

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

УДК: 378.011.3-051:78:781.68:78.087.6:316.257(043)

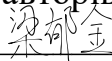
Авторський знак: Л97

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Лянь Юйцзін

**МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА ДО СТИЛЬОВОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВОКАЛЬНИХ
ТВОРІВ НА ОСНОВІ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ПІДХОДУ**

01 – Освіта/Педагогіка
014 - Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне
джерело _____  Лянь Юйцзін

Науковий керівник – Шип Сергій Васильович, доктор
мистецтвознавства, професор

Одеса – 2025

АНОТАЦІЯ

Лянь Юйцзінь. Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів на основі герменевтичного підходу.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 014 - Середня освіта (Музичне мистецтво). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2025. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Зміст анотації

Обов'язковим компонентом фахової музично-виконавської освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, як в Україні, так і в Китаї є вокальна підготовка. У своїй практичній діяльності вчителю музики постійно доводиться виконувати музичні твори і роз'яснювати учням їх художньо-образний зміст. Обидва компоненти освітньої діяльності потребують від учителя не тільки достатніх технічних навичок вокалізації, але й уміння інтерпретації музичного твору. Однією з центральних проблем виконавської, зокрема вокальної інтерпретації музичного твору є відтворення його стилю. Без вирішення даної проблеми неможливо досягнути художньо переконливої інтерпретації навіть найпростіших зразків навчального репертуару.

У даному дослідженні поставлена і розв'язана актуальна для фахової музично-педагогічної освіти в Україні та Китаї проблема методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів. Головною засадою даної методики є герменевтичний підхід, реалізований у комплексі методів формування інтерпретаційно-стильової готовності здобувачів музично-педагогічної освіти.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів на основі

герменевтичного підходу. Досягнення головної мети було забезпечено розв'язанням п'яти поставлених завдань.

У ході розв'язання першого завдання було встановлено, що володіння добре сформованими музично-виконавськими вміннями співу, а також вміннями вербально-герменевтичної діяльності, які необхідні для кожного учителя музичного мистецтва, мають спільну основу, а саме – здатність до інтерпретації музичного твору. За результатами аналізу наукової літератури з проблем музично-виконавської діяльності, питань теорії і методики фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у класі вокалу, було встановлено, що головним художньо-виконавським і педагогічним орієнтиром музично-інтонаційної і словесної інтерпретації є стильові властивості виконуваних музичних творів. На цих підставах формування готовності до розуміння, відтворення і пояснення стилістики музичного твору розглядається як одне з головних завдань виконавської підготовки здобувачів музично-педагогічної освіти, зокрема їх підготовки у класі вокалу. Готовність до стильової інтерпретації вокальних творів трактується в дослідженні як необхідна фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Поняття *стильової інтерпретації музичного твору* визначено як *втілення в музично-інтонаційній формі, або у формі вербального тексту, або в іншій знаковій формі ідеального звукового образу даного твору, згідно з уявленнями суб'єкта інтерпретації про його стильові властивості*. Уявлення про стильові властивості твору спираються на емпіричні та теоретичні знання. Стильова інтерпретація може бути адекватною щодо стилістики твору чи неадекватною. Адекватна стильова інтерпретація сприяє успішності художньо значущого результату, хоча й не гарантує його досягнення. Неадекватна стильова інтерпретація найчастіше приводить до руйнування позитивного, художньо-цілісного враження від виконання твору або від словесно-герменевтичних дій учителя.

Сфера вокальної музики представлена у вигляді понятійної моделі, до структури якої входять чотири базові галузі вокально-музичної практики (фольклор, світська, релігійно-обрядова і масово-популярна музика), які, у свою чергу мають свою структуру, представлену формальними типами (наприклад, за критерієм тембральних та інших фізичних властивостей голосу) і системами жанрів, що природно виникають в глибоких надрах мистецької практики суспільства. Зазначено, що навчання співу, зокрема процес виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, опирається на величезний масив музичних творів, які належать до різних етнічних, жанрових, історичних і персональних стилів. Стислий нарис жанрово-стильового різноманіття вокальної музики переконливо довів необхідність постановки питання про стильову підготовленість кожного вчителя чи викладача музичної культури до знання і розуміння мистецьких стилів та здатності їх практичного втілення у виконавській діяльності.

