу стилевідповідних виражальних засобів та прийомів пов'язане з характеристиками *стильової різноманітності та технічної досконалості*. Стильова різноманітність характеризується кількістю та стилевідповідністю опанованих виконавцем компонентів виконавського текстового рівня творів різної стильової належності. Технічна досконалість, як невід'ємний компонент процесу реалізації виражальних засобів, визначається ступенем наближеності виконання до загально визначених еталонів технічної майстерності, відбиваючись у “чистоті” педалізації, ясності артикуляції, природності тембральної забарвленості, диференціації фактурних планів тощо.

Малодоступне для зовнішнього спостереження коригування процесів звукової об'єктивації музично-стильових уявлень торкається внутрішньої роботи свідомості виконавця. Зовнішнє виявлення трансформації музично-стильових уявлень відбивається у численних змінах звукового образу. Продуктивність подібних змін у роботі над інтерпретацією музичного твору значною мірою визначається наявністю у виконавця адекватного зв'язку між стиле-слуховими уявленнями та результатами їх акустичного відтворення.

Живлячи процеси коригування, корелятивні зв'язки ідеальних та акустичних музичних образів забезпечують реалізацію виконавського задуму.

Оцінювання інтерпретації змістовних компонентів музичного твору, якісних аспектів виконавської техніки та спостереження за процесом становлення виконавського образу твору дає можливість з'ясувати ступінь усвідомленості студентами різних текстових рівнів, міру оволодіння стилевідповідними виражальними засобами, уміння коригувати процеси об'єктивації музично-стильових уявлень, а отже визначити стан сформованості музично-стильових уявлень за критерієм здатності до створення стильової музично-виконавської інтерпретації.

Специфіка музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя вимагає від студентів не тільки певного рівня сформованості музично-стильових уявлень та їх реалізації у виконавській діяльності, але й здатності до об'єктивації набутих уявлень у педагогічній практиці. Необхідність дослідження компетентності студентів щодо музично-стильового феномену в контексті майбутньої професійної діяльності стала підставою для визначення такого критерію сформованості музично-стильових уявлень студентів як ***спроможність педагогічної проєкції музично-стильових уявлень***.

Стрижневою проблемою даного аспекту освітньої практики виступає усвідомлення стилю як узагальнюючої категорії, що сприяє формуванню художнього світогляду учнів на засадах цілісного осягнення музичного мистецтва, основи для упорядкування результатів сприймання різноманітних музичних творів, орієнтиру в процесах пізнання та оцінки художніх явищ. Цей підхід вимагає опанування студентами методами та прийомами формування стилевідповідного сприймання учнів, забезпечення культурологічного контексту учбового матеріалу, самостійного знаходження смислу і сутності творів мистецтва різних епох та засобів їх розкриття перед шкільною аудиторією різного віку.

Виходячи з цього, ми визначили такі показники спроможності педагогічної проєкції музично-стильових уявлень студентів: *уміння самостійної інтерпретації творів різної стильової належності; навички*

оперування стильовими аналогіями у процесі навчально-педагогічної діяльності; різноманітність способів транслювання музично-стильових уявлень.

Розуміння музично-педагогічної діяльності як складного комплексу взаємопов'язаних компонентів зумовлює формування музично-стильових уявлень студентів за даним критерієм шляхом гармонізації всіх його показників.

Узагальнюючи сказане, зазначимо, що визначення даних критеріїв та показників (див. табл. 2. 1) зумовлює можливість об'єктивної оцінки рівня сформованості музично-стильових уявлень, вияву особливостей становлення музично-стильових уявлень у свідомості студентів, визначення методів їх формування, коригування та подальшого розвитку.

Таблиця 2.1

Критерії і показники сформованості музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики.

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
1. Сформованість стиле-слухового досвіду	<ul style="list-style-type: none"> - зміст виконавського репертуару; - уміння музично-стильової атрибуції; - уміння оперувати стильовими атрибутами музичних творів;
2. Розвиненість мистецького тезаурусу	<ul style="list-style-type: none"> - повнота і системність музично-теоретичних знань; - мобільність асоціативного мислення; - навички усвідомлювання причинно-наслідкових зв'язків музично-стильових явищ;
3. Здатність до створення стильової музично-виконавської інтерпретації	<ul style="list-style-type: none"> - сформованість навичок декодування нотного тексту музичного твору; - володіння стилевідповідними виражальними засобами та прийомами; - продуктивність цілеспрямованого коригування процесів звукової об'єктивації музично-стильових уявлень;
4. Спроможність педагогічної проєкції музично-стильових уявлень.	<ul style="list-style-type: none"> - уміння самостійної інтерпретації творів різної стильової належності; - навички оперування стильовими аналогіями у процесі навчально-педагогічної діяльності; - різноманітність способів транслювання музично-стильових уявлень.

2.1.2. Визначення рівнів сформованості музично-стильових уявлень студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки.

На основі обґрунтованих критеріїв нами було проведено констатувальний експеримент, головним завданням якого було визначення рівнів сформованості музично-стильових уявлень студентів, конкретизація та зіставлення якісних характеристик даних уявлень.

З цією метою нами було застосовано ряд методів, поєднання яких мало забезпечити об'єктивність та різнобічність результатів дослідження. Проведення експерименту в умовах реального навчання зумовило використання таких методів як педагогічне спостереження, аналіз результатів різних видів діяльності, вивчення навчальної документації, тестування, анкетування, опитування.

Констатувальне дослідження проводилось на випускних курсах. Експериментальне спостереження здійснювалось в класах інструментально-виконавської підготовки. В експериментальній роботі взяли участь 236 студентів-випускників Ніжинського державного педагогічний університету, Чернігівського державного педагогічного університету та Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту 2000, 2001, 2002 років.

Обчислюючи отримані в ході експерименту дані за 12-ти бальною шкалою, ми визначили якісні рівні сформованості музично-стильових уявлень та виразили їх у балах: низький (1- 6 балів), середній (7-8 балів), достатній (9-10 балів), високий (11-12 балів). З метою визначення змістовного аспекту рівнів сформованості музично-стильових уявлень студентів було здійснено їх характеристику, що висвітлювала якісні відмінності кожного з рівнів за обраними критеріями та показниками (табл. 2. 2).

У відповідності з виділеними критеріями та показниками було проведено дослідження рівнів сформованості музично-стильових уявлень. Вивчаючи стан сформованості музично-стильових уявлень студентів за

Таблиця 2.2

Рівні сформованості музично-стильових уявлень.

Рівні	Якісна характеристика рівнів сформованості музично-стильових уявлень студентів.	Бали
Низький	<p>Стиле-слуховий досвід характеризується обмеженістю та одноманітністю стилю-слухового кругозору. Спостерігається недостатнє осмислення музичних вражень, утруднення у визначенні стильових атрибутів. Показовим є мимовільність виникнення музично-стильових уявлень, що зумовлює їх мінливість. Навички стильової атрибуції сформовані частково - на рівні епохального та національного стилю.</p> <p>Мистецький тезаурус ґрунтується на елементарних музично-теоретичних знаннях, розрізаних фактах та враженнях. Фонд художньо-стильових асоціацій обмежений. Характерна нездатність до осмислювання та оцінювання стильових явищ.</p> <p>Здатність до створення стильової музично-виконавської інтерпретації нерозвинута, що зумовлено відсутністю навичок самостійного декодування нотного тексту, обмеженістю арсеналу виражальних засобів, низьким рівнем технічної підготовки. Спостерігається порушення адекватного зв'язку між стилю-слуховими уявленнями та процесом їх звукової об'єктивації. Пасивність, безініціативність виконавця гальмує процес роботи над інтерпретацією музичного твору.</p> <p>Спроможність педагогічної проєкції музично-стильових уявлень низька, що виявляється у нездатності до самостійної стилевідповідної інтерпретації творів шкільної програми, відсутності необхідного фонду стильових аналогій, безпорадності у виборі засобів трансляції музично-стильових уявлень. Байдуже ставлення до педагогічної діяльності посилює негативні результати педагогічної проєкції музично-стильових уявлень.</p>	1-6
Середній	<p>Стиле-слуховий досвід відрізняється значним за обсягом, але одноплановістю стилю-слухового кругозору. Спостерігається здатність до довільного запам'ятовування, репродуктивного відтворення. Розвинуте уміння оперувати атрибутами окремих стилів. Сформованість навичок стильової атрибуції носить вибіркового характер (виявляється відносно певних стилів). Більшість музично-стильових уявлень характеризує схематичність, поверховість.</p> <p>Мистецький тезаурус обмежений учбовою інформацією. Асоціативне мислення ґрунтується переважно на життєвих аналогіях. Виокремлення явищ з контексту зумовлює відсутність здатності до осягнення взаємозв'язків стильових явищ. Оцінні судження поверхові, часто неточні.</p> <p>Здатність до створення стильової музично-виконавської інтерпретації мало розвинута. Навички декодування музичного тексту обмежені композиторським рівнем нотного тексту твору. Спостерігається поверхове володіння основними виражальними засобами, незначний технічний потенціал. Відсутність самостійного слухового контролю відбивається у викривленні стильового аспекту інтерпретації. Характерним є формальне ставлення до процесу інтерпретації музичного твору.</p> <p>Спроможність педагогічної проєкції музично-стильових уявлень носить фрагментарний характер. Загалом спостерігається схематичність самостійної стилевідповідної інтерпретації творів. Відзначається обмеженість фонду стильових аналогій та суб'єктивність їх тлумачення, одноманітність способів трансляції стильових уявлень. Відсутня зацікавленість педагогічною діяльністю.</p>	7-8

Д о с т а т н і й	<p>Стиле-слуховий досвід охоплює широкий діапазон стилю-слухового кругозору. Розвиненість слухової спостережливості сприяє усвідомленості музично-стильових вражень.</p> <p>Відзначається сформованість навичок самостійного оперування атрибутами провідних стилів. Музично-стильовим уявленням притаманні адекватність, повнота та усталеність, репродуктивний та продуктивний спосіб відтворення. Студенти володіють значним фондом одиничних та загальних музично-стильових уявлень.</p> <p>Мистецький тезаурус вміщує включає різноманітну художню інформацію. Характерним є вільне оперування широким арсеналом музичних та позамузичних асоціацій. Сформоване вміння самостійного тлумачення та оцінки стильових явищ у культурологічному контексті. Розвинуті навички актуалізації необхідної мистецької інформації.</p> <p>Здатність до створення стильової музично-виконавської інтерпретації достатньо розвинута. Спостерігається сформованість навичок самостійного декодування нотного тексту. Відзначається різноманітність арсеналу виражальних засобів, їх адекватне використання у процесі виконання музичного твору. Студенти володіють розвинутою виконавською технікою, мають здатність до коригування процесу звукової об'єктивації уявлень, виявляють цілеспрямованість в інтерпретаторській роботі.</p> <p>Спроможність педагогічної проєкції музично-стильових уявлень відбивається у здатності до створення самостійної стилевідповідної інтерпретації музичних творів; володінні значним запасом стильових аналогій, доцільності їх застосування в навчальному процесі; використанні різноманітних способів трансляції стильових уявлень; врахуванні відповідності способів трансляції уявлень віковим особливостям учнів. Показовим є відповідальне ставлення до педагогічного процесу.</p>	9-10
В и с о к и й	<p>Стиле-слуховий досвід ґрунтується на багатогранному та упорядкованому стилю-слуховий кругозорі. Сформовані стабільні навички музично-стильової атрибуції. Розвинена здатність до цілісного сприймання музично-стильових явищ. Здійснюється усвідомлене оперування стильовими атрибутами всіх рівнів стильової системи. Спостерігається значне переважання продуктивних музично-стильових уявлень.</p> <p>Мистецький тезаурус відрізняється глибиною та мобільністю музично-теоретичних знань. Характерна певна широта художніх інтересів, яскравість та динамічність асоціативно-образного мислення. Розвинута здатність до визначення сутності художньої інформації.</p> <p>Здатність до створення стильової музично-виконавської інтерпретації значно розвинута, що відбивається у сформованості навичок декодування неадагованих нотних текстів музичних творів. Студенти досконало володіють різноманітними виражальними засобами, самостійно добирають доцільні методичні прийоми в процесі роботи над звуковою об'єктивацією художнього образу. Відзначається потужний технічний потенціал, висока творча активність, здатність до художнього відкриття.</p> <p>Спроможність педагогічної проєкції музично-стильових уявлень ґрунтується на здатності до створення виразної стилевідповідної інтерпретації музичних творів, впровадженні в навчальний процес яскравих стильових аналогій, використанні оригінальних способів трансляції музично-стильових уявлень, захопленості педагогічною роботою.</p>	11-12

критерієм *сформованості стиле-слухового досвіду*, ми використали такі методи наукового дослідження як аналіз навчальної документації (для висвітлення змісту навчально-виконавського репертуару) та музична вікторина (для з'ясування ступеня сформованості уміння музично-стильової атрибуції). Виходячи з розуміння змісту виконавського репертуару як передумови набуття стиле-слухового досвіду, ми здійснили дослідження кількісно-якісних характеристик репертуару (за обсягом та стильовою різноманітністю) шляхом вивчення навчально-виконавських програм студентів.

З цією метою було обстежено індивідуальні навчальні плани студентів-випускників упродовж усього терміну їх навчання в класі інструментально-виконавської підготовки (I-IVкурс). Загалом було проаналізовано 696 навчальних індивідуальних програм. Дослідження навчальної документації висвітлило різні педагогічні підходи до питань компонування учбового репертуару студентів. Угрупування навчальних індивідуальних планів за схожістю відбитих в них принципів підбору та систематизації репертуару, дозволило виділити кілька *типів навчально-виконавського репертуару*, а саме:

- *кількісно-обмежений тип*, який характеризується незначним обсягом, епізодичним використанням форм самостійної роботи, сконцентрованістю на технічному аспекті виконавської підготовки студента, нерідко орієнтацією на масштабні, “фактурні” твори, опанування яких потребує чимало часу. Даний тип репертуару зумовлює звуження кола музично-стильового кругозору студентів, негативно впливаючи на процес формування їх стиле-слухового досвіду;
- *змістовно-одноманітний тип*, який хоча й характеризується дещо ширшим обсягом репертуару, однак за змістовним наповненням є одноманітним і невиразним у стильовому відношенні. В репертуарі даного типу превалюють твори певної стильової належності (що найчастіше пов'язано з естетичними уподобаннями студентів) або твори

маловиразні в стильовому аспекті (присутність яких в репертуарі нерідко зумовлюється обмеженістю технологічних можливостей студентів). Репертуар подібного типу зумовлює однобічний, дисгармонійний розвиток як художнього мислення студента, так і його виконавських умінь;

- *стихійно-сформований тип*, якому властиві значний обсяг та певна стильова різноманітність, але широта змісту виконавського репертуару ґрунтується на принципах його спонтанного, стихійного компонування, що призводить до розбалансованості змісту навчально-виконавських програм, зумовлюючи фрагментарність музично-стильових уявлень. Наслідком навчання в опорі на даний тип репертуару може стати викривлення процесу формування музично-стильового мислення студентів;
- *упорядковано-організований тип*, який характеризується широким кількісно-якісним діапазоном, що рівномірно охоплює основні стильові напрямки музичного мистецтва; гармонізацією змістовного та технологічного компонентів, активним використанням форм самостійної роботи. Проте упорядкованість носить здебільшого механічний характер, спостерігається відсутність принципів послідовності, наступності в доборі творів навчальних програм. Подібний тип репертуару хоча й сприяє формуванню стиле-слухового досвіду студентів, однак не здатний забезпечити становлення цілісних, системних уявлень щодо стильових явищ.

Відзначимо умовність диференціації робочих учбових програм за принципами типологізації навчально-виконавського репертуару, оскільки впродовж навчання індивідуальні плани окремих студентів нерідко включають репертуар різних типів. У нашому дослідженні ми класифікували зміст навчально-виконавських програм студентів за ознаками домінуючого в них типу репертуару.

З обмеженої кількості навчальних планів було виявлено шістнадцять планів, що містили репертуар, який вирізнявся ознаками системності. Компонування програм в них здійснювалось за принципами всебічного і послідовного охоплення творів провідних музичних стилів, а також передбачало забезпечення технічного розвитку студентів. Одичність таких планів не дозволяє віднести їх до типових у повному розумінні, оскільки вони є скоріше виключенням в усталеному навчальному процесі і нерідко ґрунтуються на достатній довузівській підготовці або особливій обдарованості студентів.

Результати дослідження навчальної документації показали, що студенти мають різні можливості набуття стиле-слухового досвіду, зумовлені змістом опанованого ними виконавського репертуару. Аналіз отриманих у ході дослідження даних виявив, що стиле-слуховий досвід переважної більшості студентів ґрунтується на репертуарі стихійно-організованого типу (92 студента). Значна кількість студентів набуває стиле-слухового досвіду в процесі вивчення репертуару кількісно-обмеженого (48 студентів) та змістовно-одноманітного типу (36 студентів). Певна частина студентського контингенту навчається на основі упорядковано-організований репертуару (44 студента). Стилe-слуховий досвід лише 16 студентів упродовж навчання формувався у процесі опанування репертуару, організованого за принципами системності.

Наведені дані дають підстави для висновку про недостатню увагу до проблем стильового осягнення музичних творів у процесі їх вивчення; відсутність цілісного підходу до питань формування стилe-слухового досвіду шляхом відповідного компонування репертуару; про стильову одноманітність на початкових курсах навчання та відсутність стабільної тенденції до посилення стильового аспекту в змісті учбового репертуару упродовж навчання в інструментальному класі; про перевагу стихійності та ситуативності над послідовністю і системністю в педагогічних підходах до планування індивідуальних навчальних програм студентів.

Наступним кроком дослідження музично-стильових уявлень за критерієм наявності стиле-слухового досвіду стала експериментальна перевірка умінь музично-стильової атрибуції. З цією метою було проведено музичну вікторину. Матеріалами для експерименту стали фрагменти музичних творів, що належать до провідних музично-стильових напрямків. Складаючи завдання вікторини ми спирались на дані аналізу навчального репертуару, використовували твори композиторів, що найчастіше зустрічаються в індивідуальних планах студентів (див. дод. А).

Це дало змогу перевірити ступінь засвоєння студентами учбового репертуару, визначити міру усвідомлення стильових особливостей творів, що виконувались в класі основного інструменту, з'ясувати питання про те, чи стали ці твори набутком стиле-слухового досвіду студентів. Завдання передбачало також перевірку навичок актуалізації набутого стиле-слухового досвіду в ускладнених умовах, що виражалось у спроможності в незнайомій музиці відчуті її стильову належність, визначити кому з відомих композиторів вона близька. З цією метою в зміст завдань було включено маловідомі твори з типовими стильовими ознаками.

При виконанні завдань припускалось використання різних варіантів відповідей, які б визначали належність твору за національним стилем, стилем епохи, напрямку, індивідуальним стилем. Опрацювання результатів тестування здійснювалось у такий спосіб: адекватне визначення стилю твору на рівні індивідуального стилю оцінювалось в 1 бал, на рівні стилю напрямку – в 0,5 балів, на рівнях національного та епохального стилю – по 0,2 бала. Аналіз отриманих результатів показав, що достатній рівень сформованості досліджуваних умінь виявило 48 студентів, середній рівень показало 80 студентів, низький рівень – 108 студентів. Результати дослідження засвідчили відсутність у студентів високого рівня сформованості умінь музично-стильової слухової атрибуції.

Результати аналізу змістовного аспекту тестування висвітлили такі особливості: по-перше, для більшості студентів найбільш доступними для

впізнання є рівні епохального стилю; по-друге, найменшу обізнаність студенти продемонстрували стосовно індивідуальних стилів музики XX століття; по-третє, стильові особливості сприймаються краще за принципом контрасту, ніж схожості (про це свідчить статистика помилок, допущених при відповідях).

Паралельно з дослідженням навичок стиле-слухової атрибуції ми досліджували уміння зорової атрибуції у студентів. З цією метою вони отримали друквані нотні тексти уривків творів, що належать до різних стильових напрямків із завданням визначити їх стильову належність на будь-якому рівні – епохи, стильового напрямку, автора. В експериментальних завданнях ми використали тексти творів Й.-С.Баха, В.-А. Моцарта, В.Косенка, К.Дебюссі, Р.Шумана, М.Скорика.

Позитивні результати спостерігались здебільшого щодо визначення стилю Й.-С. Баха (як пояснювали студенти – за ознакою характерної поліфонічної фактури), частково – щодо стилів В.-А. Моцарта та К.Дебюссі, на епохальному рівні – щодо стилю М.Скорика. Загалом же результати дослідження умінь зорової атрибуції виявились надзвичайно низькими, що свідчить про несформованість цих умінь у студентів.

Для перевірки припущення щодо залежності стиле-слухового досвіду від змісту навчального репертуару нами було проведено порівняльний аналіз отриманих в ході дослідження даних. З цією метою ми зіставили результати дослідження змісту виконавського репертуару з результатами дослідження умінь стиле-слухової та зорової атрибуції (див. табл. 2.3).

Порівняння результатів виявило безпосередню залежність рівня сформованості умінь музично-стильової атрибуції студентів від змісту опанованого ними навчально-виконавського репертуару. Різноманітність отриманих даних та відсутність у студентів високого рівня сформованості навичок музично-стильової атрибуції зумовили необхідність дослідження *когнітивно-формуванняльного потенціалу змісту репертуару* різних типів. При цьому ми не торкалися результатів зорової атрибуції, вважаючи значні

відмінності в сформованості умінь слухової та зорової атрибуції здебільшого наслідком ігнорування проблеми зорової атрибуції в сучасній педагогічній практиці, ніж результатом навчання на основі репертуару того чи іншого типу.

Таблиця 2.3

Зведена таблиця результатів дослідження змісту виконавського репертуару та умінь музично-стильової атрибуції*

Типи навчально-виконавського репертуару	К-сть студентів	Рівні сформованості навичок музично-стильової атрибуції							
		низький		середній		достатній		високий	
		С.а.	З.а.	С. а.	З.а.	С.а.	З. а.	С.а.	З.а.
Системно-організований	16	-	-	4	8	12	8	-	-
Упорядковано-організований	44	4	28	12	12	28	4	-	-
Стихійно-сформований	92	40	72	44	20	8	-	-	-
Змістовно-одноманітний	36	24	32	12	4	-	-	-	-
Кількісно-обмежений	48	40	48	8	-	-	-	-	-

* С.а. – слухова атрибуція, З.а. – зорова атрибуція.

Прийнявши достатній рівень сформованості умінь музично-стильової атрибуції як сприйнятливий для забезпечення позитивного формування стиле-слухового досвіду, ми визначили *коефіцієнт корисної дії (К.к.д.)* різних типів репертуару, визначивши його за формулою:

$K = H : P \cdot 100\%$, де H – кількість студентів, що показали достатній рівень сформованості умінь музично-стильової атрибуції, а P – кількість студентів, що опанували репертуар певного типу.

В результаті обчислень ми отримали такі дані: К.к.д. репертуару системного типу дорівнюється 75%, К.к.д. репертуару упорядковано-організованого типу дорівнюється 63,6%, К.к.д. репертуару стихійно-

сформованого типу – 8,7%, К.к.д. репертуару змістовно-одноманітного та кількісно-обмеженого типів дорівнюється нулю.

Обробка результатів проведеного дослідження робить правомірним висновок про те, що виступаючи важливим чинником у процесі становлення музично-стильових уявлень, зміст репертуару забезпечує формування стиле-слухового досвіду відповідно ступеню свого стильового наповнення. Засилля репертуару з низьким коефіцієнтом корисної дії в практиці навчання зумовлює необхідність спеціального розгляду даної проблеми. Поряд з цим відповідне komponування репертуару не може гарантувати стовідсоткову ефективність розвитку музично-стильових уявлень студентів, потребуючи усвідомленості в осягненні стильових особливостей музичних творів, цілеспрямованого формування умінь музично-стильової атрибуції, систематизації результатів стиле-слухового досвіду, коригування процесу становлення музично-стильових уявлень у свідомості студентів упродовж навчання.

Подальший хід констатувального дослідження був пов'язаний з вивченням стану сформованості музично-стильових уявлень студентів за критерієм *розвиненості мистецького тезаурусу*. Однією з форм експериментальної роботи стало проведення колоквіумів. Питання, акцентовані на проблемах стилю, оркались в основному творів, які вивчались студентом у класі основного інструмента. Результати колоквіумів засвідчили, що більша частина студентів має достатні знання з питань стилю, може дати загальну характеристику різних стильових напрямків, їх естетичних засад, але відчуває певні труднощі щодо конкретизації стильових особливостей в окремих творах, визначенні стилевідповідних виконавських прийомів.

Враховуючи, що проведення колоквіуму передбачає попередню підготовку студентів, для отримання повнішої та об'єктивнішої інформації ми провели їх анкетування. Було розроблено два типи анкетування – відкрите і напіввідкрите. Метою відкритого анкетування було з'ясування якісного рівня фонду історико-теоретичних знань. Анкета вимагала самостійного

конструювання відповіді, кожна правильна відповідь оцінювалась в 1 бал (див. дод .Б) .

Анкетування напіввідкритого типу мало виявити ступінь розвиненості асоціативного мислення студентів і передбачало актуалізацію індивідуального життєвого та художнього досвіду. До змісту анкети входили опорні слова (що склали назви провідних музичних стилів та імена їх найяскравіших представників) та список слів і словосполучень (що будь-яким чином стосувались того чи іншого стилю або митця). У процесі асоціативного співставлення студенти повинні були обрати відповідні на їх думку варіанти із запропонованих. Окрема графа передбачала самостійний добір асоціацій. Кожна влучна асоціація оцінювалась у 2 бали, припустима – в 1 бал, недоречна – в 0 балів (див. дод. В).

Анкета на перевірку повноти та системності музично-теоретичних знань загалом показала наявність у студентів певного запасу інформації. Однак відповіді на питання стосовно історичних подій, сучасників, виконавства засвідчили відсутність цілісного уявлення про стильові явища, обмеженість інтересів щодо інших галузей мистецтва, слабку орієнтацію у виконавсько-стильових питаннях.

Аналогічні результати показало анкетування на визначення рівня асоціативного мислення. Зіставлення його даних виявило деякі закономірності. Було з'ясовано, що асоціативний фонд більшості студентів в галузі стилю складають позамузичні уявлення: образи навколишнього світу, емоційні враження. Асоціації незначної частини студентів ґрунтуються на історико-теоретичних знаннях та художньому досвіді. Показово, що у самостійному доборі асоціацій у переважної більшості студентів також превалювали аналогії зі сфери емоційних вражень, частково наводились асоціації, зумовлені творами інших видів мистецтва, лише одиничні відповіді свідчили про зіставлення запропонованих прізвищ та назв з конкретними виконавсько-стильовими прийомами.

Таким чином, проведене дослідження показало, що незважаючи на наявність певного інформаційного фонду, знання студентів носять нестабільний, безсистемний характер (повніше вони реалізуються за умов попередньої підготовки під час колоквиуму). Невміння зіставити факти, використати емпіричний досвід, заважають актуалізації знань, що свідчить про відсутність навичок аналітичного опрацювання отриманої інформації. Деяка звуженість кругозору зумовлює обмеженість асоціативно-образного мислення студентів. Найбільші ускладнення у студентів пов'язані з питаннями виконавсько-стильової техніки, що свідчить про відсутність умінь узагальнювати виконавський досвід.

Основою дослідження музично-стильових уявлень студентів за критерієм *здатності до створення стильової музично-виконавської інтерпретації* послужив метод компетентних оцінок. За допомогою вказаного методу нами було проведено вивчення інтерпретаційно-стильових підходів студентів до виконання творів різної стильової належності. Основною метою експериментальної роботи стало виявлення ступеня осягнення нотного тексту музичного твору та його об'єктивації у виконанні засобами відповідних виконавських прийомів. Експериментальне спостереження здійснювалось упродовж занять у класі основного інструменту та під час проведення екзаменів, прослуховувань, концертних виступів, педагогічної практики. Об'єктом спостереження були інтерпретації творів, вивчених з викладачем та самостійно.

З метою дотримання об'єктивності та уніфікації критеріїв оцінювання експерти (викладачі, що брали участь у експерименті) використовували розроблену нами шкалу оцінок, де інтерпретація змістовних компонентів різних текстових рівнів музичного твору, що потребують застосування відповідних виражальних засобів, оцінювалась у такий спосіб: адекватна інтерпретація змістовного компоненту композиторського рівня нотного тексту оцінювалась в 0,5 бала, неадекватна (викривлення ритму, неточності у звуковисотності) – в - 0,5 бала. Стилевідповідна інтерпретація змістовного

компоненту композиторсько-виконавського та виконавського рівня тексту оцінювалась в 1 бал, невідповідна даному стилю інтерпретація текстового компоненту – в -1 бал, відсутність необхідного для створення стильової інтерпретації компоненту – в 0 балів.

Аналіз отриманих результатів показав, що найповнішого усвідомлення нотного запису студенти досягають на композиторському рівні тексту. Проблемним виявилось усвідомлення виконавського рівня тексту, відбившись в безпорадності студентів щодо стильової інтерпретації таких компонентів, як інтонування та звуковидобування, обмеженості стильових уявлень у питаннях агогіки, відсутності стильової диференціації прийомів педалізації.

Для отримання повнішої інформації ми здійснили аналіз даних експерименту також в інших аспектах. У процесі зіставлення результатів інтерпретацій творів, вивчених самостійно (під час педагогічної практики) і творів, підготовлених під керівництвом викладача, ми виявили, що за всіма показниками інтерпретації творів, підготовлених самостійно, значно поступаються в порівнянні з результатами інтерпретації творів, підготовлених з викладачем. Нижчий рівень результатів інтерпретації творів, підготовлених самостійно, вказує на обмеженість та фрагментарність музично-стильових уявлень студентів, відсутність навичок усвідомленого осягнення стильових особливостей твору на всіх етапах виконавської інтерпретації.

Поряд з цим ми зробили аналіз результатів опанування конкретних музичних стилів. Угрупувавши досліджуваний матеріал за стильовими напрямками, ми з'ясували, що найбільшій усвідомленості студенти досягають при опануванні романтичного стилю (хоча диференціація рівня індивідуального стилю даного напрямку залишається невиразною).

Проблематичним виявилось осягнення музики ХХ століття. Таке становище ми пояснюємо відсутністю у студентів широкого мистецтвознавчого та стиле-слухового контексту, здатного забезпечити орієнтацію в розмаїтті стилів даного історичного періоду, осягнення явищ

полістилістики, адекватне сприйняття таких художніх прийомів як стилізація, колаж, цитування, алюзія тощо.

З метою перевірки, конкретизації та встановлення причин отриманих результатів ми провели додаткове дослідження, використавши метод опитування викладачів та студентів. Опитування передбачало з'ясування наявності стильового контексту в навчальному процесі; висвітлення міри його необхідності; виявлення “проблемних” компонентів текстових рівнів твору з точки зору їх стильової інтерпретації; визначення спроможності студентів до стилевідповідної звукової об'єктивації декодованого тексту.

Відповіді викладачів та студентів загалом підтвердили результати попереднього дослідження. На прохання прокоментувати стильові проблеми в контексті інструментально-виконавської підготовки студентів викладачі дали відповіді, в яких здебільшого наголошувалось на відсутності у студентів навичок самостійного декодування компонентів виконавського та композиторсько-виконавського текстових рівнів, невміння самостійно визначати стильове навантаження того чи іншого компонента. Особливо підкреслювалась обмеженість арсеналу виражальних засобів та прийомів. До “проблемних” компонентів текстових рівнів викладачі відносили агогіку, педаль, артикуляцію.

Відповіді студентів засвідчили недостатню усвідомленість важливості стильового аспекту в процесах декодування нотного тексту та інтерпретації музичного твору. Більшість студентів визнавала утруднення в доборі стилевідповідних виражальних засобів. Особливо виділялись технологічні проблеми щодо опанування таких компонентів, як звуковидобування, педалізація, тембральна забарвленість.

У процесі опитування ми виявили недооцінку інтонаційно-стильового аспекту інструментально-виконавської інтерпретації. Лише незначна кількість викладачів вказала на відсутність у більшості студентів уявлень про характерні стильові інтонації. Відповіді ж студентів засвідчили відірваність процесу інтонування від стильового контексту, що відбилось в розумінні інтонування як узагальненого способу виразного виконання. Неприпустимість недооцінки важливої ролі сутнісної ознаки (інтонаційності) музично-

виконавського мистецтва вимагає застосування ефективніших заходів для виправлення подібного становища в педагогічній практиці.

Проведення констатувального дослідження на заключному етапі навчання (впродовж IV-V курсів) дало змогу вивчити стан сформованості музично-стильових уявлень в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності студентів. Відвідування занять та позакласних заходів, проведених студентами під час педагогічної практики, зумовило можливість визначити рівні сформованості музично-стильових уявлень за критерієм *спроможності педагогічної проєкції музично-стильових уявлень*.

Основою даного етапу дослідження стали методи педагогічного спостереження та бесіди. Педагогічне спостереження було спрямоване на оцінку музично-стильових уявлень відповідно до кожного з обраних показників за ступенем самостійності та адекватності, здійснюючись у такий спосіб: самостійна, адекватна об'єктивація музично-стильових уявлень оцінювалась в 4 бали; несамостійна, адекватна об'єктивація – в 2 бали; самостійна неадекватна об'єктивація – в 0,5 балів. Відсутність музично-стильових уявлень за будь-яким з показників оцінювалась в – 4 бали.

Метою проведення співбесід зі студентами було з'ясування проблем та утруднень, що виникли у зв'язку з об'єктивацією музично-стильових уявлень у процесі педагогічної практики. Однією з головних цілей проведених бесід було зіставлення результатів самооцінки студентами власних музично-стильових уявлень, відповідності рівня їх сформованості до потреб навчального процесу, усвідомлення доцільності їх застосування на уроках музики.

Результати спостереження педагогічної практики показали, що більшість студентів недостатньо або взагалі не усвідомлює ролі музично-стильових уявлень у процесі музичного виховання школярів. Оцінювання музично-стильових уявлень студентів за визначеними показниками висвітило такі проблеми, як обмеженість виконавського репертуару творами, вивченими в процесі навчання в класі основного інструменту; випадковість добору музично-теоретичної інформації; суб'єктивність стильових аналогій;

відсутність органічного поєднання виконавської та вербальної стильової інтерпретації; одноманітність способів трансляції музично-стильових уявлень.

Проводячи співбесіди на початковому та заключному етапі педагогічної практики, ми виявили зміни у ставленні студентів до стильової проблематики. Поверховість змінилась усвідомленням складності даної проблеми. Студенти відзначали утруднення відносно добору характерного в стильовому відношенні репертуару; пояснювали використання раніше вивчених творів своєю невпевненістю в адекватності розуміння невідомих їм творів шкільної програми; визнавали свою необізнаність щодо стилю в галузі інших видів мистецтва.

Результати аналізу висвітлили взаємозв'язки критеріїв та взаємозумовленість рівнів сформованості музично-стильових уявлень. Було виявлено, що на рівень сформованості музично-стильових уявлень за критерієм спроможності до педагогічної проєкції впливає рівень сформованості цих уявлень за всіма іншими критеріями, а здатність до створення стильової музично-виконавської інтерпретації ґрунтується на стилі-слуховому досвіді та мистецькому тезаурусі виконавця.

Схема 2.1

Взаємозв'язок критеріїв музично-стильових уявлень



Статистичне опрацювання отриманих упродовж констатувального експерименту даних, відбите у цифровому вираженні, засвідчило, що загальний стан сформованості музично-стильових уявлень переважної більшості студентів знаходиться на низькому та середньому рівні. Поряд з

цим порівняльний аналіз результатів дослідження показав нерівномірність становлення музично-стильових студентів уявлень у різних сферах їх навчально-пізнавальної діяльності, значні відмінності у сформованості уявлень за окремими показниками.

Таблиця 2.4

Зведена таблиця результатів оцінки музично-стильових уявлень студентів.

<i>Критерії</i> сформованості музично-стильових уявлень студентів	<i>Кількість</i> студентів, к-ть / (%)	<i>Рівні</i> сформованості музично-стильових уявлень студентів			
		низький	середній	достатній	високий
1. Сформованість стиле-слухового досвіду		116/49,2	72/30,5	48/20,3	-
2. Розвиненість мистецького тезаурусу		80/33,9	88/37,3	68/28,8	-
3. Здатність до створення стильової музично-виконавської інтерпретації		116/ 49,2	84/35,5	36/15,3	-
4. Спроможність педагогічної проєкції музично-стильових уявлень		120/50,8	76/32,3	40/16,9	-

Підсумовуючи результати проведеного дослідження, ми можемо констатувати: стильовий аспект не набув значення пріоритетного в процесах інтерпретування музичного твору; отримані дані вказують на те, що становлення музично-стильових уявлень у системі інструментально-виконавської підготовки відбувається здебільшого стихійно, спонтанно реалізуючись у виконавській інтерпретації та обмежено використовуючись у педагогічній практиці; виявлена впродовж констатувального дослідження нерівномірність розвитку музично-стильових уявлень студентів свідчить про відсутність ефективних методичних прийомів формування даних уявлень у класі інструментально-виконавської підготовки. Визначена в ході дослідження взаємозумовленість критеріїв спонукає до пошуку шляхів оптимізації процесу формування музично-стильових уявлень на засадах системного підходу. Успішність зазначених пошуків, на нашу думку, залежатиме від усвідомлення інтеграційної сутності музично-стильових уявлень та винайденні відповідних способів актуалізації даного аспекту в практиці навчання.

2. 2. Методика формування музично-стильових уявлень студентів (формувальний експеримент).

Вивчення науково-методичної літератури з питань стильової проблематики та результати констатувального дослідження визначили зміст методики формування музично-стильових уявлень студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки, яка лягла в основу формувального експерименту.

Розглянемо загальні питання організації та здійснення дослідної роботи. Ґрунтуючись на засадах порівняльного аналізу, дослідження було організоване у двох групах студентів – контрольній та експериментальній. Контрольною групою виступили студенти, що навчалися упродовж 1999-2003 років. Експериментальну групу склали студенти, які навчалися упродовж 2000-2004 років. Загалом у формувальному експерименті взяло участь 48 студентів. До контрольної групи увійшло 25 студентів, до експериментальної – 23 студента.

Формувальний експеримент проводився за *програмою*, яка передбачала визначення мети, змісту, завдань, сутності навчальної методики, етапів, принципів та методів формувального експерименту.

Організація процесу формувального дослідження включала:

- апробацію теоретично визначених педагогічних умов у процесі інструментально-виконавської підготовки;
- експериментальну перевірку дієвості методики поетапного формування музично-стильових уявлень;
- розробку практичних форм контролю за перебігом формувального експерименту;
- аналіз отриманих у процесі дослідження результатів.

Мета формувального експерименту полягала у формуванні музично-стильових уявлень як невід'ємного компонента творчої свідомості, який забезпечує цілісність осягнення студентами явищ музичного мистецтва.

Означена мета визначила зміст формувального експерименту, основні завдання експериментальної роботи та специфіку навчальної методики.

Особливості *змісту* формувального експерименту відбилися в системі цілеспрямованих педагогічних впливів, що виступили комплексом заходів, спрямованих на оптимізацію процесу формування музично-стильових уявлень, досягнення вищого рівня (порівняно з початковим) сформованості даних уявлень у студентів.

Необхідність здійснити істотний вплив на формування музично-стильових уявлень, сприяти підвищенню рівня їх сформованості в різних сферах навчально-пізнавальної діяльності, зумовила такі *завдання*:

- формування художньо-стильового кругозору студентів;
- актуалізація функціональних властивостей музично-стильових уявлень під час художньо-пізнавального процесу;
- активізація творчо-пошукової ініціативи студентів;
- розвиток навичок свідомого оперування музично-стильовими уявленнями у процесі інструментально-виконавської зокрема та педагогічної діяльності загалом.

Виходячи з мети та завдань формувального експерименту, ґрунтуючись на теоретичному висновку про те, що впровадження виділених педагогічних умов забезпечить ефективність формування музично-стильових уявлень студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки, нами було розроблено експериментальну *методику*, сутність якої полягала у поетапному формуванні музично-стильових уявлень у напрямку від фрагментарних до цілісних, від одиничних до загальних, від репродуктивних до творчо-продуктивних шляхом цілеспрямованого розвитку виділених нами компонентів музично-стильових уявлень.

Розробляючи методику формувального експерименту, ми вважали за потрібне використовувати таку форму його організації, яка, з одного боку, відповідала б виділеним умовам, з іншого, забезпечувала та стимулювала

розвиток кожного окремого компоненту та музично-стильових уявлень загалом.

Виходячи з цього, основою поетапного формування музично-стильових уявлень виступила *змістовно-компонентна модель* формування музично-стильових уявлень, що включала: пріоритетний розвиток компонентів музично-стильових уявлень, актуалізацію відповідних принципів, методів та прийомів навчання на певних етапах експерименту, варіювання педагогічних ситуацій та різновидів педагогічного впливу, врахування чинників оптимізації формування музично-стильових уявлень (див. дод. Д).

Теоретичний аналіз та емпіричні спостереження дозволили сформуванню *гіпотезу* дослідження, суть якої полягала в тому, що ефективність формування музично-стильових уявлень майбутнього вчителя музики забезпечується за умов поетапного збагачення стиле-слухового досвіду, розширення мистецького тезаурусу, об'єктивації різностильових уявлень у виконавській інтерпретації та педагогічній діяльності.

У відповідності із метою та завданнями формувального експерименту нами використовувались *методи*, що мали забезпечити ефективність впровадження експериментальної методики. Провідними серед них стали методи формування свідомості особистості: розповіді, пояснення, роз'яснення, бесіди; установка, наведення; методи інтонаційно-стильового осягнення музики, порівняльного та стильового аналізу, виконання творчих завдань; навчальна дискусія, проблемна ситуація; самооцінки, моделювання.

Розгляд стилю як цілісної системи діалектично взаємодіючих компонентів, усвідомлення функціональних властивостей уявлення, розуміння інтегративного характеру професійної діяльності вчителя музики зумовили *методологічні засади* формувального експерименту. Ними виступили основні принципи системного підходу та дидактичної інтегративної [84, с.51]. Серед принципів системного підходу найсуттєвішими для нашого дослідження стали такі:

- розгляд явища як цілісного утворення, досліджуваного з різних точок зору;
- акцентуація інтеграційних зв'язків та функціональної взаємодії системних елементів;
- виділення системотворного параметра;
- з'ясування механізму системної ієрархії;
- врахування зв'язків та відносин явища з навколишнім середовищем;
- визначення властивостей цілого на основі властивостей елемента і навпаки.

Названі принципи найбільше відповідають специфіці музично-стильового феномену, передбачаючи співставлення його компонентів з такими філософськими категоріями, як єдність та протилежність, сутність та явище, загальне, особливе та одиничне, суб'єктивне та об'єктивне тощо.

Як показали результати констатувального дослідження, інтенсифікація процесу цілісного осягнення музичних явищ шляхом формування музично-стильових уявлень потребує реорганізації форм та змісту навчання в інструментальному класі. Основою вирішення даної проблеми в нашому дослідженні стали принципи дидактичної інтегративної педагогіки, зорієнтовані на проблемний підхід до визначення змісту професійної освіти, формування цілісної системи загальних та фахових знань на засадах інтеграції, впровадження в навчальний процес багаторівневих моделей структурування знань, усвідомлення множинності змісту освіти.

Сутність методики та закономірності процесу формування визначили етапність формувального дослідження. Шляхом експериментального пошуку, апробації розробленої методики в процесі навчання, виходячи з результатів вивчення механізмів становлення музично-стильових уявлень у свідомості музиканта було виділено *етапи* формування музично-стильових уявлень у класі інструментально-виконавської підготовки. Визначені етапи характеризувалися певною метою та завданнями, відрізнялися особливостями змісту, відповідними принципами, методами та формами організації

навчально-пізнавальної діяльності. Кожен з етапів, будучи спрямованим на розвиток компонентів музично-стильових уявлень студентів, виступав логічним продовженням попереднього.

Необхідність цілісного підходу до формування музично-стильових уявлень виключає однозначну диференціацію етапів за завданнями формування їх окремих компонентів. Проте, інтегральний характер впливів на розвиток музично-стильових уявлень не суперечить поетапності їх формування, реалізуючись у послідовній логіці та поступовому ускладненні учбових завдань.

Необхідно також відзначити, що індивідуальна форма навчання в класі основного інструменту передбачає персоніфікацію формування музично-стильових уявлень студентів, ґрунтуючись на врахуванні таких чинників, як різна довузівська музична освіта студента, рівень розвиненості його художньої свідомості, специфічні властивості психіки, ставлення до навчання тощо. Ці чинники зумовили деяку відносність фіксації часового проміжку виділених етапів процесу формування, а також припускали множинність та варіативність змістовного наповнення відповідних етапів. Загалом формувальний експеримент включав три етапи: перший етап охоплював 1-й і 2-й роки навчання, другий етап – 3-й рік, третій – 4-й і початок 5-го року.