Відповідно до другого завдання роботи було визначено поняття готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів. Дана особистісна якість представлена у вигляді понятійної моделі, яка поєднує чотири компоненти: 1) емпіричні уявлення і теоретичні знання про стилі вокальної музики; 2) уміння музично-виконавської інтерпретації вокального твору; 3) уміння словесної інтерпретації стилістики твору; 4) мотивація дій, спрямованих на пізнання, відтворення і педагогічну актуалізацію стилів вокальної музики в освітньому процесі.

Третє і четверте завдання дослідження були розв'язані у другому розділі дисертації. У підрозділі 2.1. уточнено поняття герменевтичного підходу у контексті проблеми підготовки готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації музичного твору. Звернення до герменевтичного підходу в методиці мистецької освіти означає відмову від стихійних, суб'єктивних, необґрунтованих суджень щодо стилістики художніх творів. Герменевтичний підхід трактує мистецькі стилі як знаки,

що «вказують» на певні етнічні та історичні культури, жанри та мистецькі індивідуальності. Даний підхід дозволяє адекватно розуміти, виконувати, об'єктивно вивчати і обґрунтовано пояснювати стилі музичних творів.

Сутність і специфіка герменевтичного підходу в практиці формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів полягає у спрямуванні методів, форм і умов педагогічного впливу на здатність здобувачів освіти інтерпретувати художньо-образний смисл цих творів, розуміти та реалізувати виконавські завдання, пов'язані з їхніми стильовими властивостями. Визначено, що герменевтичний підхід у педагогічній діяльності передбачає такі напрямки активності здобувачів освіти та викладачів: музично-виконавські дії (робота над інтерпретацією та звуковим оформленням композиторського твору); словесно-риторичні дії (характеристики семантичних властивостей творів); художньо-творчі дії (компонування, аранжування, імпровізація); спеціально організовані дії, спрямовані на формування стильових уявлень.

Встановлено, що герменевтичний підхід обумовлює прийняття низки педагогічних принципів, а саме: а) науковості стильової інтерпретації музичних творів; б) критичності мислення; в) толерантності до герменевтичних суджень; г) наочності, доступності та різноманітності інформації; д) діалогічності як форми оволодіння знаннями; є) емоційної насиченості педагогічних дій. Для досягнення поставленої мети дослідження герменевтичний підхід поєднується з діяльнісним та культурологічним освітніми підходами. Перший з них тягне за собою застосування принципів інтерактивного і проблемного навчання; перманентного моніторингу процесу підготовки та ін. З культурологічним підходом корелюють принципи мультикультурності та кроскультурності.

У підрозділі 2.2. представлено комплекс методів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів на основі герменевтичного підходу. Методи репрезентовані за порядком,

обумовленим моделлю відповідної готовності, розробленій у першому розділі роботи.

Формування теоретичних і практичних уявлень про стилі вокальної музики забезпечуються методами: оволодіння загальними методологічними положеннями теорії художнього стилю; засвоєння принципів системного відбиття художньо-стильового простору європейської культури; ознайомлення з жанровою системою європейської вокальної музики, з типовою семантикою і типами композиції вокальних творів. Запропоновано алгоритмізований метод формування стильових понять; методи підготовки здобувачів освіти до стильової атрибуції музичних творів, формування їхньої здатності до виявлення конотативного смислу художніх текстів.

Формування умінь словесної інтерпретації художньо-образного змісту художніх артефактів здійснюється на основі методів: осмислення зразків музичного екфразису; створення власного словника авторських та редакторських ремарок до музичних творів, опанованих у процесі здобуття освіти; інтерактивного методу (командна гра-змагання «Словесний портрет персонального стилю»).