Результати констатувального експерименту, висвітливши проблемну ситуацію щодо сформованості музично-стильових уявлень студентів випускних курсів, зумовили необхідність розпочати процес експериментального формування даних уявлень визначенням їх вихідного стану сформованості. З цією метою на початку експерименту нами було досліджено рівні сформованості музично-стильових уявлень студентів-першокурсників контрольної та експериментальної груп. Обстеження здійснювалось за трьома критеріями (використання критерію спроможності педагогічної проєкції музично-стильових уявлень ми вважали недоречним на даному етапі навчання) за аналогічними до констатувального експерименту формами. Матеріалом для дослідження сформованості здатності до створення

стильової музично-виконавської інтерпретації слугували виступи першокурсників на вступних екзаменах.

Проведене дослідження дало змогу по-перше, з'ясувати ступінь актуальності стильової проблематики в закладах довузівської музичної освіти; по-друге, зіставивши отримані результати з даними констатувального експерименту, переконатися в тому, що рівень сформованості музично-стильових уявлень студентів упродовж навчання у вузі суттєво не підвищується, залишаючись досить низьким як на початку навчання, так і на заключному етапі; по-третє, переконатися, що рівні сформованості музично-стильових уявлень студентів контрольної та експериментальної груп суттєво не відрізняються. Вивчення вихідного стану музично-стильових уявлень виступило коригувальним чинником у проектуванні формуючих заходів.

Грунтуючись на результатах констатувального дослідження та даних обстеження музично-стильових уявлень першокурсників, роботу по експериментальному формуванню музично-стильових уявлень студентів ми визначили за необхідне розпочати з *інформаційно-накопичувального етапу*. Його головна мета полягала в розширенні кола інформації, необхідної для становлення та розвитку музично-стильових уявлень студентів. Провідним принципом даного етапу виступив *принцип інформаційного забезпечення навчання*. Відповідно до цього були розроблені завдання даного етапу:

- розширення стиле-слухового досвіду студентів шляхом накопичення одиничних музично-стильових уявлень;
- активізація оцінної та коригувальної функцій музичного сприймання;
- формування навичок музично-стильової атрибуції;
- збагачення фонду фактичного матеріалу щодо сутності поняття стилю, стилів конкретних епох, індивідуальних стилів найяскравіших представників певних стильових напрямків;
- ознайомлення з найважливішими виконавськими засобами та прийомами, необхідними для виконання творів провідних стильових напрямків.

Виявлена під час констатувального дослідження обмеженість художньо-стильового кругозору студентів, зумовивши завданням першого етапу формувального експерименту розширення їх інформаційного фонду в галузі стильової проблематики, зумовила необхідність відповідних змін щодо традиційних форм та змісту навчання в інструментальному класі.

Реалізуючи методику поетапного формування музично-стильових уявлень, в організації експериментального дослідження ми спирались на дані психологічної науки про роль одиничних уявлень у становленні образів свідомості. Розглядаючи одиничні уявлення як елементи сумарного образу численних сприймань окремих об'єктів, експериментальну роботу на першому етапі дослідження ми спрямували на активізацію процесу накопичення студентами різноманітних музично-стильових уявлень.

Виходячи з того, що становлення музично-стильових уявлень у процесі інструментального навчання пов'язане з роботою студентів над окремими музичними творами, центральною ланкою формування музично-стильових уявлень виступив *зміст навчально-виконавського репертуару*. Вирішуючи питання організації учбового репертуару студентів, ми визначили принципові позиції в підходах до даної проблеми:

- компонування навчально-виконавського репертуару на засадах полістилістики;
- забезпечення відповідного обсягу та стильової різноманітності учбового репертуару;
- впровадження перспективного планування навчального репертуару на засадах логічної і послідовної організації;
- забезпечення дидактичної доцільності репертуару шляхом гармонізації художнього, технологічного та фахового аспектів навчально-виконавського матеріалу;
- спрямування виконавського репертуару на розвиток індивідуальних якостей студентів, становлення їх творчої особистості.

Визначені позиції, зберігаючи актуальність упродовж усього формувального експерименту, особливого значення набували на його першому етапі, зумовлюючи перспективи подальшого розвитку художньої свідомості студента.

Враховуючи результати констатувального дослідження, що засвідчили відсутність у більшості студентів навіть початкових уявлень щодо музики певних стильових напрямків (музика французьких клавесиністів, західно-європейський авангардизм початку ХХ століття, сучасна українська музика), роботу першого етапу експерименту ми спрямували на загальне ознайомлення студентів зі світовою спадщиною інструментальної, зокрема фортепіанної музики. Грунтуючись на засадах полістилістики в організації навчально-виконавського репертуару, впродовж інформаційного етапу ми прагнули на матеріалі фортепіанної музики певних композиторів відтворити перед студентами широку панораму різноманітних музичних стилів. Відповідно до цього учбовий репертуар першого етапу включав твори композиторів – представників провідних музичних стилів, охоплюючи історичний період з ХVII ст. (період становлення фортепіанної музики) до теперішнього часу.

Усвідомлюючи всю складність і масштабність поставленого завдання – охопити в межах навчальних годин з основного інструменту подібний обсяг учбового матеріалу, в своїй роботі ми діяли шляхом *послідовного заглиблення та деталізації змісту* кожного окремого рівня музично-стильової системи (стилю напрямку, епохи, національного стилю). Це відкривало можливість визначити перспективи процесу становлення музично-стильових уявлень на засадах індивідуального підходу.

Формування та розвиток музично-стильових уявлень вимагали наявності у студентів початкової *бази* музично-стильових уявлень, які в подальшому мали здійснювати сигнальну функцію в пізнавальних процесах, виступаючи сенсорними еталонами, ідеальними образами стильових явищ, уявленнями про найзначніші відмінні риси стилю.

Зорієнтованість інформаційного етапу експерименту на формування базових музично-стильових уявлень потребувала інтенсифікації процесів сприймання та осягнення творів різної стильової належності. З цією метою нами враховувались *оптимізуючі чинники*, що сприяли прискоренню процесів усвідомлення стильових особливостей учбових творів. Ними виступили *критерії відбору творів та способи подання учбового репертуару*.

Критерієм відбору учбових творів на першому етапі експерименту стала яскравість творчого почерку композитора, його значущість та типовість як представника певного стильового напрямку. Особлива увага приділялась тому, щоб твори, які пропонувались студентам як зразок певного стилю, відрізнялись внутрішньою завершеністю, стильовою цілісністю, гармонічністю змісту та форми. Тому на даному етапі рекомендовано було обирати твори зрілого періоду творчості композитора, в яких відбилися найтипівіші риси його стилю. Домінування стилістично яскравих творів у навчально-виконавському репертуарі надало можливість студентам в “концентрованому” вигляді сприймати характерні риси певного стилю, прискорюючи процес їх усвідомлення.

Констатувальне дослідження виявило низький ступінь усвідомлення стильових особливостей музичних творів навіть тими студентами, репертуар яких відрізнявся стильовою змістовністю. З метою активізації процесу засвоєння стильових особливостей виконавського репертуару, спираючись на дані психологічної науки щодо процесів сприймання, використовувалось *подання учбового матеріалу за принципом контрасту та подібності*.

Компонування творів навчального репертуару *за контрастом* дало змогу стимулювати процес накопичення музично-стильових уявлень, а саме:

- активізувати процес сприймання стильових явищ (несподіваність співставлень підкреслює стильову своєрідність творів);
- сприяти усвідомленню стильової різноманітності музичного мистецтва;

- акцентувати увагу студентів на відмінних рисах музичного стилю (на першому етапі це стосувалось таких рівнів стильової системи як стиль епохи, напрямку, національний стиль);
- прискорити процес засвоєння виконавських прийомів, необхідних для відтворення музичних образів різних стилів.

Для посилення стильового контрасту нами добиралися твори, різні за стилем, але об'єднані за іншими критеріями: жанр, образна сфера, музична форма тощо. Це дозволяло студентам спостерігати за принципово різними способами вираження певних художніх ідей. Прикладами подібного компонування репертуару стали програми академконцертів шкільного репертуару: Й.-С. Бах. Сициліана – А.Казелла. Сициліана; М Степаненко. “Пролісок” – П.Чайковський. “Пролісок”; В.Косенко. “Пастораль”– К.Дебюссі. “Маленький чабанець”; Р.Шуман. “Мрії” – П.Чайковський. “Солодка мрія”; Й.-С. Бах. “Жарт” – М.Скорик “Жартівлива” тощо.

Спрямовуючи процес формування музично-стильових уявлень у напрямку їх поступового розширення та деталізації, добір навчального матеріалу за контрастом ми сполучали з добором за подібністю. Компонування творів за *подібністю* впливало на такі аспекти становлення музично-стильових уявлень:

- закріплення музично-стильових уявлень за умов зміни контексту сприймання (при вивченні творів однієї стильової належності, але відмінних за жанром, формою, образною сферою тощо);
- розширення кола характерних стильових рис, що мали перетворитися на еталони-образи певних стилів, виконуючи сигнальну функцію в процесах стильової атрибуції;
- акцентування уваги студентів на аналогічних (подібних) рисах музичного стилю;
- розвиток навичок моделювання певних виконавських засобів за принципом аналогії.

Дієвість співставлення за подібністю забезпечувалась відбором відповідних творів шляхом їх групування навколо найяскравіших в стильовому відношенні, обраних викладачем для “презентації” того чи іншого стилю (при цьому ми не вважали за обов’язкове дотримання хронологічного критерію). Наприклад, формування уявлень про стиль класицизму починалось зі знайомства з творами В.-А. Моцарта, поступово розширюючи ці уявлення за рахунок ознайомлення або вивчення творів Й.Гайдна, Л. Бетховена, М.Клементі, Ф.-Е. Баха, Д.Парадізі, Д.Бортнянського та інших.

Будуючи процес навчання за принципами дидактичної інтегративності та враховуючи специфіку індивідуального навчання в класі основного інструменту, в komponуванні навчального репертуару ми виходили з множинності та варіативності його змістовного наповнення. Це дозволяло викладачеві творчо підходити до komponування навчально-виконавського репертуару, конструювання кола стилю-слухового досвіду кожного окремого студента.

Актуалізація принципу організації навчального матеріалу на засадах полістилістики дала змогу не тільки скомпонувати навчально-виконавський репертуар, що мав забезпечити формування у студентів базових музично-стильових уявлень, а й визначити проекцію подальшого розвитку даного процесу у напрямках розширення кола стильової різноманітності та занурення в специфічні особливості кожного окремого стилю. Схематичне зображення подібної проекції, наочно демонструючи запропоновані нами принципи організації навчально-виконавського репертуару, набуло практичного значення в експериментальній роботі, використовуючись як своєрідний план-прогноз розвитку музично-стильових уявлень студента, що в процесі навчання ситуативно підлягав коригуванню (див. дод. Ж).

Переведення визначених положень у площину практичного навчання в класі основного інструменту викликало певні труднощі. Однією з найскладніших проблем виявилось розширення обсягу та стильової різноманітності навчального репертуару. Найвагомим чинником

гальмування даного процесу виступає обмеженість технологічних можливостей більшості студентів, що, звужуючи коло виконавського репертуару, негативно впливає на розвиток їх художнього мислення.

Розуміючи всю складність і тривалість процесу розвитку інструментально-виконавських навичок піаніста, ми вирішили проблему відповідного компонування навчально-виконавського репертуару шляхом оптимізації форм навчання в інструментальному класі засобами *комбінаторики*. Такий підхід дозволив забезпечити необхідний обсяг та стильову різноманітність учбового матеріалу в поєднанні з дидактичними принципами навчання в інструментальному класі.

Впроваджені на першому етапі експерименту форми навчання в класі фортепіано ми умовно розподілили на три групи: *активні, напівпасивні та комбіновані*. До *активних* форм роботи належали концертні виступи з творами основної програми у звітний період (екзамени, заліки, академконцерти), а також сольні концерти окремих студентів. На уроках ця форма використовувалась при читанні з листа, ескізному та самостійному вивченні інших творів тих авторів або стилів, що складають основну програму. До *пасивних* форм віднесемо прослуховування творів у аудіозапису, відвідування концертів (“живе виконання”), присутність на уроках інших студентів. Ці форми роботи були доцільними для ознайомлення з творами важкодоступними, складними для власноручного виконання студентам. У ролі *комбінованих* форм роботи в класі основного інструменту виступали такі заходи, як загальні репетиції класу напередодні звіту, відкриті академконцерти, виступи в колективних концертних програмах. Участь у таких заходах давало студентам можливість виступати одночасно в ролі виконавця, слухача і навіть критика.

Названі форми роботи спрямовувались на формування репертуару кожного конкретного студента і застосовувались індивідуально, залежно від рівня його виконавської підготовки. Для більш розвинутого виконавця частіше використовувались активні форми роботи, для студента з низьким

рівнем підготовки розширення репертуару здійснювалось за рахунок пасивних і комбінованих форм, а також шляхом адоптації активних форм роботи до його можливостей. Наприклад, читання твору з листа полегшувалось грою в ансамблі з викладачем, розбиваючи фактуру на партії; для ескізного та самостійного вивчення рекомендувались твори, що не містили в собі технічних ускладнень, мали просту фактуру. У такий спосіб протягом навчання постійно відтворювався контекст для творів основної програми, що сприяло повнішому і глибшому розумінню змісту твору, особливостей стилю, засвоєнню у процесі тренінгу певних прийомів виконавської техніки.

Виходячи з розуміння стилю як одного з типологічних підходів до явищ дійсності, вчені-музиканти підкреслюють, що пізнання музично-стильових явищ потребує співставлення, співвідношення їх між собою. Створення “стильового середовища” (В. Медушевський) шляхом komponування змісту навчально-виконавського репертуару на засадах полістилістики та впровадження способів подання учбового матеріалу за контрастом і подібністю забезпечило реалізацію у навчальному процесі *принципу порівняння*.

Усвідомлюючи, що порівняння включає певні аналітичні дії (виокремлення, співставлення, узагальнення тощо) ми розглядали його як принцип активного навчання, який позитивно впливає на процес становлення музично-стильових уявлень, а саме:

- виключає механістичне накопичення музично-стильових уявлень;
- сприяє інтенсифікації сприймання та атрибуції музично-стильових явищ;
- стимулює розвиток асоціативного мислення;
- активізує усвідомлення та осмислення результатів стиле-слухового досвіду, закладаючи підґрунтя для опанування студентами методики стильового аналізу;

- забезпечує не тільки набуття музично-стильових уявлень, а й озброює технологією їх здобування.

Виступивши наскрізною лінією експерименту, принцип організації навчального матеріалу на засадах полістилістики і порівняння визначив методи, прийоми, форми експериментальної роботи, зміст учбових завдань та учбових ситуацій всіх етапів експерименту та першого етапу зокрема.

Дотримуючись положення, поширеного в науково-методичній літературі щодо пріоритетності “живої” практики виконавства в пізнанні музично-стильових явищ, провідним методом формування музично-стильових уявлень у класі інструментально-виконавської підготовки став *метод інтонаційно-стильового осягнення музики*. Дія даного методу була спрямована на те, щоб навчити студентів спостерігати стиль як “мовлення”, ”звичаї” (В.Медушевський), відбиття музичного мислення.

Аналогічно тому, як ми впізнаємо людину за типовою для неї мовленевою інтонацією, сприймаємо смисл слів не тільки за значенням, а й за інтонуванням, студенти в процесі роботи над музичними творами навчалися розрізняти характерні інтонації того чи іншого стилю, набуваючи інтонаційно-стильового слухового досвіду. Компонування навчально-виконавського репертуару на засадах полістилістики та порівняння забезпечило студентам можливість численних звернень до творів певного стилю, внаслідок чого в їх свідомості відбувалось становлення інтонацій, що лежать “на слуху”, “інтонаційних сталостей” (Асаф’єв). Подібні інтонації визначали образно-сміслову характеристику стилю.

Усвідомлення стилю як єдності змісту та форми зумовило необхідність спрямування методу інтонаційно-стильового осягнення на забезпечення цілісності процесів осмислення стильової інтонації та способів її звукового оформлення. Метод інтонаційно-стильового осягнення поширювався також на виконавську техніку студента. Доводячи зумовленість технічних прийомів змістом музичного образу, на першому етапі експерименту ми знайомили

студентів зі структурою інтонаційно-інструментального комплексу музики бароко, класицизму, романтизму тощо.

Впровадженню метода інтонаційно-стильового осягнення музики в практику інструментального навчання сприяло визначення дій, які склали основу реалізації даного методу. З цією метою було розроблено *комплекс навчальних завдань*, що передбачали:

- інтуїтивне визначення стилю* (сучасний, старовинний, народний, професійний, розважальний);
- виділення домінуючої інтонації (лірична, драматична, епічна, трагічна);
- визначення природи інтонації (мелос, моторика, мовна, декламаційна);
- класифікація музично-мовних засобів інтонування (мелодія, гармонія, ритм, тембр);
- визначення музично-мовленевих засобів інтонування (артикуляція, агогіка, туше, динаміка);
- винайдення способів опанування виконавських прийомів (виокремлення голосів, співставлення темпів, перегруповування фактурних структур).

Виявлена під час констатувального експерименту відсутність цілеспрямованого розвитку інтонаційно-стильового мислення студентів в класі фортепіанної підготовки відбилась у виконанні даних учбових завдань. Перші спроби виокремити та класифікувати інтонаційно-стильовий зміст творів, що вивчалися, відрізнялись узагальненістю, зводились до характеристик їх емоційно-образної сфери. Цілеспрямоване співставлення творів різної стильової належності, спонукаючи до диференціації інтонаційного змісту учбового репертуару, мало сприяти становленню “інтонаційних сталостей” у свідомості студентів, досвіду знаходження та опрацювання технічних прийомів.

* Оскільки на першому етапі нами ставилась мета активізувати процеси сприймання та атрибуції, у більшості випадків при першому знайомстві стильова належність твору студентові не повідомлялась заздалегідь, а визначалась у процесі роботи.

Позитивним зрушенням у становленні музично-стильових уявлень на етапі, коли у більшості студентів були відсутні навички усвідомленого сприймання стильових явищ, сприяло сполучення методу інтонаційно-стильового осягнення музики з такими методами активації художньої свідомості як, *наведення* та *установка*.

Метод наведення, реалізуючи опосередкований педагогічний вплив, дозволяв непомітно для студентів спрямувати їх увагу на певні аспекти явищ, що вивчалися, націлював на формування логічних дій. У відповідності з сутністю даного методу ми використовували прийоми, що сприяли процесу засвоєння музично-стильового матеріалу:

- моделювання за допомогою інтонацій життєвих емоцій та формування на їх основі музично-стильових уявлень;
- обговорення музичного матеріалу, опрацьованого студентом;
- додаткові та навідні питання;
- показ;

Інші функції в навчальному процесі виконував метод установки. Дію даного методу було спрямовано на забезпечення стійкого, послідовного, цілеспрямованого характеру навчальної діяльності студентів. Виступаючи механізмом стабілізації сприймання, установка включала три рівні:

- смисловий, що виступав формою вираження особистісного смислу (О.Асмолов), актуалізуючись мотивом діяльності;
- цільовий, що відбивав готовність до дії, активізував процеси пам'яті та мислення;
- операційний, спрямований на вибір та реалізацію певного способу досягнення цілі.

Забезпеченню процесу планомірного становлення музично-стильових уявлень сприяло також створення відповідних *учбових ситуацій*. Упродовж першого етапу формувального експерименту основними різновидами учбових ситуацій були:

- *ситуації готового подання матеріалу* (виникали у зв'язку зі складністю учбового матеріалу, необхідністю його пояснення, ілюстрації, аргументації тощо), спрямовані на накопичення художньо-стильової інформації;
- *практично-репродуктивні ситуації* (пов'язані з формуванням навичок, що потребують повторення певних прийомів, дій, таких як виконавські прийоми, процеси сприйняття та атрибуції вивчених стилів тощо), що сприяли розвитку операціонального компоненту музично-стильових уявлень;
- *ситуації спрямованої пізнавальної діяльності* (стосувались усвідомлення сприйнятого, порівняння та вербалізації його результатів тощо), які впливали на розвиток аналітичного компоненту музично-стильових уявлень.

По мірі становлення музично-стильових уявлень студентів у процесі експериментальної роботи перевага надавалась ситуаціям спрямованої пізнавальної діяльності, що забезпечувало поступовий перехід до другого етапу формувального експерименту.

Виходячи з особливостей методики формувального експерименту, що передбачала гармонічний розвиток усіх визначених компонентів музично-стильових уявлень, другим аспектом експериментальної роботи першого етапу стало *формування мистецького тезаурусу* студентів шляхом розширення інформаційного фонду мистецьких та, зокрема, музично-теоретичних відомостей. У процесі надання студентам соціально-історичних, культурних, біографічних знань, що розглядались нами основою упорядкування та систематизації музично-стильових уявлень, здобутих в результаті навчально-виконавської діяльності, ми спирались на *метод створення художньо-стильового контексту* (за аналогією з методом Л.Горюнової).

Дія даного методу відбилась в організації формування мистецького тезаурусу за трьома напрямками:

- накопичення музично-теоретичної інформації;
- формування розгалуженої системи асоціативних зв'язків;
- розвиток навичок вербалізації музично-стильових уявлень.

Реалізація кожного з напрямків передбачала виконання відповідних навчальних завдань. Орієнтація на дані констатувального експерименту щодо рівня сформованості мистецького тезаурусу студентів зумовила необхідність накопичення музично-теоретичних знань шляхом поєднання самостійних видів роботи студентів (вивчення рекомендованої викладачем літератури, конспектування, переказ) з діями під керівництвом викладача (обговорення, оцінка отриманої інформації, співставлення фактичного матеріалу з емпіричними даними).

Вирішуючи проблеми розвитку асоціативного мислення, ми враховували, що ефективність формування системи асоціативних зв'язків вимагає взаємовідповідності між змістом запропонованих студентів асоціацій та рівнем розвиненості його образного мислення. Формуючи навички асоціативного мислення на засадах індивідуального підходу, ми використовували асоціативні співставлення трьох типів: позамузичні, мистецькі та музичні.