Здатність до відтворення звукової форми вокального твору згідно з його стилістикою забезпечується методами: художнього перекладу тексту вокального твору; опанування образу ліричного героя вокального твору; послідовних дій зі створення проєкту стильової інтерпретації художнього твору. Останній метод передбачає: збирання інформації про конкретний музичний твір, призначений для виконання; занурення в мистецький контекст твору; роботу зі словесним текстом, створення чіткого звукового уявлення; експериментування зі звуковою формою твору, порівняльного аналізу різних версій виконання і уточнення звукового уявлення. Визначено умови ефективності впровадження запропонованих методів, як-от: доцільна селекція вокальних творів, призначених для засвоєння в класі вокалу; дотримання принципу стимулювання творчості; робота з формування установки сприйняття і оцінювання стилістики твору та його інтерпретації.

Розв'язанню п'ятого завдання дослідження присвячений третій розділ роботи. У ньому представлена методика педагогічної діагностики рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів, що здійснюється за чотирма критеріями: а) гностичним (з показниками рівня теоретичних уявлень про стилі вокальної музики і рівня практичних знань стилістики вокальної музики); б) вербально-герменевтичний (показники – повнота і коректність словесної характеристики стилю та риторична якість вербальної репрезентації стилістики твору); в) музично-перформативним (показники – якість стилістично обумовлених репродуктивно-виконавських дій та якість стилістично коректних творчо-виконавських дій); г) інтенціональним (показники – рівень інтересу до стилістики вокальних творів та роботи над стилем вокальних творів у педагогічному процесі).

Результати констатувального експерименту дозволили розрізнити чотири рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів: високий рівень фахової здатності та умотивованості (виявило 5,36% осіб), достатній – 8,93%, середній – 11,61%, низький – 74,11% (апріорі всі учасники експерименту мали деякий рівень уявлень про музичні стилі).

Формувальний експеримент мав два етапи. Цілями його першого (базового) етапу було, перш за все, розширення тезаурусу чуттєвих уявлень і наукових знань про стилі вокальної музики шляхом активного слухового сприйняття, аналізу і ескізного виконання індивідуально підібраної низки вокальних творів, які презентують широке коло жанрових, історичних, етнічних і персональних стилів музичного мистецтва. Другою ціллю базового етапу була підготовка вокального апарату здобувачів освіти до подолання технічних складностей, обумовлених певними стилями вокалізації. Третя ціль полягала у накопиченні вербальних і риторичних засобів герменевтичного аналізу вокальних творів. Четверта ціль – викликати зацікавлення художніми засобами різноманітних стилів вокальної музики, а

також інтелектуальним завданням їх розрізнення та понятійної атрибуції. Були застосовані методи моделювання стильового простору європейської вокальної музики; формування стильових понять на основі визначеного алгоритму дій; створення персонального словника авторських та редакційних ремарок до нотного тексту вокального твору; практичного засвоєння екфразису; вокальних вправ з технічної підготовки до відтворення найбільш поширених типів вокального інтонування.

Другий етап формувального експерименту був охарактеризований як творчий. Він був присвячений формуванню здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до подолання інерції суто репродуктивних, шаблонних виконавських дій, стереотипних стильових характеристик. Його головною ціллю було досягнення творчого рівня музично-стильового мислення та звукотворчих дій. З цієї причини на другому етапі експерименту значно зросла функція методів роботи, які активізують креативні уміння здобувачів освіти, як от: метод виявлення конотативних смислів у тексті твору; метод художнього перекладу музично-поетичного тексту вокальної композиції; метод роботи над образом ліричного героя; метод створення проєкту виконавської версії твору.

Проведений на завершення експерименту діагностичний зріз і статистична обробка результатів дослідження показали, що за усіма критеріями і в цілому здобувачі освіти у ЕГ істотно покращили рівень готовності до стильової інтерпретації вокальних творів. Якщо за результатами діагностичного зрізу наприкінці базового етапу ніхто з учасників ЕГ не продемонстрував високого рівня готовності, достатній рівень показали – 10,71%, середній – 28,57% і низький – 60,71%, то на завершення формувального експерименту вищий рівень продемонстрували 17,85% , достатній - 50% , середній – 21,43% і низький – 10,71%. Статистичну розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп було перевірено за критерієм Фішера. Виявлено, що отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{\text{емп}} = 3,6271$) є більшим за критичне значення ($\varphi^*_{\text{кр}} =$

2,31), що вказує на його приналежність зоні статистичної значущості на вісі Фішера. Такий розрахунок підтверджує ефективність запропонованої у дослідженні методики.

Ключові слова: вчитель музичного мистецтва, мистецтво співу, вокальна педагогіка, музично-виконавська підготовка, методика, стиль мистецтва, вокальні жанри, інтерпретація, вокальний твір, герменевтичний підхід, теоретичні та емпіричні знання, художній образ.

Статті у фахових виданнях України:

1. Лянь Юйцзін (2023). Чинники художньої семантики вокальної музики. *Південноукраїнські мистецькі студії. Актуальні проблеми мистецької педагогіки*. Випуск 2 (3). 2023. (У співавторстві з С.В. Шипом). 75-81. DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.13>

<https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/50>

<http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/20089/1/13.pdf>

2. Лянь Юйцзін (2025). Образ ліричного герою творів камерно-вокальної музики в аспекті педагогічної герменевтики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2025, № 1 (141). 284-299.

<https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/284-299>

[https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-](https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/04/%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D1%8C.pdf)

[content/uploads/2025/04/%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D1%8C.pdf](https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/04/%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D1%8C.pdf)

3. Лянь Юй-цзін (2025). Художній переклад як герменевтичне уміння вчителя музичного мистецтва. *Актуальні проблеми мистецької педагогіки*. Випуск 2 (9). 2025. С. 32-38.

<https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-2.5>

<http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/22933>

<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/22933/1/7.pdf>

Статті апробаційного характеру:

Лянь Юйцзін. (2023) Співацька підготовка вчителів музичного мистецтва в аспекті семантичних особливостей вокальних творів. *Матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів* (Одеса, 14 – 15 жовтня 2023 р.). Т.1, Одеса. ПНПУ імені К.Д. Ушинського. С. 99-00

ABSTRACT

Liang Yujin. Music Teachers Training Methodology In Vocal Works Stylistic Interpretation Based on the Hermeneutic Approach.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 011 Educational and pedagogical sciences. – State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. Odesa, 2025. Qualification scientific work in the form of a manuscript.

Contents of the abstract

Vocal training is a compulsory component of the professional musical-performing education of future music teachers, both in Ukraine and in China. In his practical activity, a music teacher has to perform a vocal musical work, as well as , to explain to students its form , artistic and figurative content. Both components of educational activity require not only the teacher’s sufficient technical skills of vocalization and verbal speech. No less important is the ability to interpret a musical work. One of the central problems of performing, in particular vocal interpretation of a vocal work, is the adequate reproduction of its style. Without solving this problem, it is impossible to achieve an artistically convincing interpretation of even the simplest examples of the educational repertoire.

This study states and solves the problem of methodological support for the process of training future musical art teachers in the stylistic interpretation of vocal works, which is relevant to the professional musical and pedagogical education in Ukraine and China. The main principle of this methodology is the hermeneutic

approach, implemented in a set of methods for forming the interpretative and stylistic readiness of an applicants for musical and pedagogical education.

The purpose of the study is to substantiate, develop and test in practice in the process of experiment the methodology for training future musical art teachers in the stylistic interpretation of vocal works based on the hermeneutic approach. The achievement of the main goal was ensured by solving five tasks.