Грунтуючись на принципі порівняння, ми розробили завдання, що сприяли розвитку асоціативного мислення. У відповідності зі змістом першого етапу вони здебільшого мали практично-репродуктивний характер, а саме:

- знайти спільне в природних та музичних явищах (наприклад, сутінки, веселку, прозорість води зіставити з тембральними барвами в музиці імпресіонізму);
- визначити серед інших неадекватне порівняння (наприклад, музики французьких клавесиністів з космічним простором);
- назвати інструмент, що асоціюється з певним національним стилем (наприклад, бандура, балалайка, волинка, кастаньети);

- добрати репродукцію (із запропонованих), співзвучну стилю твору, що вивчається (наприклад, І. Шамо. “На гулянці”– Б.Кустодієв. “Сільське свято”);
- порівняти способи виконання *staccato* в творах Й.-С.Баха, В.-А. Моцарта, Ф.Ліста та знайти відповідні асоціації в позамузичних реаліях.

Використання подібних завдань під час роботи над інструментально-виконавською інтерпретацією творів сприяло активізації пам’яті, художньої інтуїції, спрямуванню уваги студента не на об’єкт, а на його значення, смисл, властивості, усвідомленню зв’язку і взаємодоповненості образів мистецтва і життя.

Прагнучи до упорядкованості та систематизації навчального матеріалу, ми пропонували студентам користуватися художньо-інформативними таблицями (див. дод. 3)., систематичне заповнення яких передбачалось упродовж усього експерименту. Кожну окрему таблицю було присвячено творчості конкретного композитора, твори якого вивчались студентами в класі інструментальної підготовки. Використання таблиць надавало зручності в опрацюванні та систематизації отриманої інформації і мало сприяти оптимізації процесу формування мистецького тезаурусу студентів

Невід’ємним компонентом формування мистецького кругозору є розвиток навичок вербалізації. Виявлена нами обмеженість лексичного запасу виступила серйозною перепорою в процесі становлення музично-стильових уявлень. Розуміючи, що в психічному житті людини мова виконує певні функції, ми зосередили увагу студентів на функціях, значущих для професійної діяльності майбутнього вчителя музики, а саме:

- *пізнавальній*, що виступала як засіб фіксації результатів розумової діяльності;
- *експресивній*, що полягала в здатності виражати музично-стильові уявлення;
- *імпресивній*, що відбивала здатність впливати на співрозмовників;

На першому етапі експерименту опанування вербальних навичок відбувалось шляхом фіксування власних асоціацій, добором стилевідповідних термінів у процесі роботи над твором, словесного оформлення отриманих вражень.

Розвиток стиле-слухового досвіду та мистецького тезаурусу сприяв вирішенню проблеми стилевідповідності інструментально-виконавської інтерпретації. На першому етапі експерименту увага студентів акцентувалась на сутнісних аспектах даної проблеми:

- варіативність інструментально-виконавської інтерпретації;
- декодування нотного тексту музичного твору;
- взаємозв'язок музично-стильових уявлень з процесом звукової матеріалізації образу музичного твору;
- акумуляція стиле-слухового та мистецького досвіду в процесі роботи над музичним твором;
- зумовленість технічних прийомів змістом художнього образу.

Враховуючи рівень сформованості інтерпретаційних навичок студентів, робота над виконавським образом музичного твору на даному етапі загалом здійснювалась за репродуктивними методами: *методом імітаційного моделювання* та *методом показу*. Значне місце в навчальному процесі відводилось *методу художнього пояснення*.

Розвиток визначених нами компонентів музично-стильових уявлень у сполученні з акцентуацією їх емпіричного компоненту призвів до зрушень в якісній характеристиці музично-стильових уявлень студентів. Результати інформаційно-накопичувального етапу виступили підґрунтям для подальшої експериментальної роботи.

Метою наступного, *інформаційно-синтезуючого етапу*, стало навчання студентів логіці аналітичного підходу до стильових явищ. *Завдання* даного етапу було зорієнтовані на осмислення отриманої емпіричним шляхом інформації, конкретизацію та поглиблення загальних музично-стильових уявлень, що передбачало:

- засвоєння логіки стилевідповідного пізнання, осягнення та відтворення музичних явищ;
- формування усвідомленого підходу до причинно-наслідкових взаємозв'язків музично-стильових явищ;
- опанування методики музично-стильового аналізу;
- забезпечення синкретичності музично-слухових, теоретичних, нотно-текстових та інструментально-виконавських аспектів стильового аналізу;
- розвиток здатності до мистецько-стильових узагальнень;
- подальший розвиток стиле-слухового досвіду студентів;
- формування навичок оперування та трансляції музично-стильових уявлень.

Визначені завдання зумовили відповідні модифікації в змісті та формах інструментального навчання на даному етапі експерименту. Продовжуючи будувати експериментальну роботу на засадах полістилістики та порівняння, ми переорієнтували експериментальний процес, зосередивши увагу на розвиткові аналітичного компонента музично-стильових уявлень.

Зорієнтованість експериментальної роботи другого етапу на виховання умінь всебічного пізнання музично-стильових явищ у різних вимірах та взаємозв'язках зумовило використання як провідного *методу стильового аналізу музичних творів*. Поліструктурність музично-стильового феномену визначила сутність методу стильового аналізу як процесу виявлення стильових ознак, що виступають матеріальним виявом взаємозв'язку музично-стильових явищ на засадах діалектичного співвідношення загального, особливого та одиничного.

У процесі роботи над інструментально-виконавською інтерпретацією аналіз музичних творів з точки зору вияву стильових особливостей носив двоякий характер: з одного боку, розглядалися структурні принципи організації музики певних стилів, їх загальностильова формула, з іншого – особливості стилю композитора, твору, тобто конкретні форми існування

загальностильових формул. У контексті виконавської діяльності дослідження одиничних, особливих та загальних принципів мислення розглядалися нами як шлях до створення стилевідповідної інструментально-виконавської інтерпретації.

Адаптація методу стильового аналізу (М.Михайлов) до умов інструментального навчання майбутніх учителів музики зумовила розробку системи дидактичних завдань, спрямованих на розвиток умінь аналітичного опрацювання результатів стиле-слухового досвіду. Використовуючи різновиди стильового аналізу, ми скомпонували завдання у три блоки.

Завдання першого блоку було зорієнтовано на розвиток навичок стильової атрибуції, розпочатий на першому етапі експерименту, а саме:

- слухова атрибуція стилю музичного твору з виокремленням стильових ознак різних рівнів стильової системи та аргументація результатів стильової атрибуції;
- зорова атрибуція музичного твору з виокремленням стильових ознак різних рівнів стильової системи та аргументація результатів стильової атрибуції;
- стильова атрибуція творів за визначеним орієнтиром (певними стильовими ознаками, наприклад, фактурою) з подальшою класифікацією.

Другий блок включав завдання, пов'язані зі стильовим аналізом творів, стильова належність яких була відома студентам. Ми використали завдання двох типів:

- порівняння текстів музичних творів, спрямоване на виокремлення спільних ознак;
- порівняння загальних елементів текстів, зорієнтоване на дослідження процесу індивідуалізації даних елементів в різних музичних творах;

Виконання завдань третього блоку мало забезпечити синкретичність музично-слухового, зорового та аналітичного аспектів музично-стильових

уявлень, спрямовуючи операції стильового аналізу на проблеми інструментально-виконавської інтерпретації:

- вивчення та порівняння авторських і редагованих нотних текстів музичних творів (дослідження різних підходів до принципів артикуляції, педалізації, нюансування, що стимулювало творче мислення студента);
- порівняльний аналіз виконавських інтерпретацій видатних музикантів (збагачення інтерпретаційного досвіду студента усвідомленням змістовної значущості певних елементів музичного тексту, спостереження за зразками різноманітних виконавських прийомів).

Результати спостережень показали, що найскладнішим завданням аналітичного осягнення музично-стильових явищ виступає засвоєння прийомів мисленевої діяльності. З метою вирішення даної проблеми нами було визначено *покроковий порядок дій*, необхідний для успішного здійснення стильового аналізу (будь-якого виду):

- активізація сприймання та пам'яті;
- цілісне відтворення явища;
- визначення критеріїв аналізу;
- виокремлення відповідних критеріям елементів об'єкта аналізу;
- вербальне вираження властивостей елементів;
- синтез результатів аналізу;
- цілісне відтворення явища як результату узагальнення початкової та отриманої в ході аналізу інформації про об'єкт дослідження.

Подібна схематизація процесу аналітичного пізнання явищ музичного стилю виступила своєрідною інструкцією до практичних дій, а усвідомлення логіки даних аналітичних операцій відкривало шлях до самостійного пізнання студентами явищ музичного стилю, становлення в їх свідомості узагальнених музично-стильових уявлень.

Аналітичний підхід до пізнання музично-стильових явищ дав змогу на другому етапі експерименту ускладнити зміст навчально-виконавського

репертуару. Компонування учбового матеріалу доповнилось вибором творів *за суміжністю*. Виходячи з цього до навчальних програм студентів ми стали включати твори, що відрізнялись певною стильовою неоднорідністю:

- твори раннього та пізнього періоду творчості композитора;
- твори композиторів, діяльність яких відбувалась "на зламі епох";
- твори таких стильових напрямків як неокласицизм, неоромантизм; твори-транскрипції;
- твори, що містять елементи стилізації, ремінісценції.

Аналітичне осягнення даних творів спиралось на музично-стильові уявлення, сформовані на першому етапі експерименту. Рівень сформованості цих уявлень у кожного окремого студента виступав орієнтиром при виборі творів його навчальної програми на другому етапі. Отже, якщо на першому етапі експериментальної роботи організацію навчально-виконавського репертуару було спрямовано на забезпечення становлення музично-стильових уявлень у напрямку від окремих (уявлення про конкретні твори) до загальних (уявлення про стиль напрямку, історичний та національний стилі), то на другому етапі увага студентів акцентувалась на взаємодії елементів різних рівнів стильової системи, варіативному перетворенні інваріантних типових ознак певного стилю в творчості окремого композитора, конкретного музичного твору. Потребуючи збільшення арсеналу виконавських прийомів, робота над подібним репертуаром стимулювала також розвиток виконавської техніки студентів.

Особливого значення набуло впровадження *повторного виконання музичного твору*, що виступало чинником оптимізації формування музично-стильових уявлень. З огляду на властивості категорії уявлення (здатність до поглиблення, розширення, доповнення, уточнення), повернення до пройденого раніше твору давало студентові можливість відповідно до збагаченого художньо-стильового досвіду повніше осмислити стильові особливості твору крізь призму симультанно присутніх в ньому ознак різних рівнів стильової системи, вдосконалити технічний аспект виконання.

Повторне виконання вивчених раніше творів здійснювалось різними способами: академконцерт повторного репертуару, виступ у збірних концертних програмах, використання даних творів в курсах з історії музики, аналізу музичних творів, доповідь з музичною ілюстрацією на студентських наукових конференціях. Найефективнішою формою виявився виступ у концертних тематичних програмах. Наприклад, інтерпретація “Маленької сюїти“ К.Дебюссі студентками Іриною П. та Тетяною Н., прозвучавши в таких програмах, як “Сюїта у фортепіанному дуеті”, “Фортепіанна музика К.Дебюссі”, “Фортепіанна музика ХХ століття” кожного разу набувала нових нюансів.

Акцентований розвиток аналітичного компоненту музично-стильових уявлень упродовж другого етапу експерименту зумовив необхідність змінити підходи до змісту і способів здобуття та засвоєння студентами художньо-стильової інформації. Орієнтація на поглиблення фонду знань, дотичних до стильової проблематики, визначила коло рекомендованої для вивчення літератури:

- науково-методичні праці з проблем стилю;
- педагогічні погляди видатних музикантів;
- стенограми відкритих занять відомих педагогів-музикантів;
- епістолярна спадщина композиторів, виконавців;
- твори художньої літератури.

На відміну від першого етапу, процес обговорення самостійно опрацьованої студентами літератури здійснювався на основі таких *методів*:

- проблемний виклад матеріалу;
- використання пізнавальних завдань;
- евристичні бесіди.

На їх основі було розроблено завдання, виконання яких сприяли формуванню умінь, пов’язаних з конструюванням аналітичних суджень:

- самостійний пошук та систематизація мистецької інформації;

- встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами (наприклад, розбіжності в нотних текстах творів Ф. Шопена та історія опублікування його творів чотирма видавництвами);
- критичне оцінювання фактів і явищ (наприклад, “програмні” назви до сонат Л.Бетховена);
- порівняння певних точок зору щодо предмету дослідження (наприклад, ставлення видатних композиторів та виконавців до проблеми стилевідповідності виконавської інтерпретації);
- аргументація власної думки.

Грунтуючись на оцінювальній діяльності, численне і систематичне виконання даних завдань мало сприяти формуванню уміння орієнтуватися в складних явищах музичного стилю.

Спостереження виявили, що можливості стильового аналізу значно зростають у разі використання взаємодії мистецтв. Враховуючи даний факт, ми цілеспрямовано сприяли усвідомленню студентами сутності феномену художньої інтеграції, спрямовуючи розвиток їх асоціативного мислення на пізнання загальних стильових рис та законів, притаманних різним видам мистецтва. З цією метою практикувались завдання двох типів:

а) дослідження явищ синестезії в мистецтві:

- ознайомлення з особливостями творів таких композиторів як О.Скрябін, А.Шнітке, М.Чюрльоніса;
- спостереження за синтезом музики та поезії в творчості видатних поетів – А.Ахматової, Й. Мандельштама, В. Маяковського, Б.Пастернака, М. Цветаєвой (за матеріалами книги Й.Платека);
- порівняння технічних прийомів образотворчого та музичного мистецтва (барви, форма, перспектива).

б) робота над інтерпретацією музичних творів, пов'язаних з творами інших видів мистецтва (наприклад, К.Дебюссі. “Дельфійські танцюристки”, М.Мусоргський. “Картинки з виставки”, Л.Бетховен. Largo з фортепіанної

сонати тв. 2 № 2, Г.Гаврилін. Вальс з балету “Анюта”, переклад для ф-но в чотири руки).

Подібні завдання дозволяли студентам сприймати мову ліній, барв, звуків та жестів у їх взаємозв'язку та взаємодії, посилюючи цілісність та глибину осягнення творів, що вивчалися. Формування музично-стильових уявлень не в хронологічній послідовності, а шляхом встановлення загальних принципів розвитку певних стилів, стимулювало творчу активність студентів, спонукаючи їх до пошуку подібних аналогій в інших творах.

Ускладнення навчальних завдань на другому етапі експерименту актуалізувало проблему розвитку вербальних навичок студентів. Необхідність коригування аналітичних дій (важкодоступних для педагогічного спостереження) у процесі осягнення музично-стильових явищ потребувала озброєння студентів вміннями в повною мірою використовувати пізнавальні та експресивні властивості слова. Враховуючи фаховий аспект, на даному етапі експериментальної роботи ми звертали увагу студентів також на імпресивну функцію мови.

Для забезпечення розвитку уміння вербалізації музично-стильових уявлень нами застосовувались завдання, що передбачали:

- опанування понятійно-категоріального апарату, що виступав частиною інформаційно-аналітичних знань;
- залучення художньо-метафоричних зіставлень.

Ефективними формами роботи в даному напрямку виявились такі, як тематичні колоквиуми та вступна бесіда до творів шкільного репертуару. Взявши за основу традиційну форму колоквиуму, ми модифікували її зміст та організацію відповідно до мети нашого експерименту. На відміну від традиційної співбесіди за творами учбової програми, теми колоквиуму набули проблемного характеру. Серед них, для прикладу, назвемо такі:

- “Музика як мистецтво інтонування”;
- “Артикуляція музичного мовлення в творах Й.-С. Баха”;
- “Еволюція жанру фортепіанної прелюдії”;

- “Вивчення педагогічних поглядів Ф. Шопена як шлях до стилевідповідної інтерпретації його творів”;
- “Виразальні можливості ритму в творах О.Скрябіна”.

Для проведення колоквиумів нами було застосовано різні форми їх організації: індивідуальна, малими групами (за схожістю інтересів), поточна, усна, письмова.

Використання форми вступної бесіди дозволило студентам опанувати експресивну властивість слова. При цьому практикувались бесіди різного стилю – наукового, художнього, розмовного. Поряд з цим студентам пропонувалось у процесі підготовки бесіди орієнтуватися на певну вікову категорію аудиторії. Бесіди проводились в умовах навчального процесу під час проведення академконцертів шкільного репертуару. Більш підготовлені студенти брали участь в колективних позанавчальних творчих заходах.

Домінування на другому етапі ситуацій проблемно-пошукового типу позитивно вплинуло на самостійність студентів. Відповідно змінювалась роль викладача, поступово набуваючи значення опосередкованого впливу, здійснення функцій коригування навчального процесу. У зв’язку з цим прийоми репродуктивного характеру поступилися місцем таким прийомам як сумісний пошук, критичне оцінювання, дискусія, доведення, логічна допомога, оцінювання та самооцінювання студента.

Загалом експериментальна робота другого етапу, продовжуючи реалізацію принципів полістилістики, порівняння та акцентуючи на розвитку аналітичного компоненту музично-стильових уявлень, здійснювалась на основі *принципу поступового розширення сфери самостійного навчання*, що дало студентам змогу досягнути рівня сформованості музично-стильових уявлень, достатнього для переходу до третього етапу експерименту.

Зростання усвідомленості музично-стильових уявлень упродовж попередніх етапів формувального експерименту відкрило перспективи їх індивідуально-творчого перетворення. Це визначило зміст заключного *креативно-моделюючого етапу* процесу формування музично-стильових

уявлень студентів. Основною метою даного етапу виступило формування художньої свідомості студентів шляхом розвитку здатності до комбінаторно-перетворюючої діяльності. *Завдання* даного етапу були спрямовані на:

- активізацію пошукової діяльності студентів;
- розвиток умінь самостійного осягнення та відтворення музично-стильових явищ;
- реалізацію особистісно-творчого потенціалу студентів у стильовій інструментально-виконавській інтерпретації;
- формування здатності до педагогічної проєкції набутих музично-стильових уявлень в майбутній професійній діяльності.

Реалізуючи завдання третього етапу експерименту, ми враховували його дуалістичний характер. З одного боку, даний етап розглядався як завершальний, узагальнюючий, з іншого – як перехідний від учбової до професійної діяльності. Сутність заключного етапу зумовила пріоритетність *принципу урізноманітнення форм і видів діяльності* в організації експериментальної роботи. Вибудовуючи третій етап експерименту на взаємодії даного принципу з принципами організації навчального матеріалу на засадах полістилістики і порівняння, розширення сфери самостійної роботи студентів (які на даному етапі зберегли актуальність), ми спрямували навчання у таких напрямках:

- систематизація музично-стильових уявлень студентів;
- активація процесу становлення інтерпретаційних умінь та стильової техніки студентів;
- розвиток умінь оперування даними уявленнями в умовах професійної діяльності.

Основою експериментальної роботи, як і на попередніх етапах, виступив зміст навчально-виконавського репертуару. Виходячи з результатів констатувального дослідження, що засвідчили труднощі в доборі студентами музичного матеріалу під час шкільної педагогічної практики, та враховуючи той факт, що стильова проблематика певним чином перетинається з більшістю

навчальних тем з музики у загальноосвітній школі, ми практикували завдання, спрямовані на актуалізацію набутого на попередніх етапах стиле-слухового та мистецького досвіду в різних тематично-сміслових контекстах.

Основою експериментальних заходів у даному напрямку виступив *метод тематичного відбору*. Сутність завдань, спрямованих на реалізацію даного методу, полягала в тому, щоб, використовуючи компонування репертуару за подібністю, контрастом та суміжністю, студенти набували уміння самостійно добирати музичні твори, об'єднані відповідною ідеєю. Формуванню досвіду роботи з репертуаром сприяли завдання двох типів.

Завдання першого типу передбачали пошук творів, необхідних для розкриття певної теми. Творчо-пошукову діяльність студентів стимулювала різноманітність запропонованих тем, наприклад: “Казкові персонажі музичної планети”, “Хай в серці вашому завжди весна царює”, “Феномен джазу”, “Портрет в живописі та музиці”, “На ярмарку”, “Виразальні можливості ритму” тощо.

У завданнях другого типу, навпаки, пропонувалось визначити тему, яка могла б об'єднати певні твори. Такі завдання спонукали студентів до пошуку спільних ознак у даних творах. Прикладом виконання подібних завдань стали пошуки студентами теми для наступних творів: П. Чайковський. “Осіньна пісня”; С.Рахманінов. “Мелодія”; Ф.Шопен. Ноктюрн *cis-moll*; Ф. Мендельсон. Пісня без слів тв. 32; Й.Брамс. Романс тв.118; Е.Гріг. “Пісня Сольвейг” (ми навмисно добирали твори не тільки спільної стильової, а й жанрової належності). Спочатку подібні завдання виконувались у процесі навчання в інструментальному класі, надалі дана форма роботи набула апробації в умовах шкільної педагогічної практики.

Специфіка роботи вчителя музики потребує від майбутнього фахівця самостійного звукового втілення художнього образу музичних творів різної стильової належності. Становлення даного вміння пов'язане з еволюцією музично-стильових уявлень, що відбувається в процесі роботи над інструментально-виконавською інтерпретацією музичного твору. Вірогідність

якісного перетворення музично-стильових уявлень ґрунтується на максимальній активізації інтелектуально-слухової пошукової діяльності студента, що здійснюється на основі репродуктивних уявлень.

Досвід показує, що розвиток (збагачення, трансформація) музично-стильових уявлень значною мірою гальмується слуховою пасивністю студентів, зумовлюючи проблему адекватної самооцінки стилевідповідності власного виконання та вибору доцільних засобів його вдосконалення. З метою активізації стиле-слухової сфери студентів було визначено такі шляхи розвитку навичок свідомого, самостійного слухового пошуку:

- оптимізація коригувальної функції музично-стильових уявлень;
- формування оперативних навичок диференціації та конкретизації окремих елементів музично-стильових уявлень;
- вдосконалення навичок конструювання стиле-слухових образів;
- розвиток умінь самостійного вирішення технічних проблем.

Практичного відтворення визначені шляхи набули у процесі роботи з аудіозаписами. Фіксація на плівці численних варіантів цілісного або фрагментарного власного виконання музичних творів з подальшим прослуховуванням та аналізом є дієвим способом розвитку креативного та операційного компонентів музично-стильових уявлень студентів. Продуктивність даного способу пов'язана зі становленням у студентів умінь критично оцінювати результати звукової об'єктивації музично-стильових уявлень, самостійно коригувати процес інструментально-виконавської інтерпретації, знаходити методичні прийоми опанування технічних утруднень

Особливістю роботи над інструментально-виконавською інтерпретацією твору на заключному етапі експерименту стало впровадження відбору творів репертуару за критерієм естетичних уподобань студентів. Вибір творів за даним критерієм розглядався нами як додатковий чинник оптимізації творчого осягнення стильових особливостей музичних творів, оскільки робота над творами, духовно співзвучними виконавцю сприяла, з одного боку, глибшому

проникненню в специфіку певного стилю, з іншого – повнішому розкриттю індивідуальності виконавця.