In the course of the first task solving, it was established that the possession of well-formed musical and performing singing skills, as well as the skills of verbal and hermeneutic activity, which are necessary for every musical art teacher, have a common basis, namely the ability to interpret a musical work. According to the results of the analysis of scientific literature on the musical and performing activity problems ,on the problems of theory and methodology of professional training of future musical art teachers in the vocal class, it was established that the main artistic, performing and pedagogical reference point of interpretation (both musical ,intonation, and verbal) is the stylistic properties of the performed musical works. On these grounds, the formation of readiness to understand, reproduce and explain the stylistics of a musical work is considered one of the main tasks for the performing training of applicants for musical and pedagogical education, in particular their training in the vocal class. On these grounds, the readiness for stylistic interpretation of vocal works is interpreted in the study as a necessary professional competence of a future musical art teacher.

The concept of stylistic interpretation of a musical work is defined as the embodiment of the ideal sound image of a given work into musical and intonation form, or in the form of a verbal text, or in another symbolic form, according to the personal interpretation ideas about its stylistic properties.

These ideas can be conscious or unconscious. Both directions are based on the acquired experience. Unconscious stylistic interpretation is based on empirical knowledge and subjective feelings of style. Conscious ideas about the stylistic properties of a work are mainly based on theoretical (scientific) knowledge.

Stylistic interpretation can be adequate in relation to the stylistics of the work or inadequate. Adequate stylistic interpretation contributes to the success of the artistically significant result, although it does not guarantee its achievement. Inadequate stylistic interpretation most often leads to the destruction of a positive, artistically holistic impression of the performance of a work or of the verbal-hermeneutic actions of a teacher, lecturer, critic, propagandist, researcher, etc.

The vast field of vocal music is presented in the form of a conceptual model, the structure of which includes four basic branches of vocal-musical practice (folklore, secular, religious-ritual and mass-popular music), which, in turn, have their own structure, represented by formal types (for example, by the criterion of timbre and other physical properties of the voice) and genre systems that naturally arise in the deep bowels of the society's artistic practice. It is noted that teaching singing, in particular the process of performing training of future musical art teachers, is based on a huge array of musical works that belong to various ethnic, genre, historical and personal styles.

A brief outline of the genre-stylistic diversity of vocal music, which is complicated by a similar diversity of verbal texts combined with musical means of expression, convincingly proved the need to raise the question of the stylistic readiness of each musical culture teacher or lecturer to know and understand artistic styles and the ability to implement them practically in performing activities.

In accordance with the second task of the work, the concept of the readiness of a future musical art teacher for vocal works stylistic interpretation was defined. This personal quality is presented in the form of a conceptual model. The constructed model combines four crucial components, which are: 1) empirical ideas and theoretical knowledge about the styles of vocal music; 2) the ability to interpret a vocal work musically and performingly; 3) the ability to interpret the stylistics of the work verbally; 4) motivation for actions aimed at cognition, reproduction and pedagogical actualization of vocal music styles in the educational process.

The third and fourth research tasks were solved in the second section of the dissertation. In subsection 2.1. the concept of the hermeneutic approach was clarified in the context of the problem of preparing the readiness of a future musical art teacher for the musical work stylistic interpretation. The use of the hermeneutic approach in the methodology of art education means the rejection of spontaneous, subjective, unfounded judgments regarding the artistic works stylistics . The hermeneutic approach treats artistic styles as signs that "point" to certain ethnic and historical cultures, genres and artistic individuals. This approach allows you to understand and perform adequately, study objectively and explain reasonably the styles of musical art, in particular - the styles of vocal works.

The essence of the hermeneutic approach in the education of future music teachers is to direct the methods, forms and conditions of pedagogical influence to the conscious interpretation of musical works (musical-intonational and verbal-conceptual) to the formation of the necessary knowledge, skills and motives of performing activity. The hermeneutic approach essence and specificity in the future music art teachers training in the point of their readiness for vocal works stylistic interpretation, lies in the directing of the teacher's influential means, methods, forms and conditions to students' ability to interpret the artistic and figurative meaning of these works, to understand and implement the performing tasks associated with the stylistic properties of these works.

It is noted that the hermeneutic approach in pedagogical activity implies the following areas of students' and teachers' activity: musical-performing actions (work on the interpretation and sound design of the composer's work); verbal-rhetorical actions (working characteristics of formal and substantive properties of works); artistic-creative actions (composition, arrangement, improvisation); specially organized actions aimed at shaping stylistic ideas. It has been established that the hermeneutic approach requires the adoption of a number of pedagogical principles, namely: a) scientificity (scientific reliability) of the musical works stylistic interpretation; b) critical thinking; c) tolerance for hermeneutic judgments;

d) clarity, accessibility and diversity of information; e) dialogicity as a form of knowledge acquisition; g) emotional richness of pedagogical actions. To achieve the set goal of the study, it was decided to combine the hermeneutic approach with activity and culturological educational approaches. The first of them entails the application of the principles of: interactive and problem-based learning; permanent monitoring of the training process. The principles of multiculturalism and cross-culturalism correlate with the culturological approach.

In subsection 2.2. a set of methods for training future musical art teachers in the stylistic interpretation of vocal works based on a hermeneutic approach is presented. The methods are presented in the order determined by the model of appropriate readiness developed in the first section of the work. The formation of theoretical and practical ideas about the styles of vocal music is provided by the methods: a) mastering the general methodological provisions of the theory of artistic style; b) mastering the principles of systematic reflection of the artistic and stylistic space of European culture; c) familiarization with the genre and stylistic system of European vocal music, typical topics and compositions of works. In particular, an algorithmized method for the stylistic concepts formation is proposed; a method of preparation for solving tasks of stylistic attribution of a musical work; means of forming the ability of students to interpret the connotative meanings of artistic signs and texts.

The formation of skills in verbal interpretation of the artistic and figurative content of specific artistic artifacts is carried out on the basis of the following methods: a) collective perception and analysis of artistic and rhetorical texts according to a certain regulation, in particular, understanding samples of musical ekphrasis; b) creation of one's own dictionary of author's and editorial remarks to musical works mastered in the process of obtaining education; c) interactive method in the form of a team game-competition "Verbal portrait of personal style". The third component of the studied readiness of future musical art teachers - the ability to reproduce the sound form of a vocal work in accordance with its stylistics

- is provided by specially developed methods: a) artistic translation of the text of a vocal work; b) mastering the image of the lyrical hero of a vocal work; c) algorithmized actions to create a project for the stylistic interpretation of a work of art. The latter method involves: collecting information about a specific musical work intended for performance; immersion in the artistic context of the work; work with verbal text, creation of a clear sound representation; experimentation with the sound form of the work, comparative analysis of different versions of performance and refinement of sound representation.

The conditions for the effectiveness of the proposed methods implementation are determined, namely: a) appropriate selection of vocal works intended for mastering in the vocal class; b) adherence to the principle of stimulating creativity; c) constant work on forming an attitude of perception and evaluation of the stylistics of the work and its interpretation.

The third section of the work is devoted to solving the fifth task of the research. It presents a methodology for pedagogical diagnostics of the readiness level of future musical art teachers for the stylistic interpretation of vocal works, which is carried out according to four criteria: a) gnostic (with indicators of the level of theoretical ideas about the styles of vocal music and the level of practical knowledge of the stylistics of vocal music); b) verbal-hermeneutic (indicators – completeness and correctness of the verbal characteristic of the style and rhetorical quality of the verbal representation of the stylistics of the work); c) musical-performative (indicators – quality of stylistically conditioned reproductive-performing actions and quality of stylistically correct creative-performing actions); d) intentional (indicators – level of interest in the stylistics of vocal works and level of interest in working on the style of vocal works in the pedagogical process).

The results of the ascertaining experiment allowed us to distinguish and qualitatively characterize four levels of readiness of future teachers of music for the stylistic interpretation of vocal works, namely: a high level of professional ability and motivation was demonstrated by 5.36% of students, sufficient - 8.93%,

average - 11.61%, low - 74.11% (a priori, all participants in the experiment had some level of ideas about musical styles).