Завдання креативно-моделюючого етапу зумовило необхідність оптимізації позаурочної діяльності студентів шляхом впровадження методу художнього втілення ідеї. Однією з ефективних форм роботи у цій галузі стала підготовка тематичних програм (див. дод. К). Об'єднавши різні види творчої діяльності, дана форма роботи мала подвійний характер: музично-просвітницький та концертно-виконавський.

Організація концертної практики передбачала різні види діяльності студентів: участь у плануванні тематики концертних програм та доборі репертуару, обговорення концертних виступів, рецензування, підготовка вступного слова, участь в колективній програмі, гра в ансамблі, акомпанування, сольне виконання програми.

Позитивним чинником виступила співпраця з творчим студентським колективом лабораторії стильового сольфеджіо “Аутентик” під керівництвом кандидата мистецтвознавства О.Чекан. Робота над спільними вокально-інструментальними програмами, дала можливість спостерігати за процесом вокального інтонування музики різних стилів, що сприяло оптимізації інтонаційно-стильового осягнення інструментальних творів аналогічної стильової належності.

Поряд з концертною діяльністю, окремі студенти залучалися до участі у виконавських конкурсах (факультетських, всеукраїнських, міжнародних). Підготовка до участі в конкурсних змаганнях, що передбачали уміння оригінального інтерпретування творів різного стильового напрямку, виступала потужним стимулом розвитку креативного компонента музично-стильових уявлень, становлення виконавської майстерності майбутнього вчителя музики.

Основою розвитку художньої свідомості студентів упродовж усіх етапів експерименту залишалось засвоєння певних знань та вироблення особистісного ставлення до них. Акцентуючи розвиток креативного

компоненту музично-стильових уявлень, спрямовуючи зусилля на становлення особистості майбутнього вчителя, на заключному етапі ми прагнули сформувати у нього уміння свідомого та самостійного оперування індивідуальним фондом музично- та художньо- стильових уявлень.

Виходячи зі специфіки останнього етапу та дотримуючись принципів урізноманітнення форм та видів діяльності, на завершальній фазі заключного етапу експерименту було введено спецкурс (див. дод. Л), в якому в концентрованому вигляді було представлено основні аспекти стильової проблематики. Методика викладання спецкурсу була зорієнтована на упорядкування системи музично-стильових уявлень та апробацію механізмів педагогічної проєкції стилевідповідних знань, умінь та навичок студентів.

Зміст курсу було спрямовано на оптимізацію процесу становлення умінь самостійного знаходження смислу та сутностей творів музичного мистецтва різних епох, засобів їх відтворення та розкриття перед шкільною аудиторією різної вікової категорії. У процесі навчальних занять передбачалось:

- осмислення сутності категорії стилю;
- дослідження механізмів становлення музично-стильових уявлень у свідомості;
- актуалізація продуктивних методів пізнання та відтворення музично-стильових явищ;
- визначення та апробація праксіологічної значущості різноманітних способів використання музично-стильових уявлень у професійній діяльності вчителя музики.

Колективна форма занять дала змогу застосувати різні способи і прийоми розширення та збагачення музично-стильових уявлень студентів. У процесі експерименту було відібрано та відпрацьовано найефективніші з них.

Позитивні результати дала практика контрольних завдань за матеріалами лекційних занять, а саме:

- назвати сутнісні ознаки стильового феномену;
- обґрунтувати взаємозумовленість змісту та форми в стильових явищах;

- проаналізувати визначення музичного стилю відомими музикознавцями (Б.Асаф'єв, М.Михайлов, В.Медушевський);
- пояснити роль виконавства в процесах стилетворення;
- визначити функціональні властивості уявлення.

В основі переважної більшості завдань, використаних у межах спецкурсу, виступив *метод виконання творчих завдань*, суть якого полягала:

- у підготовці малими групами колективних тематичних повідомлень з ілюстраціями (наприклад, презентація певного стилю, автора, твору);
- у створенні “візитної картки композитора”;
- у складанні кросвордів на стильову тематику;
- в інструментально-виконавській інтерпретації певного музичного твору та його виконавсько-стильовому аналізі.

Виконання творчих завдань поєднувалось з такими формами навчання, як обговорення, дискусії, рецензування. Групові заняття припускали також можливість надати певним ситуаціям характеру творчого змагання (конкурс на створення найоригінальнішої “візитної картки композитора” (див. дод. М), найдовшого кросворду (див. дод. П), що виступило ефективним чинником розвитку креативного компоненту.

Позитивний вплив конкурсних завдань на розвиток творчої свідомості студентів зумовив продовження експериментальної роботи у даній сфері. Окремим напрямком програми спецкурсу стали ігрові форми навчання. Загальновідомо, що введення ігор у навчальний процес сприяє розкріпаченню творчої енергії, зростанню зацікавленості до навчання, розвитку самостійності, актуалізації кругозору. Враховуючи ці функціональні властивості ігри, ми розробили ігрові ситуації, які мали не тільки стимулювати розвиток усіх компонентів, але й стати аналогами в майбутній професійній діяльності студентів. Наведемо приклади.

Гра № 1. Назвати (написати): а) представників певного стилю в мистецтві (класицизму, символізму, романтизму тощо); б) характерні риси

певного музичного стилю. Варіювання конкретних стилів дає змогу повторення гри. (критерії оцінювання – кількість відповідей за певний час).

Гра № 2. Викласти асоціативні ряди (критерії оцінювання – точність і витрачений час). Наприклад: Л.Бетховен – Р.Роллан - К.Черні – М.Грінберг – Й. Шиллер – “Титанік” (див. дод. Н).

Гра № 3. Студентам пропонується сім лаконічних повідомлень і одна звукова ілюстрація. Завдання – назвати ім'я композитора, про якого йдеться. На початку надаються повідомлення узагальненого характеру. З кожним повідомленням інформація набуває конкретики. Студенти мають право замовити звукову ілюстрацію на будь-якому етапі гри. Мета гри – назвати ім'я, використавши найменшу кількість повідомлень.

Варіант гри

1. Його спадщина охоплює майже всі жанри музики.
2. Володів віртуозною технікою.
3. Центральна ідея творчості – цілісність буття (де поряд існує піднесене та земне).
4. Його твори для фортепіано – в репертуарі як початківців, так і концертуючих піаністів, проте простота фактури виступає часто однією з найскладніших виконавських проблем.
5. Першим серед композиторів обрав шлях “вільного художника”.
6. Починає свою кар'єру як дитина-віртуоз.
7. Останній незавершений твір – “Реквієм”.

Звукова ілюстрація – фрагмент сонати C-dur K.545.

Відповідь – В.-А.Моцарт.

Впровадження спецкурсу на завершальному етапі експерименту надало цілісності дослідницько-експериментальній роботі, зумовивши можливість на якісно новому рівні продовжити процес формування музично-стильових уявлень, інтегруючи та узагальнюючи всі аспекти експериментального дослідження.

2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження.

Розробка та організація практичних форм контролю за перебігом дослідження дозволили виконати завдання заключного етапу експериментальної роботи, а саме:

- простежити за перебігом формування музично-стильових уявлень студентів контрольної та експериментальної груп упродовж усіх етапів формувального експерименту;
- визначити динаміку сформованості музично-стильових уявлень студентів;
- здійснити порівняльний аналіз зрізів констатувального та формувального експериментів;
- визначити ступінь ефективності експериментальної методики;
- довести правомірність висунутої гіпотези.

Діагностика сформованості музично-стильових уявлень студентів передбачала впровадження єдиної системи параметрів досліджуваних явищ та критеріїв їх оцінювання для наскрізного використання впродовж всієї дослідно-експериментальної роботи. У відповідності з цим усі зрізи здійснювались за єдиною схемою. З метою отримання найповнішої та різнобічної інформації щодо дієвості експериментальної методики, робота над аналізом результатів експерименту велась у різних напрямках, висвітлюючи відповідні аспекти результатів дослідження (табл. 2. 5).

Перший напрямок аналізу результатів експерименту стосувався висвітлення даних щодо становлення музично-стильових уявлень студентів експериментальної групи. Ґрунтуючись на зіставленні вихідних, поетапних та кінцевих результатів, даний аналіз дозволив визначити динаміку розвитку музично-стильових уявлень студентів, що навчались за експериментальною методикою (табл. 2 .6).

План аналізу результатів експериментальної роботи

Зміст аналізу	Предмет аналізу	Мета аналізу	Результати аналізу	Оформлення результатів аналізу
Аналіз процесу розвитку музично-стильових уявлень студентів ЕГ	Процес розвитку музично-стильових уявлень студентів ЕГ (0-й –3-й зріз)	Визначити дієвість експериментальної методики	Визначення динаміки сформованості музично-стильових уявлень студентів ЕГ за кожним критерієм	1. Таблиця (кількісно-відсоткове значення) 2. Графік (на основі оцінювання у балах)
Порівняльний аналіз результатів розвитку музично-стильових уявлень студентів ЕГ та КГ	Процес розвитку музично-стильових уявлень студентів ЕГ та КГ (1-й – 3-й зріз)	Визначити відмінності становлення музично-стильових уявлень студентів ЕГ та КГ	Визначення різниці між рівнями сформованості музично-стильових уявлень студентів ЕГ та КГ за критеріями	Таблиця (у кількісно-відсотковому значенні)
Зіставлення даних про рівні сформованості музично-стильових уявлень студентів КГ, ЕГ та респондентів констат. експерименту	Результати констатувального експерименту (2000-02р.р.)та 3-го зрізу формуючого експерименту (КГ, ЕГ)	Підтвердити ефективність експериментальної методики	Визначення відмінностей загальних рівнів сформованості музично-стильових уявлень студентів ЕГ, КГ та респондентів констатувального експерименту	Діаграма (на основі відсоткового значення)
Перевірка статистичної достовірності відмінності оцінок студентів КГ та ЕГ (3-й зріз)	Результати 3-го зрізу формувального експерименту (КГ, ЕГ) в балах.	Визначити імовірність допустимої помилки	Доведення статистичної достовірності результатів експерименту.	Таблиця (обчислення за формулами закону Стюдента)

Таблиця 2.6

**Рівні сформованості музично-стильових уявлень студентів
експериментальної групи, студ. / %.**

Критерії	Сформованість стиле- слухового досвіду				Розвиненість мистецького тезаурусу				Здатність до створення стильової музично- виконавської інтерпретації				Спроможність педагогічної проекції музично- стильових уявлень				
	Рівні	Високий	Достатній	Середній	Низький	Високий	Достатній	Середній	Низький	Високий	Достатній	Середній	Низький	Високий	Достатній	Середній	Низький
Зріз № п/п	0	-	3/ 13	8/ 34,8	12/ 52,2	-	2/ 8,7	11/ 47,8	10/ 43,5	-	2/ 8,7	7/ 30,4	14/ 60,9	-	-	-	-
	1	-	7/ 30,4	10/ 43,5	6/ 26,1	-	6/ 26,1	9/ 39,1	8/ 34,8	-	4/ 17,4	6/ 26,1	13/ 56,5	-	5/ 21,7	6/ 26,1	12/ 52,2
	2	1/ 4,3	9/ 39,1	8/ 34,8	5/ 21,8	2/ 8,6	9/ 39,2	8/ 34,8	4/ 17,4	2/ 8,6	10/ 43,5	5/ 21,8	6/ 26,1	-	8/ 34,8	8/ 34,8	7/ 30,4
	3	2/ 8,7	10/ 43,5	8/ 34,8	3/ 13	2/ 8,7	10/ 43,5	9/ 39,1	2/ 8,7	1/ 4,3	10/ 43,5	9/ 39,1	3/ 13,1	1/ 4,3	9/ 39,2	10/ 43,5	3/ 13

Дані, наведені в таблиці, свідчать про те, що впродовж навчання кількість студентів із достатнім та середнім рівнем за всіма критеріями зросла, а з низьким – зменшилась. При цьому сформованість музично-стильових уявлень окремих студентів досягла високого рівня.

Аналіз результатів виконання студентами учбових та контрольних завдань дозволив визначити не тільки якісні рівні сформованості музично-стильових уявлень у їх числовому вираженні, але й висвітлити їх змістовну характеристику. Розглянемо найважливіші аспекти процесу розвитку

музично-стильових уявлень студентів експериментальної групи за кожним з визначених критеріїв.

Як показали систематичні спостереження за ходом експериментального навчання, важливим чинником розвитку *стиле-слухового досвіду* студентів виступила активізація емпіричного компоненту музично-стильових уявлень. При цьому, на кожному з етапів експериментальної роботи становлення *стиле-слухового досвіду* відрізнялось певними особливостями.

Значний розвиток музично-стильових уявлень за критерієм *стиле-слухового досвіду* впродовж першого етапу експерименту зумовила інтенсифікація процесу накопичення музично-стильової інформації. За результатами спостережень, особливо ефективним виявилось упровадження методу інтонаційно-стильового осягнення музики в процес роботи над музичним твором та активне використання зразків провідних стилів у доборі навчально-виконавського репертуару, що сприяло зростанню сформованості музично-стильових уявлень на таких рівнях стильової системи, як національний, епохальний стиль та стиль напрямку.

Змістовний аналіз результатів вікторини першого зрізу показав, що переважна більшість студентів здатна визначити на слух національну належність твору (20 студ.), віднести твір до певної епохи (22 студ.), назвати стильовий напрямок, до якого належить автор твору (17 студ.). Однак, стильова атрибуція твору на рівні індивідуального стилю для більшості студентів залишалась проблемною (всього 9 студентів дали правильні відповіді).

Урахування результатів першого зрізу зумовило спрямування експериментальної роботи другого етапу на розвиток музично-стильових уявлень на індивідуальному рівні стильової системи. Засвоєнню стильових рис певного композитора сприяв відбір творів навчального репертуару за суміжністю, що дозволяло акцентувати увагу студентів на специфічних рисах окремого композитора на фоні характерних ознак стильового напрямку.

Впровадження на даному етапі експериментальної роботи стильового аналізу забезпечило усвідомлення стильових атрибутів індивідуального стилю. Результати експериментальної роботи другого етапу відбилися у збагаченні музично-стильових уявлень студентів щодо індивідуального стилю (14 студентів адекватно визначили індивідуальний стиль під час вікторини).

Особливість третього етапу експерименту полягала в акцентуації креативного компоненту музично-стильових уявлень. Подібна зорієнтованість позитивно відбилася на розвитку стиле-слухового досвіду студентів. Результати сформованості музично-стильових уявлень за даним критерієм найбільшою мірою були зумовлені застосуванням методу творчих завдань, відбором творів за естетичними уподобаннями, активізацією концертної діяльності.

Дані вікторини третього зрізу показали, що на загальному позитивному рівні сформованості стиле-слухового досвіду спостерігається деяка нерівнозначність музично-стильових уявлень окремих студентів щодо певних стилів. Для прикладу наведемо результати вікторини студенток К.Н. та О.О. Відповіді К.Н. свідчать про широку обізнаність щодо музики композиторів-романтиків (більшість творів студентка визначила за назвою) і достатній стиле-слуховий досвід у галузі інших стилів. Результати вікторини студентки О.О. вказують на глибоке знання сучасної українською музики, у той час як уявлення щодо музики інших стилів здебільшого обмежуються рівнем стильового напрямку.

Оцінюючи подібні факти, необхідно підкреслити їх неоднозначність. З одного боку, вони свідчать про гармонізацію розвитку стиле-слухового досвіду зі становленням естетичних смаків, творчої індивідуальності виконавця, самостійності художніх інтересів. З другого боку, не виключено, що виявлені факти є наслідком незбалансованості в навчально-виконавському репертуарі. Виявлена суперечливість вимагає особливої уваги щодо акцентуації креативного компоненту в процесі становлення стиле-слухового

досвіду, стимулювання творчої ініціативи в контексті забезпечення загальної стильової обізнаності студентів.

Як видно з таблиці 2.7, інтенсивність накопичення стиле-слухового досвіду впродовж експериментальної роботи знижувалась. Уповільнення зростання стиле-слухового досвіду на останніх етапах експериментальної роботи (на 8,7% на другому етапі, та на 4,4% – на третьому) зумовило необхідність визначити міру усвідомлення музично-стильових уявлень, набутих у процесі емпіричного досвіду. З цією метою було здійснено комплексний аналіз змісту та результатів музичних вікторин, використаних на кожному зрізі.

Таблиця 2.7

Динаміка розвитку музично-стильових уявлень студентів експериментальної групи за критерієм наявності стиле-слухового досвіду

Зріз № п/п		0-й зріз	1-й зріз	2-й зріз	3-й зріз
К-сть незнайомих творів		3	5	7	9
К-сть знайомих творів		12	10	8	6
Рівні сформов. муз.-стильових уявлень, студ.	Високий	-	-	1/4,3	2/8,7
	Достатній	3/13,1	7/30,4	9/39,1	10/43,5
	Середній	8/34,8	10/43,5	8/34,8	8/34,8
	Низький	12/52,2	6/26,1	5/21,8	3/13

Аналіз показав, що незважаючи на ускладнення змісту вікторин (у вікторині кожного наступного етапу збільшувалась кількість фрагментів невідомих студентам творів), рівень сформованості музично-стильових уявлень за критерієм стиле-слухового досвіду продовжував зростати, хоча темпи зростання дещо сповільнились. Проте, за даних обставин навіть незначне зростання стиле-слухового досвіду свідчить про стабільність досягнень студентів.

У практиці інструменталіста-виконавця становлення навичок стилі-слухової атрибуції нерозривно пов'язане з процесом визначення ознак певного стилю в друкованому нотному тексті. Враховуючи взаємозумовленість слухових та зорових музично-стильових уявлень у процесі роботи над інтерпретацією музичного твору, ми простежили за розвитком навичок зорової музично-стильової атрибуції, майже відсутніх на початку експерименту.

Таблиця 2.8

**Динаміка розвитку умінь зорової атрибуції студентів
експериментальної групи**

Рівні О Зріз № п/п	Високий	Достатній	Середній	Низький
0-й	-	2/8,7 %	7/30,4 %	14/ 60,9 %
1-й	1/ 4,3 %	7/30,4 %	6/26, %	9/39,2 %
2-й	2/8,7 %	11/ 47,8%	7/30,4 %	3/ 13,1%
3-й	2/ 8,7 %	10/43,5 %	7/30,4%	4/17,4 %

Об'єктивним чинником позитивних зрушень у процесі становлення навичок зорової музично-стильової атрибуції виступило, на наш погляд, розширення навчально-виконавського репертуару студентів, що забезпечувало набуття досвіду роботи з нотними текстами композиторів різної стильової приналежності. Результати спостережень також показали, що практичній реалізації навичок зорової атрибуції на всіх етапах експерименту значною мірою сприяв розвиток у студентів координації між зоровими та слуховими музично-стильовими уявленнями, формування здатності до уявного “озвучування” запису музичного твору.

Головним аспектом дослідження *розвиненості мистецького тезаурусу* студентів стало вивчення результатів анкетування та роботи студентів з

художньо-інформативними таблицями (див. дод. 3). Отримані дані показали значну динаміку розвитку за всіма показниками даного критерію.

Важливим досягненням першого етапу експериментальної роботи стало розширення у студентів художньо-інформативного кола. За результатами анкетування першого зрізу більшість студентів показала обізнаність щодо життя та творчості композиторів, історичних подій певних епох, сучасників того чи іншого митця. Проте інформованість багатьох студентів носила абстрактний характер. Знання певних фактів не забезпечувало належного проникнення в сутність стильових явищ, усвідомлення їх взаємозв'язків, закономірностей, унікальності тощо.

Поступовий перехід до проблемного викладу матеріалу в поєднанні з використанням методу стильового аналізу на другому етапі експерименту дав змогу надати дієвості художньо-інформативному фонду кожного окремого студента. Спостереження за педагогічним процесом показали, що прищеплення навичок критичного оцінювання фактів, обґрунтування або спростування думки, встановлення зв'язку між явищами сприяло актуалізації накопиченої інформації в процесі виконавської діяльності.

Розвиток навичок оперування фондом стильових уявлень та вміння встановлювати причинно-наслідкові взаємозв'язки стильових явищ дало можливість на третьому етапі експерименту зорієнтувати студентів на творчий підхід до пошуку та оцінювання мистецької інформації, а також спонукати їх до самостійного розвитку власного мистецького тезаурусу. Доцільність подібної зорієнтованості даного етапу довело подальше зростання сформованості музично-стильових уявлень за критерієм розвиненості мистецького тезаурусу.

Зіставлення поетапних зрізів за даним критерієм, виявивши вагоме зростання умінь аналітичного осягнення музичних явищ на другому етапі експерименту, та активізацію креативного компоненту музично-стильових уявлень на третьому етапі, доводило дієвість акцентованого розвитку

окремих компонентів музично-стильових уявлень на відповідних етапах навчання.

Тенденція розвитку аналітичного та креативного компонентів музично-стильових уявлень ясно простежувалась при спостереженні за роботою студентів з художньо-інформативними таблицями. Якщо на першому етапі студенти оперували окремими фактами і обмежувались відповідями на питання № 1,2,3,5,6, іноді - №9, то на другому етапі навчання більшість студентів без труднощів змогла відповісти на питання № 4,7,8. Що стосується креативного компоненту, то тільки на третьому етапі експерименту розвиненість мистецького тезаурусу набула активного творчого характеру, про що свідчать кількість та зміст відповідей на питання № 9-11. У переважній більшості студентів при цьому спостерігалась певна рівномірність стильової обізнаності щодо композиторів різних стильових напрямків.

Окрім цього, показовим прикладом зростання креативного компоненту став аналіз результатів розвитку асоціативного мислення студентів. Зіставлення даних анкетування нульового та третього зрізу показало, що звернення студентів до власних стильових асоціацій на заключному етапі збільшилось майже ушестеро порівняно з початковим етапом (у відповідях 23-х студентів експериментальної групи було зафіксовано 16 власних асоціацій на нульовому зрізі та 92 асоціації – на третьому).

Загалом, найінтенсивнішого розвитку мистецький тезаурус студентів набув на другому етапі, що свідчить про значущість аналітичного компоненту в процесі його формування.

Як уже відзначалось, становлення музично-стильових уявлень за критерієм *здатності до створення стильової музично-виконавської інтерпретації* значною мірою зумовлено рівнем сформованості стилеслухового досвіду та розвитком мистецького тезаурусу студентів. Аналізуючи дані спостережень за процесом та результатами інтерпретації музичних творів на різних етапах формувального експерименту, ми з'ясували, що повільний розвиток здатності до створення стильової музично-виконавської

інтерпретації на першому етапі експерименту значною мірою зростає на другому і третьому етапі (див. табл. 2. б).

За даними спостереження на першому етапі експерименту розвиток навичок декодування нотного тексту здебільшого обмежувався адекватною інтерпретацією компонентів композиторського та композиторсько-виконавського рівнів тексту, а знаходження стилевідповідних виконавських прийомів носило репродуктивний характер, значною мірою ґрунтуючись на методах показу на початку даного етапу та імітаційного моделювання наприкінці. Відповідно, підвищення рівня сформованості музично-стильових уявлень за даним критерієм виявились досить повільними.

Розширення у студентів стиле-слухового досвіду та мистецького тезаурусу, забезпечивши підґрунтя для художнього та інтелектуального розвитку виконавця, зумовили активний розвиток інтерпретаційних умінь студентів на другому етапі. Ефективною формою роботи на даному етапі виявився порівняльний аналіз виконавських інтерпретацій, що потребував інтеграції всіх накопичених знань та умінь студентів (стиле-слухового фонду, мистецької інформації, арсеналу виконавських прийомів). Зумовивши зростання навичок декодування компонентів виконавського рівня нотного тексту, дана форма роботи сприяла становленню навичок самостійного пошуку інтерпретаційних рішень.

Домінування ситуацій співтворчості, опора на метод виконання творчих завдань, стимулюючи самостійність творчого пошуку в роботі над інтерпретацією музичного твору, забезпечили подальше інтенсивне зростання здатності до створення стильової інструментально-виконавської інтерпретації на заключному етапі експерименту, зумовивши наявність високого рівня сформованості музично-стильових уявлень за даним критерієм у окремих студентів за результати третього зрізу.

Зіставлення результатів спостереження за процесом розвитку музично-стильових уявлень за даним критерієм з даними про сформованість уявлень за двома першими критеріями виявило позитивний вплив розвитку стиле-

слухового досвіду та мистецького тезаурусу на становлення інтерпретаторського досвіду студентів. Актуалізація в процесі роботи над інтерпретацією музичного твору набутого студентами стиле-слухового досвіду та мистецького тезаурусу, сприяючи осягненню мовної специфіки музичного стилю та його виразних засад, прискорювала зростання інтерпретаційного досвіду. Це відбилося на становленні навичок декодування нотного тексту музичних творів різної стильової належності, у здатності знаходити виконавський еквівалент пізнаним стильовим закономірностям, у самостійному коригуванні процесу звукової об'єктивації музично-стильових уявлень.

Необхідно відзначити, що відсутність деяких професійних якостей зумовила дещо нижчі результати розвиненості музично-стильових уявлень за критерієм здатності до створення стильової музично-виконавської інтерпретації стосовно перших двох критеріїв. До подібних якостей можна віднести: ступень природної музичної обдарованості студента, естрадну витримку, артистизм, професійну зацікавленість, ставлення до навчання, творчу ініціативу тощо. Названі якості певною мірою спричиняють нерівномірність розвиненості показників здатності до створення стильової музично-виконавської інтерпретації, що зумовлює зниження загального результату.

Виходячи зі специфіки майбутньої професійної діяльності розвитку *спроможності педагогічної проєкції музично-стильових уявлень* студентів експериментальної групи приділялась увага впродовж усього експерименту. Проте, проведення експериментальної роботи в умовах реального навчання передбачало всебічний аналіз рівня сформованості музично-стильових уявлень за даним критерієм лише на другому та третьому етапах. Поряд з цим, спостереження за розвитком музично-стильових уявлень за окремими показниками даного критерію відбувалось на першому етапі експериментальної роботи під час академконцертів, колоквиумів, у процесі класних занять.

Результати спостережень показали, що впродовж експерименту спроможність педагогічної проєкції музично-стильових уявлень поступово зростала, досягнувши вищого розвитку на останньому етапі (див. табл. 2. 6). Якщо на початку першого етапу переважна більшість студентів відчувала труднощі щодо оперування музично-стильовими уявленнями як в процесі інструментально-виконавської інтерпретації, так і під час проведення колоквиумів, то з часом розширення художньо-стильового кругозору та впровадження в навчання таких методів та прийомів, як установка, наведення, обговорення, додаткові питання, зумовили помітні позитивні зрушення у цьому напрямку. Однак, процес об'єктивації музично-стильових уявлень для більшості студентів залишався проблемним, потребуючи постійної допомоги викладача.

Вагомим внеском у становлення спроможності педагогічної проєкції музично-стильових уявлень стала експериментальна робота на другому етапі. Важливим досягненням даного етапу виявився інтенсивний розвиток у студентів навичок вербалізації образів свідомості. Сприяючи осмисленню накопичуваної художньо-стильової інформації, навички вербалізації дозволяли студентам фіксувати власні стильові асоціації, оперувати арсеналом стилевідповідних термінів у процесі роботи над музичним образом, здійснювати словесну стильову характеристику музичного твору. Прикладом продуктивності даного процесу стала еволюція вербальних характеристик певних стилів, здійснених студентами.

Якщо на початку експерименту інтонаційно-стильові характеристики музики Й.-С. Баха та класицизму, романтизму та імпресіонізму уніфікувались, обмежуючись такими загальними визначеннями як “ясність, стрункість, пропорційність” щодо перших, або “яскравість, забарвленість, експресивність” щодо других, то з часом, у процесі багаторазового виконання навчальних завдань, ці характеристики набули певної конкретики та деталізації.

Так, характеризуючи стиль Й.-С. Баха, студентка Ірина П. відзначала, що “як радісним, так і скорботним образам притаманна особлива піднесеність”, студентка вказувала також на домінування інтонацій вокальної орієнтації та їх тривалий поліфонічний розвиток. Більшість студентів без утруднень змогли визначити моторну природу багатьох прелюдій та фуг ДТК, виокремити музично-риторичні фігури, яким притаманний певний символічний зміст – мотив хреста, мотив скорботи, втоми, радості тощо.

Наприкінці експерименту більшої змістовності набули і характеристики інших стилів. Так, до стильових особливостей класицизму студент Сергій Х. відніс “графічний виразний рисунок мелодії та фігурацій, домінування діатоники, типові формули акомпанементу – альбертієві, барабанні, маркізові басы”. У творах романтичного стилю студентами виокремлювались такі конкретні моменти, як секстовість, домінування третього ступеня та повторність одного звука в мелодії, забарвленість гармонії. Конкретики набули і характеристики творів імпресіоністів (зокрема твори К.Дебюссі). Загалом наприкінці навчання більшість студентів продемонструвала засвоєння та здатність до вербалізації репрезентативних інтонаційно-стильових ознак, набутих емпіричним шляхом.

Розширення сфери самостійного навчання та урізноманітнення форм і видів діяльності, сприяючи розвитку креативного компоненту, зумовили активізацію становлення музично-стильових уявлень за всіма показниками даного критерію на третьому етапі експериментального навчання. Особливу активність виявили студенти щодо опанування способів трансляції музично-стильових уявлень. Одним з прикладів виявлення творчої ініціативи студентів стали “візитні картки композиторів”, створені студентами на заняттях зі спецкурсу (див. дод. М).

Підвищення спроможності педагогічної проєкції музично-стильових уявлень впродовж останнього етапу експерименту відбилось також на помітному зростанні самостійності студентів, значному збільшенні кількості використаних під час педагогічної практики самостійно дібраних та вивчених

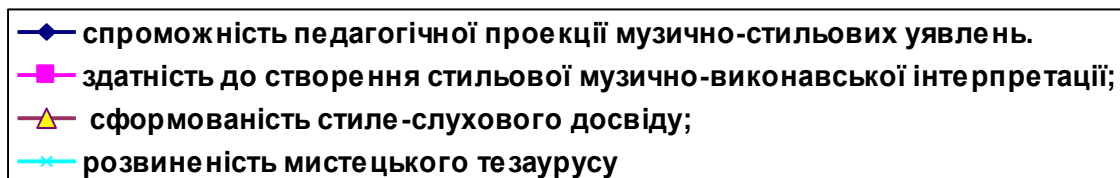
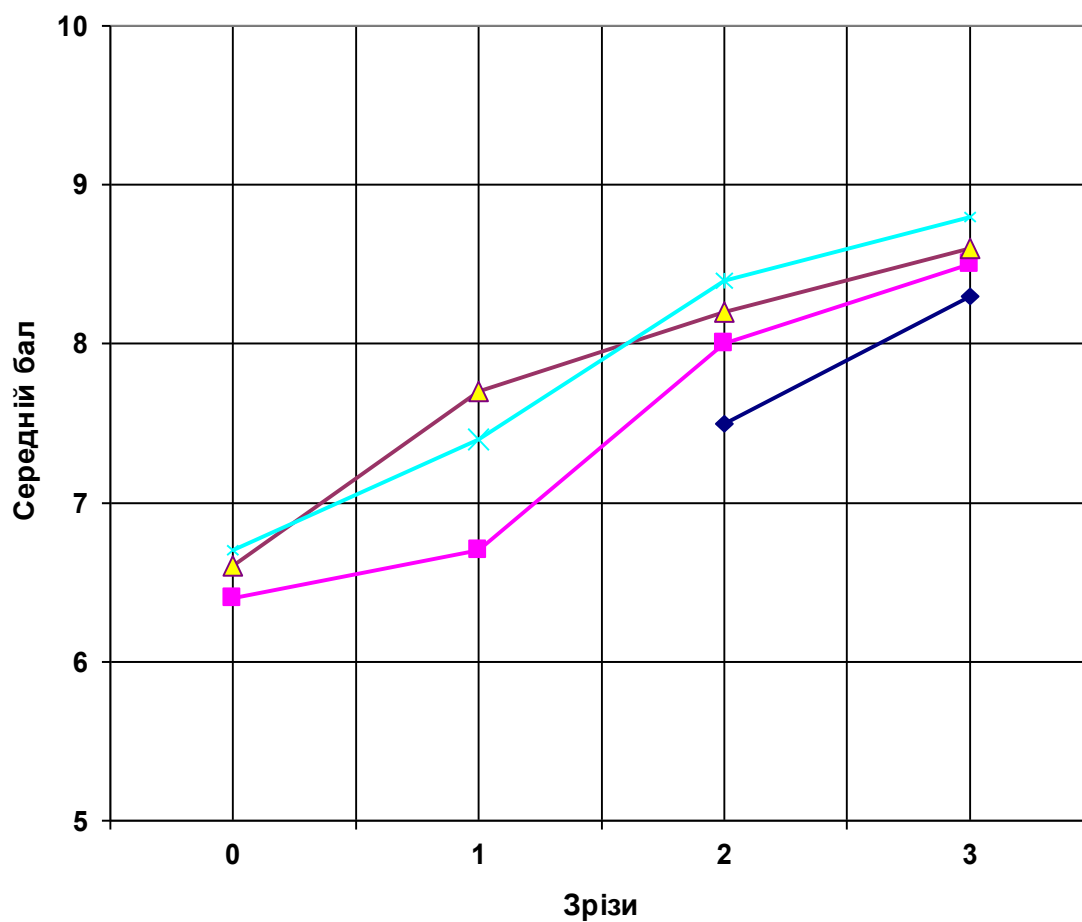
творів, розширенні та урізноманітненні кола стильових аналогій, розвиненості вербальних навичок.

Поряд з цим, стабільність динаміки розвитку музично-стильових уявлень за даним критерієм не виключала дії негативних чинників професійного характеру, а саме: брак професійної зацікавленості, відсутність упевненості у власних знаннях, хвилювання перед шкільною аудиторією тощо. Наслідки дії подібних чинників, безпосередньо відбиваючись на розвитку спроможності педагогічної проєкції, дещо знизили результати сформованості музично-стильових уявлень за даним критерієм.

Як видно з аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи, поетапне формування музично-стильових уявлень у поєднанні з акцентованим розвитком їх окремих компонентів, забезпечили очікувані результати експерименту. Показово, що зростання стиле-слухового досвіду та мистецького тезаурусу у студентів виявилось вищим на перших етапах навчання і повільнішим – на останньому, у той час як здатність до створення стильової музично-виконавської інтерпретації та спроможність педагогічної проєкції музично-стильових уявлень набувала значних позитивних змін на заключному (частково – другому) етапі експерименту. Враховуючи кореляційні зв'язки критеріїв, подібна ситуація засвідчила дієвість експериментальної методики, що виявилась здатною забезпечити гармонічний та стабільний розвиток музично-стильових уявлень студентів.

Систематичне оцінювання виконаних студентами завдань за визначеною на початку експериментальної роботи схемою, дозволило в балах фіксувати результати розвитку музично-стильових уявлень за виділеними критеріями. Виведення середніх балів оцінок, отриманих студентами експериментальної групи під час проведених зрізів (див. дод. Р), дало змогу графічно відобразити динаміку розвитку музично-стильових уявлень студентів, що навчалися за експериментальною методикою (графік 2.1).

Динаміка розвитку музично-стильових уявлень студентів експериментальної групи



Другий напрямок аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи передбачав співставлення рівнів сформованості музично-стильових уявлень студентів контрольної та експериментальної групи. Порівняльний аналіз включав дані I-III зрізів (табл. 2.9) і дав змогу зіставити не тільки результати, а також процес становлення музично-стильових уявлень даних груп, висвітлити важливі змістовні аспекти.

Таблиця 2. 9

Результати діагностики музично-стильових уявлень студентів контрольної (КГ 25 студ.) та експериментальної групи (ЕГ 23 студ.)

Критерії	Рівні	Формувальний експеримент , студ. / %							
		0 зріз		1 зріз		2 зріз		3 зріз	
		КГ/25	ЕГ/23	КГ/25	ЕГ/23	КГ/25	ЕГ/23	КГ/25	ЕГ/23
Сформованість стиле-слухового досвіду	Висок	-	-	-	-	-	1/ 4,3	-	2/8,7
	Достат	4/16	3/13	4/16	7/30,4	5/20	9/39,1	5/20	10/43,5
	Серед.	7/28	8/34,8	7/28	10/43,5	9/36	8/34,8	9/36	8/34,8
	Низьк.	14/48	12/52,2	14/56	6/26,1	11/44	5/21,8	11/44	3/13
Розвиненість мистецького тезаурусу	Висок.	-	-	-	-	-	2/ 8,6	-	2/8,7
	Достат	3/12	2/8,7	5/20	6/26,1	7/28	9/39,2	7/28	10/43,5
	Серед.	10/40	11/47,8	8/32	9/39,1	9/36	8/34,8	9/36	9/39,1
	Низьк.	12/48	10/43,5	12/48	8/34,8	9/36	4/17,4	9/36	2/8,7
Здатність до створення стильової муз.-виконавської інтерпретації	Висок.	-	-	-	-	-	2 /8,7	-	1/ 4,3
	Достат.	2/8	2/8,7	4/16	4/17,4	5/20	9/39,1	5/20	10/43,5
	Серед.	8/32	7/30,4	6/24	6/26,1	8/32	6/26,1	8/32	9/39,1
	Низьк.	15/60	4/60,9	15/60	13/56,5	12/48	6/26,1	12/48	3/13,1
Спроможність педагогічної проєкції музично-стильових уявлень	Висок.	-	-	-	-	-	-	-	1/ 4,3
	Достат.	-	-	-	-	4/16	8/ 34,8	4/16	9/39,1
	Серед.	-	-	-	-	8/32	8/34,8	8/32	10/43,5
	Низьк.	-	-	-	-	13/52	7/30,4	13/52	3/13,1

Як свідчать цифри, наведені в таблиці 2.9, вже наприкінці першого етапу (I зріз) студенти експериментальної групи виявили порівняно зі студентами контрольної групи значно вищий рівень сформованості музично-стильових уявлень за трьома першими критеріями (за четвертим критерієм на I зрізі обстеження не проводились). Найбільші відмінності було виявлено за критерієм сформованості стиле-слухового досвіду та розвиненості мистецького тезаурусу. За критерієм здатності до створення стильової музично-виконавської інтерпретації відмінність між рівнями сформованості музично-стильових уявлень студентів контрольної та експериментальної групи виявилась дещо меншою. На низькому рівні вона дорівнювалась 3,5%, на середньому – 1,9 %, на достатньому – 1,4%.

Дані II та III зрізів засвідчили подальший розрив відстані між рівнями сформованості музично-стильових уявлень студентів контрольної та експериментальної групи на користь останніх. Окрім цього, результати аналізу показали відмінності в динаміці становлення музично-стильових уявлень студентів даних груп. Якщо в експериментальній групі на відповідних етапах експерименту спостерігався значний розвиток музично-стильових уявлень за певними критеріями, то в контрольній групі, як за окремими критеріями, так і в цілому процес формування музично-стильових уявлень характеризувався незначною динамікою зростання рівнів сформованості музично-стильових уявлень.

Відмінності, виражені в числовому значенні, підтвердив аналіз змістовного аспекту даного порівняння. Для ілюстрації наведемо окремі приклади.

Проведення підсумкового зрізу на третьому етапі експерименту дозволило здійснити порівняльний аналіз за показником змісту навчально-виконавського репертуару студентів контрольної та експериментальної груп. Дані цього аналізу показали, що переважна більшість студентів експериментальної групи впродовж експерименту навчалась на репертуарі упорядковано-організованого та системно-організованого типу (21 студент з

23-х), у той час як репертуар студентів контрольної групи здебільшого належав до стихійно-сформованого та кількісно-обмеженого типу (табл. 2.10)

Таблиця 2.10

**Порівняльний аналіз навчально-виконавського репертуару студентів
контрольної та експериментальної групи.**

К-ть студ.	Типи навчально-виконавського репертуару				
	Системно-організований	Упорядковано-організований	Стихійно-сформований	Змістовно-одноманітний	Кількісно-обмежений
КГ/25	-	2	11	4	8
ЕГ/23	12	9	2	-	-

Результати спостереження виявили відмінності також за іншими показниками, зокрема щодо умінь оперування стильовою інформацією. Так, розвиток стиле-слухового досвіду студентів експериментальної групи носив цілеспрямований характер, навички стильової атрибуції включали усвідомлене виокремлення та класифікацію стильових ознак творів, у той час як стиле-слуховий досвід студентів контрольної групи формувався стихійно, а навички стильової атрибуції більшості студентів ґрунтувались на інтуїтивному визначенні стильової належності творів.

Аналогічні відмінності спостерігались у процесі оперування мистецькою інформацією. Якщо студенти експериментальної групи наприкінці експерименту без труднощів встановлювали причинно-наслідкові зв'язки між стильовими явищами, оперували широким колом мистецьких фактів, спираючись на них у процесі роботи над інструментально-виконавською інтерпретацією твору, то мистецький тезаурус студентів контрольної групи носив обмежений, вибірковий, відокремлений від виконавської практики характер.

Незаперечні переваги експериментальної групи виявило спостереження за процесами інтерпретування музичних творів студентами обох груп. Як показав аналіз результатів спостереження, більшість студентів експериментальної групи здатна до адекватного та стилевідповідного відтворення компонентів усіх рівнів нотного тексту. В інтерпретаціях студентів контрольної групи нерідко спостерігається викривлення компонентів композиторсько-виконавського та особливо виконавського рівня нотного тексту.

На підтвердження цих висновків наведемо результати, отримані під час випускних екзаменів з основного інструменту. Обов'язкове виконання поліфонічного твору, передбачене програмовими вимогами, зумовило можливість проаналізувати інтерпретації творів Й.-С. Баха, що переважали серед поліфонічних творів. Відзначимо, що поліфонічний репертуар студентів експериментальної групи відрізнявся значно більшою різноманітністю, включаючи поряд з творами Й.-С.Баха (всього 9) твори М.Скорика, П.Хіндемита, Д.Шостаковича, Р.Щедріна. Поліфонічний репертуар студентів контрольної групи виявився більш одноманітним (17 з 25-ти студентів виконували твори Й.-С. Баха). Аналіз проводився шляхом визначення кількості студентів, здатних до адекватного та стилевідповідного відтворення компонентів усіх рівнів нотного тексту (див. табл. 2.11).

Закономірним було виявлення відмінностей у сформованості музично-стильових уявлень студентів контрольної та експериментальної груп під час педагогічної практики. Результати спостереження показали, що значна частина студентів експериментальної групи вільно оперувала різноманітними способами трансляції музично-стильових уявлень, самостійно добирала твори до відповідних навчальних тем, опановуючи незнайомий раніше музичний матеріал. Студенти контрольної групи здебільшого відчували труднощі як у доборі, так і в інтерпретуванні необхідних для розкриття певної теми творів, обмежуючись ілюстраціями у вигляді аудіозапису та вербальною інтерпретацією.

Таблиця 2.11

Порівняльний аналіз інтерпретацій творів Й.-С. Баха

Рівні нотного тексту	Компоненти рівнів авторського тексту	Адекватне, стилевідповідне відтворення компонентів нотного тексту,(к-ть студ./%)	
		КГ/17студ.	ЕГ/9студ.
Композиторський	- звуковисотність;	16/94,1%	9/100%
	- метроритм;	15/88,2 %	9/100%
Композиторсько-виконавський	- фактура;	7/41,2%	9/100%
	- темп;	11/64,7%	7/77,8%
	- динаміка;	12/70,6%	8/88,9%
	- штрихи;	8/47,1%	7/77,8%
	- тембр;	9/52,9%	6/66,7%
	- авторські ремарки;	-	-
Виконавський	- інтонація;	6/35,3%	7/77,8%
	- артикуляція	7/41,2%	8/88,9%
	- спосіб звуковидобування;	7/41,2%	7/77,8%
	- педалізація;	5/29,4%	7/77,8%
	- агогіка;	6/35,3%	6/66,7%
	- мелізматики;	7/41,2%	8/88,9%
Компоненти всіх рівнів		1/5,9%	2/22,2%

Порівняльний аналіз різноманітних аспектів становлення музично-стильових уявлень студентів контрольної та експериментальної груп, висвітливши значно вищі результати у студентів експериментальної групи порівняно з результатами студентів контрольної групи, у такий спосіб засвідчив перевагу експериментальної методики над усталеною методикою інструментально-виконавської підготовки, виявившись, зокрема, в зростанні якості інструментально-виконавської підготовки та професійної компетентності загалом.