The formative experiment had two stages. The goals of its first (basic) stage were, first of all, to expand the thesaurus of sensory perceptions and scientific knowledge about vocal music styles through active auditory perception, analysis and sketch performance of an individually selected series of vocal works that present a wide range of genre, historical, ethnic and personal styles of musical art. The second goal of the basic stage was to prepare the vocal apparatus of education seekers to overcome technical difficulties caused by certain styles of vocalization. The third goal was to accumulate verbal and rhetorical means of hermeneutic analysis of vocal works. The fourth goal was to arouse interest in the artistic means of various styles of vocal music, as well as the intellectual task of their distinction and conceptual attribution. Methods of modeling the style space of European vocal music were applied; the formation of style concepts based on a certain algorithm of actions; creation of a personal dictionary of authorial and editorial remarks to the musical text of a vocal work; practical mastery of ekphrasis; vocal exercises for technical preparation for reproducing the most common types of vocal intonation.

The second stage of the formative experiment was characterized as a creative one. It was dedicated to the formation of the ability of future musical art teachers to overcome the inertia of purely reproductive, templated performance actions, stereotypical style characteristics. Its main goal was to achieve a creative level of musical-stylistic thinking and sound-making actions. For this reason, at the second stage of the experiment, the function of work methods that activate the creative skills of students has significantly increased, such as: the method of identifying connotative meanings in the text of the work; the method of artistic translation of the musical-poetic text of a vocal composition; the method of working on the image of a lyrical hero; the method of creating a project for a performance version of the work.

The diagnostic section conducted at the end of the experiment and the statistical processing of the research results showed that, according to all criteria and in general, the students of the EG significantly improved the level of readiness for the stylistic interpretation of vocal works. If in the ascertaining experiment a high level of readiness was found 10,71%, sufficient – 10,71%, , average – 28,57%, and low – 60,71%, then at the end of the formative experiment a higher level was demonstrated by 17,85%, sufficient – 28,57%, average – 21,43%, and low – 10,71%. Statistical data were checked using the Fisher criterion. The statistical discrepancy between the indicators of the experimental and control groups was confirmed after the final diagnostic section of the formative experiment, which indicates the effectiveness of the methodology proposed in the study.

Keywords: musical art teacher , vocal pedagogy, methodology, musical and performing training, stylistic interpretation, hermeneutic approach, activity approach, culturological approach, vocal works, genre system, stylistic space of the work.

Articles in professional publications of Ukraine:

1. Liang Yujin (2023). Factors of artistic semantics of vocal music. South Ukrainian art studios. Current problems of artistic pedagogy. Issue 2 (3). 2023. (Co-authored with S.V. Ship). 75-81.

DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.13>

<https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/50>

<http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/20089/1/13.pdf>

2. Liang Yujin (2025). The image of the lyrical hero of chamber vocal music works in the aspect of pedagogical hermeneutics. Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, 2025, No. 1 (141). 284-299.

<https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/284-299>

<https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/04/%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D1%8C.pdf>

3. Liang Yujin (2025). Artistic Translation as a Hermeneutic Skill of a Music Teacher. Current Problems of Artistic Pedagogy. Issue 2 (9). 2025. Pp. 32-38.

<https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-2.5>

<http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/22933>

<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/22933/1/7.pdf>

Approbation articles:

Lien Yujin. (2023) Singing training of teachers of musical art in the aspect of semantic features of vocal works. Materials and theses of the VIII International Conference of Young Scientists and Students (Odesa, October 14-15, 2023). T.1, Odesa. K.D. Ushinsky Polytechnic University. P. 99-00

ЗМІСТ

ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ	29
1.1. Сильова інтерпретації музичного твору як фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва	29
1.2. Вокальний твір і готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до його стильової інтерпретації.....	42
Висновки до першого розділу	65
РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ, МЕТОДИ ТА УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО СТИЛЬОВОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ НА ОСНОВІ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ПІДХОДУ	68
2.1. Педагогічні підходи та принципи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів.	68
2.2. Комплекс методів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі герменевтичного підходу.	81
Висновки до другого розділу	113
РОЗДІЛ III. ЗМІСТ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ АПРОБАЦІЇ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО СТИЛЬОВОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ НА ОСНОВІ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ПІДХОДУ.....	116
3.1. Зміст та результати діагностичного експерименту.	116
3.2. Зміст та результати базового етапу формувального експерименту. ...	132
3.3. Зміст та результати творчого етапу формувального експерименту. ...	161
Висновки до третього розділу	197
ВИСНОВКИ	200
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	207
ДОДАТКИ	230