Третій напрямок аналізу результатів дослідження мав на меті зіставлення даних констатувального та формуального експерименту. Детально розглянувши рівні сформованості музично-стильових уявлень студентів за всіма критеріями, виходячи з їх рівнозначності та взаємозумовленості, на даному етапі аналізу ми оперували середнім значенням рівнів сформованості музично-стильових уявлень, визначивши його за сумою значень усіх критеріїв. Для порівняльного аналізу було взято дані всіх зрізів констатувального експерименту.

Таблиця 2.12

**Рівні сформованості музично-стильових уявлень студентів
(констатувальний експеримент), студ./ %**

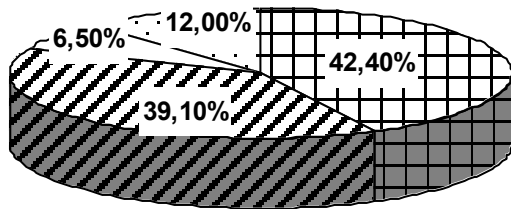
Групи ст. Рівні	I група (64 ст.) 2000р.	II група (72 ст.) 2001р.	III група(96 ст.) 2002р.
Високий	-	-	-
Достатній	12/17,6	16/22,2	20/20,8
Середній	24/35,3	24/33,4	32/33,3
Низький	32/47,1	32/44,4	44/45,9

Порівняння результатів зрізів констатувального експерименту (взятих за кожен окремий рік – 2000, 2001, 2002) з результатами підсумкового зрізу формуального експерименту за середнім значенням усіх критеріїв показало, що рівні сформованості музично-стильових уявлень студентів контрольної групи та респондентів констатувального експерименту – студентів-випускників 2000, 2001, 2002 років – суттєво не відрізняються.

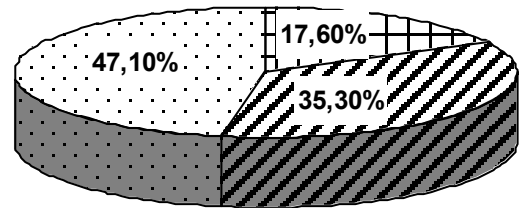
Відповідно, рівні сформованості музично-стильових уявлень студентів експериментальної групи значно перевищують рівень сформованості даних уявлень студентів як контрольної групи, так і студентів, що брали участь у констатуючому дослідженні. Причому, значна відмінність у результатах зберігається відносно всіх зрізів констатувального експерименту (діаграма 2.1).

**Діаграми рівнів сформованості
музично-стильових уявлень студентів**

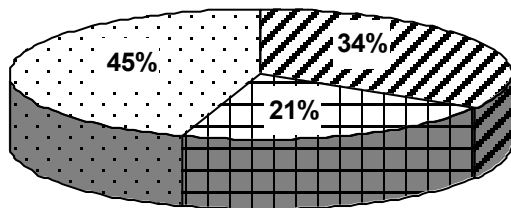
**Формувальний експеримент
(підсумковий зріз)
ЕГ 2004**



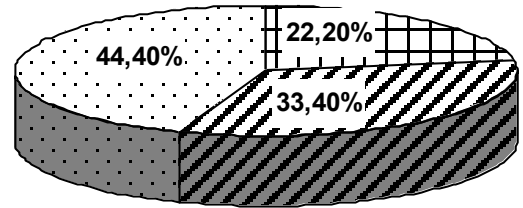
**Констатувальний експеримент
(результати зрізів)
2000 р.**



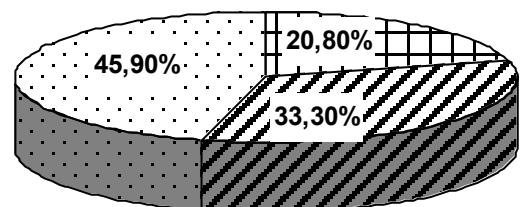
КГ 2003р.



2001 р.



2002 р.



Четвертий напрямок аналізу результатів експериментальної роботи передбачав перевірку статистичної достовірності відмінності отриманих студентами оцінок (табл. 2.12) з цією метою нами було використано закон розподілу імовірності Стюдента. Враховуючи аналогічність результатів сформованості музично-стильових уявлень студентів контрольної групи та респондентів констатувального експерименту, ми вважали за достатнє здійснити визначення статистичної достовірності за результатами третього зрізу формувального експерименту в контрольній та експериментальній групі.

Керуючись формулами, поданими в науково-методичній літературі [122, с.178-179], ми здійснили наступні обчислення:

Таблиця 2.13

Результати обчислення за t-критерієм Стюдента

Контрольна група (КГ)/25 ст.	Експериментальна група (ЕГ)/23ст
$n_1 = 25 \cdot m = 25 \cdot 4 = 100$	$n_2 = 23 \cdot m = 23 \cdot 4 = 92$
$\bar{x}_1 = 7,2$	$\bar{x}_2 = 8,6$
$\overline{S_1^2} = \frac{1}{100} \cdot \sum_{K=1}^{100} (x_{K_1} - \bar{x}_1)^2 = 2,48$	$\overline{S_2^2} = \frac{1}{92} \cdot \sum_{K=1}^{92} (x_{K_2} - \bar{x}_2)^2 = 2,4$
$t = \frac{ \bar{x}_1 - \bar{x}_2 }{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}} = \frac{ 7,2 - 8,6 }{\sqrt{\frac{2,48}{100} + \frac{2,4}{92}}} = 6,1$	

n_1 - кількість оцінок студентів КГ;

n_2 - кількість оцінок студентів ЕГ;

$m = 4$ - кількість завдань, використаних на третьому зрізі;

\bar{x}_1 - середній бал оцінок студентів КГ;

\bar{x}_2 - середній бал оцінок студентів ЕГ;

$\overline{S_1^2}$ - дисперсія оцінок студентів КГ;

$\overline{S_2^2}$ - дисперсія оцінок студентів ЕГ;

t - значення t-критерію Стюдента.

Результатом розрахунків стало визначення t-критерія Стюдента, значення якого в нашому дослідженні дорівнює 6,1. Це зумовлює висновок про те, що відмінності в контрольній та експериментальній групі є статистично достовірними, з імовірністю помилки не більше 0,1%.

Узагальнюючи результати аналізу підсумуємо: виявлення вагомих переваг у становленні музично-стильових уявлень студентів експериментальної групи та доведення достовірності отриманих результатів зумовлює висновок про те, що гіпотезу дослідження можна вважати доведеною.

Висновки до другого розділу.

Експериментальне вивчення процесу формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики дало змогу висвітлити фактичний стан досліджуваної проблеми. Критеріями сформованості музично-стильових уявлень визначено: сформованість стиле-слухового досвіду, розвиненість мистецького тезаурусу, здатність до створення стильової музично-виконавської інтерпретації, спроможність педагогічної проєкції музично-стильових уявлень. Виявлено особливості взаємозв'язку між даними критеріями, уточнено змістовну характеристику рівнів сформованості музично-стильових уявлень.

Проведення констатувального дослідження дало змогу встановити наявність трьох рівнів сформованості музично-стильових уявлень у студентів – низького, середнього, достатнього. Результати констатації, виявивши відсутність у студентів високого рівня та наявність значної кількості студентів з низьким рівнем сформованості музично-стильових уявлень (42,1%), засвідчили формальне ставлення до проблеми досягнення явищ музичного стилю. Нерівномірність розвитку музично-стильових уявлень студентів вказує на відсутність продуктивних методичних засобів формування даних уявлень у класі інструментально-виконавської підготовки.

Формування музично-стильових уявлень у процесі педагогічного експерименту здійснювалось шляхом їх розвитку в напрямку від фрагментарних до цілісних, від одиничних до загальних, від репродуктивних до творчо-продуктивних шляхом цілеспрямованого розвитку виділених структурних компонентів музично-стильових уявлень. Основою поетапного формування музично-стильових уявлень виступила змістовно-компонентна модель, що включала: пріоритетний розвиток компонентів музично-стильових уявлень, актуалізацію відповідних принципів навчання на певних етапах експерименту, поетапне впровадження методів та прийомів навчання, варіювання педагогічних ситуацій та різновидів педагогічного впливу,

врахування чинників оптимізації сприймання, осмислення та відтворення музичних явищ.

Вивчення та апробація різноманітних форм і методів організації навально-пізнавального процесу дозволила визначити найбільш ефективні: метод інтонаційно-стильового осягнення музики, метод стильового аналізу, метод виконання творчих завдань; відбір творів за контрастом, подібністю та суміжністю; використання порівняльного аналізу виконавських інтерпретацій музичного твору; застосування комбінування форм інструментально-виконавської діяльності; впровадження спецкурсу на заключному етапі навчання.

Перевірка результативності експериментальної методики показала, що внаслідок проведеної роботи відбулись значні позитивні зміни у становленні музично-стильових уявлень студентів експериментальної групи, що доводить дієвість запропонованої методики, здатної забезпечити гармонічний та стабільний розвиток даних уявлень. Обробка експериментальних даних методами математичної статистики підтвердила достовірність отриманих результатів.

Аналіз результатів експериментального дослідження підтверджує вірогідність прийнятої нами гіпотези, суть якої полягала в тому, що ефективність формування музично-стильових уявлень майбутнього вчителя музики забезпечується за умов поетапного збагачення стиле-слухового досвіду, розширення мистецького тезаурусу, об'єктивації різностильових уявлень у виконавській інтерпретації та педагогічній діяльності.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Результати дисертаційного дослідження надали можливість зробити такі висновки.

Актуальність формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики зумовлена значущістю культурологічних, зокрема стильових засад у процесі пізнання мистецьких явищ. Водночас, вивчення сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів музики виявило формальне, поверхово-спрощене розуміння категорії стилю, декларативність підходів до усвідомлення стильової домінанти в процесах пізнання та відтворення музично-стильових явищ. Продуктивність осягнення творів музичного мистецтва має забезпечити цілеспрямоване використання художньо-когнітивного потенціалу стильового підходу в навчальному процесі.

У результаті аналізу різнорідних наукових інтерпретацій музичного стилю виділено концептуальні положення дослідження: духовна сутність стильового феномену зумовлює розуміння стилю як специфічної форми творчого мислення; будучи системним явищем, що функціонує за діалектичними законами, в музичній реальності стиль виявляється в окремому музичному творі; стиль існує в свідомості людини у вигляді музично-стильових уявлень, які виступають наслідком сприймання певної кількості конкретних творів; опосередкований характер та інтонаційна природа музичного мистецтва потребують пізнання музичних явищ крізь призму взаємодії композиторського та виконавського стилю. Актуалізуючи значущість музично-виконавської діяльності, дані положення виступили підставою для розгляду цілеспрямованого формування музично-стильових уявлень студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки як дієвого засобу оптимізації фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

У процесі дослідження “музично-стильове уявлення” розглядається як утворений в результаті стиле-слухового та аналітичного досвіду і збережений свідомістю особистості образ музичних явищ в їх стильових характеристиках.

Встановлено, що це феномен інтегративного типу, цілісність якого забезпечується взаємозв'язком таких компонентів: емпіричного, аналітичного, креативного, операціонального. Умовне виокремлення змістовно-структурних компонентів відкриває перспективи спрямованого педагогічного керування процесом формування музично-стильових уявлень.

Виходячи зі структурно-змістовних особливостей музично-стильових уявлень, визначено критерії їх сформованості у студентів: сформованість стиле-слухового досвіду, розвиненість мистецького тезаурусу, здатність до створення стильової музично-виконавської інтерпретації, спроможність педагогічної проєкції музично-стильових уявлень. У процесі діагностувального обстеження виявлено незадовільний стан сформованості музично-стильових уявлень у майбутніх учителів музики. Результати дослідження вказують на те, що становлення цих уявлень відбувається здебільшого стихійно, відсутність необхідних методичних прийомів формування даних уявлень у класі інструментально-виконавської підготовки призводить до спонтанності та нерівномірності їх розвитку.

У дисертації обґрунтовано зміст експериментальної методики, сутність якої полягає у поетапному формуванні музично-стильових уявлень у напрямку від фрагментарних до цілісних, від одиничних до загальних, від репродуктивних до творчо-продуктивних. Основою поетапного формування виступила змістовно-компонентна модель формування музично-стильових уявлень, що включає: пріоритетний розвиток компонентів музично-стильових уявлень, актуалізацію відповідних принципів, поетапне впровадження методів та прийомів навчання, варіювання педагогічних ситуацій та різновидів педагогічного впливу, врахування чинників оптимізації експериментального процесу. Доведено, що ефективність формування музично-стильових уявлень досягається за умов цілеспрямованого формування умінь сприймання музично-стильових явищ; використання методу стильового аналізу у процесі роботи над музичним твором; розвитку виконавської техніки студента в контексті певних стильових систем.

Впродовж дослідної роботи виявлено, що формування музично-стильових уявлень має спиратися на принципи інформаційного забезпечення навчання; поступового розширення сфери самостійного навчання; урізноманітнення форм і видів діяльності; організації навчального матеріалу на засадах полістилістики та порівняння, який в дослідженні вважається провідним. Педагогічний експеримент засвідчив, що організація навчання за даними принципами, різнобічно охоплюючи всі сфери навчально-пізнавальної діяльності студентів, надає упорядкованості та цілеспрямованості процесу формування музично-стильових уявлень. Експериментальна робота показала, що розроблена система творчих вправ і завдань, спрямованих на розширення стиле-слухового досвіду, формування уміння стильової атрибуції, накопичення стилевідповідних виконавських засобів та прийомів, становлення навичок оперування та транслявання уявлень позитивно впливає на розвиток художньої свідомості студентів. Дієвим виявилось поєднання індивідуальних і колективних форм навчання, що включало спецкурс, різні види концертної діяльності, комбінування форм роботи в класі основного інструменту. Доведено, що розвиток музично-стильових уявлень студентів забезпечується використанням методів та прийомів активізації музичного сприймання (методи інтонаційно-стильового осягнення музики, установки, наведення), аналітичного осмислення музичних явищ (методи стильового аналізу, порівняння музично-виконавських інтерпретацій), творчого переосмислення стильової інформації (методи втілення творчої ідеї, виконання творчих завдань).

Результативність запропонованої методики виявилась у позитивній динаміці розвитку музично-стильових уявлень студентів на всіх етапах навчання, що відбилось у розширенні стильового кругозору (перший етап), розвитку здатності до мистецько-стильових узагальнень, зростанні інтерпретаційних умінь (другий етап), активізації творчо-пошукової діяльності, опануванні навичок оперування та транслявання музично-стильових уявлень (третій етап).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Потребують подальшого вивчення питання розвитку музично-стильових уявлень на основі взаємодії різних видів музичної діяльності; актуальним є дослідження специфіки становлення музично-стильових уявлень у школярів різних вікових категорій; окремого розгляду заслуговує проблема формування індивідуального виконавського стилю студентів музично-педагогічних факультетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдулин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учебн. пособие. - М.: Изд-во “Прометей” МПГУ, 1990. - 188 с.
2. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства. В 3-х ч., Ч.1 и 2. – 2-е изд., доп. - М.: Музыка, 1988. - 415 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2х т. / Под ред. А.А.Бодалева, Б.Ф. Ломова. - Т.1. - М.: Педагогика, 1980.- 230 с.
4. Антология мировой философии: в 4-х томах, Т.1,2.- М., 1969. - 576 с.
5. Антонюк В.Г. Формування індивідуального виконавського стилю: Культурно-антропологічний аспект.- Бровари: БМК центр “Українська ідея”, 1994.- 23 с.
6. Арановский М. Концепция музыкального стиля в работах М.К.Михайлова // кн. М.Михайлова “ Этюды о стиле в музыке”.- Л.: Музыка, 1990. - С. 13-38.
7. Арановский М. Проблемы стиля //Сов. музыка, 1982.- №5.- С. 98-101.
8. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. /АН СССР, Ин-т Философии.- М.:Мысль, 1983. – Т.4. - 830 с.
9. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. - 111с.
10. Асафьев Б.В.(Игорь Глебов) Путеводитель по концертам: Словарь наиболее необходимых терминов и понятий, 2-е изд. - М.: Сов. композитор, 1978. - 200 с.
11. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Кн. 2: Интонация // Избранные труды. – М.,1957.- Т. V.- 378 с.
12. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М.; Л.: Музыка, 1972.- 144 с.

13. Афанасьев Ю.Л. Моя эстетика проста: Стихи и публицистика- Луганск: Шико, 2003.- 144с.
14. Афанасьев Ю.Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности. - Львов: Свит, 1990.- 160с.
15. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. - Л.: Музыка, 1969. - 288с.
16. Бахман Всеобщее начертание теории искусств. Ч.I /пер. М.Чистякова.- М., 1832. - 149 с.
17. Безклубенко С. Природа искусства. О некоторых сторонах художественного творчества. / Над чем работают, о чём спорят философы. - М.: Политиздат, 1982.- 166 с.
18. Белик А.А. Культурология: Антропологические теории культуры: Учеб. пособие. - М., 1999. - 241с.
19. Беляева-Экземплярская С.Н. О психологии восприятия музыки. - М.: Русский книжник, 1983.- 116 с.
20. Бергер Л. Закономерности истории музыки // Музыкальная академия. - 1993. - № 2 . - С. 124-130.
21. Бернстайн Л. Концерты для молодёжи. Пер., вступ. Статья и коммент. Е.Ф. Бронфин. - Л.: Сов композитор, 1991. – 232 с.
22. Бирмак А. О художественной технике пианиста,- М.: Музыка, 1973.- 144 с.
23. Благой Д.Д. Значение образных ассоциаций в работе педагога-пианиста // Методические записки по вопросам музыкального образования.- М.: Музыка, 1966.- С. 201-218.
24. Благой Д.Д. Роль эстрадных выступлений в обучении музыкантов-исполнителей // Благой Д.Д. Избранные статьи о музыке. - М., 2000. - С. 163-183.

25. Блинова М. На пути к физиологическому изучению интонационной выразительности //Вопросы теории и эстетики музыки. - Вып. 5.- Л.: Музыка, 1967.- С. 170-190.
26. Бобровский Тематизм как фактор музыкального мышления. Очерки. – М.: Музыка, 1983. – 268 с.
27. Большой словарь иностранных слов в русском языке.- М.: Юнвес, 2001. – 784 с.
28. Борев Ю. Эстетика.- М.: Политиздат, 1981.- 399 с.
29. Бояджиев Г. От Софокла до Брехта за сорок театральних вечеров.- М.: Просвещение, 1981.- 336 с.
30. Браудо И. Артикуляция.- Л.: Музыка, 1973.- 118 с.
31. Брунер Дж. Психология познания. - М.: Прогресс, 1977. - 369 с.
32. Буров А. Что такое стиль? //Вопросы литературы, 1962.- № 11.- С. 84-98.
33. Буцяк В. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.- К., 2002. - 21с.
34. В классе А. Б. Гольденвейзера /Сост. Д. Благой, Е. Гольденвейзер. - М.: Музыка, 1986. – 214 с.
35. Вейдле В. Размышления о судьбе литературного и художественного творчества //Самосознание европейской культуры XX в. - М.: Политиздат, 1991.- 366 с.
36. Вельфлин Г. Основные понятия истории искусств.- Спб.: Мифрил, 1994.- 427с.
37. Вицинский А. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Вып. 25. - М.: Известия АПН РСФСР, 1950. - С. 171-215.
38. Власов В.Г. Стили в искусстве. Словарь.- Т.І.- Спб.: Кольна, 1995.- 680 с.

39. Волков С. О формировании представлений в образно-художественном мышлении музыканта-исполнителя // Вопросы теории и эстетики музыки. Вып. 11. - М.; Л., 1972. - С. 184-200.
40. Вопросы музыкального исполнительства: очерки, статьи. - Вып. 3. - М.: Музыка, 1973.- 231с.
41. Вопросы музыкального исполнительства и педагогики / Труды ГМПИ им. Гнесиных. Вып. XXIV. - М., 1976. - 288 с.
42. Восприятие музыки: Сб. ст. /Ред.- сост. В.М. Максимов.- М.: Музыка, 1980.- 256 с.
43. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
44. Выготский Л.С. Психология искусства /Под ред. М. Ярошевского. - М.: Педагогика, 1987. 344 с.
45. Гаккель Л. Исполнителю. Педагогу. Слушателю. Статьи, рецензии. - Л.: Сов. композитор, 1988. - 168 с.
46. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: МГУ, 1976. - 150 с.
47. Герасимова-Персидская Н. Авторство как стилевая проблема //Музыкальное произведение: сущность, аспекты анализа. - К.: Муз. Украина, 1988.- С. 27-33.
48. Гете В. Статьи и мысли об искусстве: Сб. ст. //Под ред. А.С. Гущина. Л.- М.: Искусство, 1936.- 412 с.
49. Гизекинг В. Интуиция и точность как основа интерпретации //Мысли художника.- Советская музыка, 1979.- №10.- С. 34-37.
50. Голик Г.Г. Музичне виховання в українській школі: Метод. посібник. - Дрогобич: Вимір, 1998.- 179 с.
51. Горюнова Л., Школяр Л. Развитие художественно-образного мышления детей на уроках музыки // Музыка в школе. - 1991.- №1.- С. 30-33.
52. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. - М.: Музыка, 1961.- 224 с.

53. Грамотеева Н., Левицька О., Чаплин Х. Поняття стилю у вихованні музиканта //Музика. - 1995. - №1. - С. 20-22.
54. Григорьева Г. Некоторые аспекты анализа музыкального произведения в системе современных стилевых критериев//Музыкальное произведение: сущность, аспекты анализа.- К.: Муз. Украина, 1988.- С. 64-70.
55. Гризоголазова Т.І., Гуральник Н.П. Програма з курсу “Основний музичний інструмент (фортепіано)” для студентів музично-педагогічних факультетів. - К.: НПУ, 1997.- 31с.
56. Гризоголазова Т.І. Типова навчальна програма з дисципліни “Методика фортепіанного навчання”. Напрямок підготовки – магістр.- К., 2004.-22с.
57. Гуренко Е. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ). - Новосибирск: Наука, 1982 . - 256 с.
58. Дьяченко С.О. Отрицание и преемственность в развитии культуры. - Х.: Основа, 1992.- 169 с.
59. Евдокимова Ю., Назайкинский Е. Актуальнейшие проблемы стиля // Советская музыка. - 1983. - № 8.- С.120.
60. Єнтіс Л.С. Мистецтвознавчі терміни. - Миколаїв: Атол, 2001.- 51с.
61. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психологической регуляции деятельности. - М.: Наука, 1986.- 186 с.
62. Зак Я. Статьи, материалы, воспоминания.- М.: Сов.комп., 1980.- 208 с.
63. Закон України “Про освіту” - Київ, 1991. Державна національна програма “Освіта” (“Україна – ХХІ століття”). - К.: Райдуга, 1994. - 61с.
64. Западное искусство. ХХ век.- М.: Наука, 1978.- 368с.
65. Захарченко Е. Педагогическая культура и культурно-образовательная ситуация // Педагогика.- 1999.- №3.- С.69-76.
66. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія: Посібник для вчителя //Рідна школа .- 1995. - № 7-8 .-С.31-50.

67. Ильина Т.В. История искусств. Западно-европейское искусство: Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. "Журналистика".- М.: высш. шк., 1983.- 317 с ил.
68. Ингарден Р. Исследования по эстетике. – М.: ИЛ, 1962,. – 187с.
69. Йоркина Є.Б. Психолого-педагогічні умови формування індивідуального стилю виконавської діяльності музиканта-інструменталіста: Автореф. дис... канд. пед. наук. - К., 1996.-18 с.
70. Й.С. Бах та його епоха в історії світової музичної культури // Зб. наук. ст.- Вип. 3.- Донецьк - Лейпциг: Юго- Восток, 2003.- 238 с.
71. Кабалевський Д. Як розповідати дітям про музику? – К.: Музична Україна, 1982. – 320 с.
72. Каган М.С. Музыка в мире искусств //Советская музыка. – 1987. - №1.- С. 26-32.
73. Кадцын Л. М. Музыкальное искусство и творчество слушателя.- М.: Высш. шк., 1990.- 303 с.
74. Кантор А.М. О стилях.- М.: Сов. худ-к, 1962.- 80 с.
75. Катрич О. Індивідуальний стиль музиканта-виконавця: Автореф. дис ... канд. мистецтв-ва. – К., 2000. – 15 с.
76. Катрич О. Індивідуальний стиль музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти). Дослідження. – Київ - Дрогобич, 2000. – С. 98.
77. Кияновська Л.О. Українська музична культура: Навч.-метод. посібник для викладачів і студентів вищих мистецьких закладів і вчителів шкіл різного типу. - Львів: Сполом, 1999.- 143 с.
78. Клин В.Л. Украинская советская фортепианная музыка – проблемы жанрово-стилевой эволюции: Автореф. дис... д-ра искусствоведения. - К., 1981.- 44 с.
79. Коган Г. Избранные статьи.- Вып. 2.- М.: Сов. композитор, 1972.- 266 с.
80. Коган Г. Избранные статьи .- Вып. 3. - М.: Сов. композитор, 1985. - 184 с.

81. Коган Г. Работа пианиста. - М.: Музгиз, 1963. – 200 с.
82. Коган Г.М. Вопросы пианизма. - М.: Сов. композитор, 1968. - 462 с.
83. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник.-М.: Наука, 1975.- 720 с.
84. Козловська І.М. Дидактична інтегродогія: сутність, теоретичні основи, застосування // Педагогіка і психологія.- К.: Педагогічна думка, 2001.- С. 51-60.
85. Копчевский Н.А. Клавирная музыка. Вопросы исполнения. – М.: Музыка, 1986. – 96 с.
86. Корженевський А. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства.- К.: Музична Україна, 1981. - С. 29-41.
87. Корінний М.М. та ін. Короткий термінологічний словник з української та зарубіжної культури. - К.: Україна, 2000.-184 с.
88. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача.- К.: Наук. думка, 1965.- 117с.
89. Котляревская Е.И. Вариативный потенциал музыкального произведения: культурологический аспект интерпретирования: Дис... канд. искусствоведения. - К., 1996.- 196 с.
90. Кочнев Ю. Музыкальное произведение и интерпретация // Советская музыка. - 1969. - № 12. - С. 58-63.
91. Красильникова М. Интонация как основа музыкальной педагогики // Искусство в школе.- 1991.- №2.- С. 6-9.
92. Краткий словарь по эстетике.- Книга для учителя /Под ред. М.Ф. Овсянникова. - М.: Просвещение, 1983.- 224 с.
93. Кремнштейн Б. Педагогика Г. Г. Нейгауза. - М.: Музыка, 1984.- 88 с.
94. Критика и музыкознание: Сб. ст. - Вып. 3.- Л.: Музыка, 1987.- 256 с.

95. Крицький В. Формування умінь художньої інтерпретації студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти: Дис... канд. пед наук. - К., 1999. - 180 с.
96. Кубенцева Е. Философские основания музыкально-эстетического воспитания //Искусство и образование. – 2001. - №3.- С. 20-27.
97. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся //Вопросы психологии.- 1984.-№1.- С. 20-26.
98. Кулагина Н.В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания.- М.: МПСИ, 1999.- 80 с.
99. Культурология XX век Словарь .-Спб.: Универс. книга, 1997.- 610 с.
100. Культурологічна трансформація мистецької освіти та актуальні проблеми творчої діяльності музиканта в сучасній Україні: Збірник наук. праць. - К.: Держ. академ. кадрів культури і мистецтв, 1998.- 241с.
101. Курковський Г. Питання фортепіанного виконавства. Збірка статей.- К.: Музична Україна, 1983.- 140 с.
102. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. - Таллин: Валгус, 1980.- 333 с.
103. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2х т. – М.: Педагогика, 1983. - Т.2. - 320 с.
104. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения.- М.: Педагогика, 1981.- 185 с.
105. Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом. - М.: Музыка, 1988 - 236 с.
106. Лисенкова В.В. Соціум та естетична смако-стильова парадигма: Автореф. дис... канд.. філолог. наук.- Х., 1999.- 15 с.
107. Литвинов А.Н. Художественный стиль как феномен культуры: Автореф. дис... канд. философии.- К., 1992.- 16с.

108. Лихачев Б.Т. Основные категории педагогики // Педагогика.- 1999.- №1.- С.10-19.
109. Логика, психология и семиотика: аспекты взаимодействия.- К.: Наук. думка, 1990.- 160с.
110. Ломов Б.Ф. Психология в системе научного познания.-М.: Просвещение, 1987.- 447с.
111. Лонг М. За роялем с Дебюсси ./ Пер. с фр. Ж Грушанской. - М.: Сов. Композитор, 1985.- 158с.
112. Лосев А. Ф. Понимание стиля от Бюффона до Шлегеля //Литературная учёба. - 1988. № 1. - С. 153-167.
113. Лосев А.Ф. Форма - стиль - выражение .- М.: Мысль, 1995.- 944 с.
114. Ляхоцький В. Поширення української культури //Мистецтво та освіта. - 1997.-№1.- С. 2-11.
115. Мазель Л. Вопросы анализа музыки. - М.: Музыка, 1978.- 185 с.
116. Мазель Л. О мелодии. - М.: Музгиз, 1952. - 330 с.
117. Малинковская А. Фортепианно-исполнительское интонирование. - М.: Музыка, 1990. - 191с.
118. Маркова Е.Н. Интонационность музыкального искусства: Научное обоснование и проблемы педагогики. - К.: Муз. Украина, 1990. - 183 с.
119. Медушевский В. К проблеме сущности, эволюции и типологии музыкальных стилей //Музыкальный современник, сб. статей вып. 5-й. М.: Сов. композитор, 1984.- С. 6-11.
120. Медушевский В. Музыкальный стиль как семиотический объект //Советская музыка. - 1979. - №3. - С. 30 - 39.
121. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. - М.: Музыка, 1976. - 254 с.
122. Методологія і методи соціально-педагогічних досліджень в першоджерелах, лекціях та практичних завданнях /Укладачі: Борисюк С.О., Конончук А.І, Яковець Н.І., Щербина Ю.М.- Ніжин, 2002.- 287 с.

123. Мильштейн Я. Вопросы теории и истории исполнительства. - М.: Сов. композитор, 1983. - 266 с.
124. Миропольська Н.Є. Художня культура особистості //Мистецтво та освіта. - 2000.- №3.- С. 40-43.
125. Михайлов М. Стиль в музыке. Исследование. Л.: Музыка, 1981.- 264 с.
126. Михайлов М. Этюды о стиле в музыке. - Л.: Музыка, 1990. - 288 с.
127. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник.- К., 1999.- 350 с.
128. Москаленко В. Про специфіку музичної інтерпретації //Київське музикознавство. Вип.2. Проблеми музичної інтерпретації: Зб. ст.- К.: КДВМУ ім. Р.М. Глієра, 1999. - С. 4-14.
129. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации(к проблеме анализа): Исследование. - К.: Изд-во Киев. гос. конс., 1994 - 157 с.
130. Москаленко В. Творчий аспект музичного стилю //Київське музикознавство. - К., 1999, вип. 1-й.
131. Музикознавство з ХХ у ХХІ століття: Національний вісник //Ред. О.С. Тимошенко- К.: НМАУ, 2000.- 238 с.
132. Музичне мистецтво: традиції, досягнення, перспективи: Збір. стат. - Донецьк: Донец. держ. консерваторія, 1998.- 120 с.
133. Музыкальная эстетика западноевропейского средневековья и Возрождения.- М.: Музыка, 1966. - 574 с.
134. Музыкальный энциклопедический словарь /Гл. ред. Г.В. Келдыш.- М.: Сов. энциклопедия, 1990.- 672 с.
135. Назайкинский Е. О путях развития анализа музыкальных произведений // Сов.муз. - 1979. - №2. - С. 91-93.
136. Назайкинский Е. Стиль как предмет теории музыки. //Сб. научных трудов Моск.гос. консерватории. - М.: МГК, 1987. - С. 175-185.
137. Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции.- М.: Музыка, 1982. - 319 с.

138. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры.- М.: Музыка, 1987.- 240 с.
139. Никифоров А.Л. Семантическая концепция понимания //Загадка человеческого понимания: (Над чем работают, о чем спорят философы). /Под общ. ред. А.А. Яковлева.- М.: Политиздат, 1991.- С. 72-94.
140. Николаев А. Еще раз о семиотике и множественности исполнительского образа //Музыкальное исполнительство. Вып. 8.- М.: Музыка, 1973.- С. 3-19.
141. Николаева А. Особенности фортепианного стиля А.Н.Скрябина. - М.: Сов. композитор, 1983. - 104 с.
142. Ожегов С.И. Словарь русского языка /Под ред. Н.Ю.Шведовой. М.: “Русский язык”, 1988. - 750 с.
143. ОлексюкО.М. Творча самореалізація майбутнього фахівця музиканта в інтерпретаційному процесі //Наукові записки ТДПУ.- Серія: Педагогіка.- 1999.- №3.- С. 116-120.
144. Орлова Е. Б.А.Асафьев: Путь исследователя и публициста. - Л.: Музыка, 1964. – 462 с.
145. Орлова Е. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. - М.: Музыка, 1984.- 302 с.
146. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры.- М.: Иск-во, 1991.- 587 с.
147. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема.- К.: Муз. Украина, 1975.- 193 с.
148. Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. - М.: Изд-во АН СССР, 1952. - 456 с.
149. Падалка Г.Н. Теоретические основы преподавания музыкальных дисциплин в педвузе //Теоретические основы профессиональной подготовки учителя музыки. - М.: МГЗПИ, 1980.- С. 12-19.
150. Педагогічна наука та мистецтво на межі століть : Зб. наук. праць.- Х.: Каравела, 1999.- 180 с.

151. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи /Зб. наук. праць.- К.: Логос, 2000. – 306 с.
152. Переверзев Н. Исполнительская интонация .- М.: Музыка, 1989.- 208 с.
153. Перельман Н. В классе рояля. - Л.: Музыка, 1981.- 96 с.
154. Пианисты рассказывают. Сб. ст. под общ. ред.М.Соколова . Вып. 3-й. - М.: Сов. композитор, 1988. - 176 с.
155. Платек Я. Верьте музыке.- М.: Сов. композитор, 1989. - 352 с.
156. Познавательные процессы и способности в обучении. Учебное пособие для пед. институтов /Под ред. В.Д.Шадрикова.- Гл. Представление и воображение. - М.: Просвещение, 1990.- С. 80-100.
157. Популярная художественная энциклопедия.- Кн. II.- М.: Сов. энциклопедия, 1986.- 431 с.
158. Проблеми виконавської інтерпретації інструментальних творів українських композиторів: Зб. наук. праць //За ред. Г.Ю.Ніколаї. - Суми, 1995.- 85 с.
159. Програми педагогічних інститутів. Основний музичний інструмент (фортепіано): Для спец. 03. 05. 00, “Музика” / Уклад. Падалка Г., Плешкова Н.- К.: РУМКА, 1991.- 28 с.
160. Прокофьев В. Импрессионисты и старые мастера //Импрессионисты, их современники, их соратники. - М.: Искусство, 1975. - С. 23-52.
161. Психологічний словник /За ред. В.І. Войтка.- К.: Вища школа, 1982.- 215 с.
162. Психологический словарь. Под ред. В.П. Зенченко.- М.: Педагогика-Пресс, 1999.- 440 с.
163. Психология. Учебник. Под. общ. ред. П.А.Рудика.- М.: “Физкультура и спорт”, 1974. - 512 с.
164. Психологія. Підручник. За ред. Ю.Л. Трофімова.- К.: Либідь, 2001. - 560 с.

165. Пясковский Н. Логика музыкального мышления. - К.: Муз. Украина, 1987.- 182 с.
166. Рабинович Д. Исполнитель и стиль: Избранные статьи. Вып.1. М.: Сов. Композитор, 1979. - 320 с.
167. Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении: Дис... д-ра пед. наук в форме научного доклада.- М., 1993.- 70 с.
168. Раппопорт С. О вариативной множественности исполнительства //Музыкальное исполнительство. Вып. 7. - М.: Музыка, 1972. - С. 3-46.
169. Рахманинов С. “Десять характерных признаков прекрасной фортепианной игры”. /Советская музыка, 1977, № 2. - С. 80-84.
170. Рева В. Фрмування інтонаційно-образних уявлень школярів на уроці музики //Музика в школі. - Зб. ст. - Вип. 11.- К.: Муз.Україна, 1987.- С. 8-13.
171. Ростовський О.Я. Музична педагогіка. - Ніжин, 2001.- 112 с.
172. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навчально-методичний посібник. - К.: ІЗМН, 1997.- 284 с.
173. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.- В 2х т.- Т. I.- М.: Педагогика, 1989.- 488 с.
174. Руденко Л. Мистецтво і творчий розвиток особистості //Педагогіка і психологія професійної освіти.- 2000.- №3. - С. 91-99.
175. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. - К., 1998.- 248 с.
176. Ручьевская Е. Стиль как система отношений //Советская музыка. - 1984.- № 4. - С. 95-98.
177. Ручьевская Е. Функции музыкальной темы. - Л.: Музыка, 1977. - 160 с.
178. Рябініна О. Стильовий аналіз твору як засіб формування естетичної культури майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис... канд. пед. наук. - Х., 1994.-18 с.

179. Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением. - М.-Л.: Музыка, 1964. - 187 с.
180. Семенов И.Н. Системный подход к изучению организации продуктивного мышления //Исследования проблем психологии творчества. - М.: Наука, 1983.- С. 27- 61.
181. Симоненко С.П. Світова та українська культура: Навчальний посібник.- О.: Оптимум, 2001.- 229 с.
182. Скребков С. Художественные принципы музыкальных стилей.- М.: Музыка, 1973.- 448с.
183. Словник іншомовних слів /За ред. О.С.Мельничука.- К.: УРЕ, 1977.- 775 с.
184. Современный словарь по психологии /Сост. В.В. Юрчук.- Минск: Элайда, 2000.- 704 с.
185. Современный словарь-справочник по искусству. - М.: Олимп, 2000.- 813 с.
186. Сокол А. Стилистика музыкальной речи и терминологические ремарки: Дис... д-ра искусствоведения. - Одесса, 1996. - 384 с.
187. Соколов А.Н. Теория стиля.- М.: Искусство, 1968.- 223 с.
188. Сокольская Ж.А. Исследование путей и методов овладения интонационно-смысловым анализом музыкальных произведений в процессе преподавания истории музыки: Автореф. дис... канд. пед.наук.- М., 1973.- 22 с.
189. Сохор А. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия //Проблемы музыкального мышления. - М.: Музыка, 1974. - С. 59-75.
190. Сохор А. Вопросы социологии и эстетики музыки. - Т. II.-Л.: Сов. комп., 1981.- 296 с.
191. Соціальна філософія. Короткий енциклопедичний словник /За заг. ред. В.П.Андрущенко, М.І. Горлача. - К.-Х.: Рубікон, 1997.- 400 с.

192. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. - М.: Искусство, 1962.- 575 с.
193. Стиль и традиция в развитии культур //Сб. научн. тр. ЛГИК.- Л., 1989. -172 с.
194. Стиль человека: психологический анализ. - М.: Смысл, 1998. - 310 с.
195. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах. Т. 3.- К.: Радянська школа, 1977. - 670 с.
196. Талызина Н. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд-во МГУ, 1975.- 344 с.
197. Талызина Н. Задачи частных методик в высшей школе // Актуальные проблемы музыкальной педагогики: Сб. ст. /Сост. и автор предислов. Ф.Арзаманов.- М.: ГМПИ, 1977.- С. 8-17.
198. Танько Т.П. Музично-педагогічна освіта в Україні.- Х.: Основа, 1998.- 190 с.
199. Тараева Г. Интерпретация как учебная дисциплина в вузе // Сов. музыка.- 1982.-№ 7.- С. 63-71.
200. Тарапата Л.Г. Музыка как модель мироустройства (опыт культурологического исследования): Дис... канд. философии. - Х., 1997.- 193 с.
201. Тельчарова Р.А. Музыка и культура (Личностный подход).- М.: Знание, 1986.- 64 с.
202. Теория и практика педагогического эксперимента.- М.: Педагогика, 1979.- 208 с.
203. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей //Избр. труды в 2х т. - Т. I.- М.: Педагогика, 1985.- С. 157-185.
204. Ткаченко О.М. Розробка принципу розвитку в психології // Психологія. - Вип. 25.- 1985.- С. 11-20.

205. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки // Экспериментальные исследования по психологии установки. - Тбилиси, 1958. - С. 3-128.
206. Фейнберг С. Пианизм как искусство. - Изд. 2-е, доп. - М.: Музыка, 1969. - 598 с.
207. Философская энциклопедия. - М.: 1960-1970.Т. 1-5.- 721 с.
208. Философский словарь /Под ред. И.Т.Фролова. - М.: Политиздат, 1986. - 590 с.
209. Философский энциклопедический словарь.-М.: Инфра, 1999.- 576 с.
210. Финкельберг Н. Б.Л. Яворский об исполнительстве //Музыкальное исполнительство. - Вып. 10 . - М.: Музыка, 1979. - С. 3-21.
211. Фіцула М.М. Педагогіка. Посібник. - К.: "Академія", 2000. - 544 с.
212. Химик И.А. Как преподавать мировую художественную культуру: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1992.- 160 с.
213. Холопов Ю. Н. О формах постижения музыкального бытия // Вопросы философии, 1993.- № 4. - С. 106-114.
214. Холопова В. К теории стиля в музыке: нерешенное, решаемое, неразрешимое //Музыкальная академия.- 1995. - № 3.- С. 165-168.
215. Цукерман В. Анализ музыкальных произведений. Сложные формы. Учебник. - М.: Музыка, 1983. 216 с.
216. Цукерман В.С. Музыка и слушатель.- М.: Музыка, 1972.- 204с.
217. Цукерман В Теория музыки и воспитание исполнителя. - //Сб. Цуккерман В. Музыкально-теоретические очерки и этюды.- М.: Сов. комп., 1970.- 371 с.
218. Цыпин Г. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. Кн. I. - М.: Сов. композитор, 1988. - 384 с.
219. Чекан О.Е. Просторові експерименти у лабораторії стильового сольфеджіо як чинник формування інтонаційної культури студентів. //Наукові

записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. М.Гоголя: Серія Психолого-педагогічні науки. - Ніжин: НДПУ, 1999.- С. 62- 66

220. Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. //Редкол.: И.Т. Фролов и др.; Сост. П.С. Гуревич.- М.: Политиздат, 1991.- 464 с.

221. Чередниченко Т. Композиция и интерпретация: три среза проблемы //Музыкальное исполнительство и современность: Сб. ст. /Сост. М. Смирнов.- М.: Музыка, 1988. - С. 43-68.

222. Школяр Л.В. Метод интонационно-стилевого постижения музыки // Музыкальное образование в школе. - М.: АСАДЕМА, 2001.- С. 153-167.

223. Шип С. Музична форма від звуку до стилю: навчальний посібник. - К.: Заповіт, 1998.- 368 с.

224. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов //Альбом для юношества.- М.: Музыка, 1972.- С. 5-7.

225. Шуман Р. Избранные статьи о музыке.- М., 1956

226. Щеголевская И.Н. Гармония как стилевой фактор в творчестве украинских советских композиторов 70-80х гг.: Автореф. дис... канд. искусствоведения. - К., 1988.- 17с.

227. Щелокова О.Ф. Особенности изучения педагогического репертуара в контексте художественного образования учителя музыки // Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки в условиях реформы школы. - Сб. научн. трудов КГПИ. - К., 1988.- С. 99-104.

228. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов.- М.: Высшая школа, 1982. - 223 с.

229. Яворський Б.Я. Сюиты Баха для клавира. - М.: Сов. композитор, 1947.- 59 с.

230. Яворский Б.Я. Избранные труды. Том II, ч.І. Под. общ. ред. Д.Д.Шостаковича. - М.: Сов. композитор, 1987. - 368 с.

231. Davies J. The psychology of Music. - London, 1980. - 240 p.

232. Downey J. A musical Experiment //American J. of Psychol.-1987. - Vol. 9. - P. 63-69.
233. Hevner K. Experimental studies of the elements of expression in music. - American J. -1936. - vol. 48.- P. 22-31.
234. Mitchell D. The language of Modern Music. - London, 1964. - 140 p.
235. Roys J., Powell A. System and style of body. – N.Y., 1998. - 124p.
236. Shuters-Dyson R. The Psychology of Musical Ability-N.Y., 1980.- P. 97.
237. Tyler L. The Concept of Educational Research. -1984.-Vol. 58.-№ 3. 29 p.
238. Zukerkandle V. Sound and Symbol Music and the External World. - London, 1956. - 270 p.
239. Tyszka A. Interesy i idealy kulture. - W-Wa, 1987. - 261 p.