ВСТУП

Нескінченно різноманітний світ мистецтва, велика швидкість його оновлення в умовах процесу глобалізації культури, могутність його впливу на свідомість дітей і молоді ставить перед сучасною мистецькою освітою надзвичайно складне коло проблем, які потребують високої готовності вчителів музичного мистецтва до їх рішення. Одним із головних компонентів готовності сучасного фахівця у сфері музичної освіти до виконання своєї високої місії є здатність до майстерної, художньо переконливої інтерпретації творів музичного мистецтва. Дана компетентність потребує усталених фахових навичок і умінь, а також здатності до оперування фундаментальними знаннями з історії та теорії музики, орієнтації в актуальній творчій практиці, розуміння складних за змістом художніх творів, стилєвих напрямків і течій мистецтва. На ці компоненти готовності сучасного вчителя прямо вказують прийняті в Україні та Китаї актуальні програмні документи педагогічної освіти, зокрема: Закони України «Про культуру» (2011), «Про вищу освіту» (2019), «Концепція сучасної мистецької школи» (2017), державний план «Модернізація освіти в Китаї до 2035 року» та ін.

Обов'язковим компонентом освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є вокальна підготовка. Оволодіння вокальними вміннями – необхідне, але дуже складне завдання навіть для тих здобувачів освіти, хто має сприятливі природні дані та початкову музичну підготовку. Процес навчання вокалу потребує формування багатьох фахових навичок і умінь: особливої техніки дихання, співу «на опорі», здатності філірування тону, чистого стройового інтонування, чіткої артикуляції словесного тексту тощо. До головних завдань вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва належить формування здатності до *інтерпретації вокальних творів*. Йдеться про здатність адекватного осмислення, художньо-переконливого виконання та педагогічно результативного роз'яснення учням художньо-образного смислу, принципів формального устрою, культурних функцій музичного твору.

Зазначеній здатності кваліфікованих учителів музичного мистецтва присвячено багато наукових і методичних праць. Ця здатність розглядається під різними кутами зору, зокрема в аспектах методології та понятійного апарату музично-інтерпретаційного аналізу (Л. Гаркуша і О. Економова, М. Гриненко, Н. Гребенюк, Р. Інґ арден, О. Карти, М. Кононова, О. Котляревська, С. Кримський, В. Кицьки, В. Москаленко, О. Самойленко, С. Шип та ін.); формування виконавської культури та психології музично-виконавської творчості (І. Оргіє, О. Коморовські, О. Оганезова, О. Сапсович, Д. Юник та ін.); педагогічних завдань і проблем музично-виконавської освіти, зокрема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Н. Ашихміна, Г. Ніколаї, Н. Овчаренко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька, П. Харченко, О. Щолокова та ін.).

Особливим вектором наукових і методичних студій проблеми музично-виконавської інтерпретації та відповідної здатності майбутніх учителів музичного мистецтва є дослідження питань *стилістики інтерпретації*. Без вирішення проблеми адекватного розуміння та коректного *відтворення стилю музичного твору* неможливо досягнути художньо переконливого виконання навіть найпростіших зразків цього виду музичного мистецтва. Це положення висвітлюється у великому масиві висловлень музикантів-виконавців і педагогів, відбивається у наукових студіях, присвячених проблемам музичного виконавства (А. Брендель, О. Катрич, В. Москаленко, Г. Нейгауз, Ю. Ніколаєвська, Б. Яворський, Л. Шаповалова та ін.).

Як зазначають названі та інші авторитетні фахівці, якість інтерпретації конкретного музичного твору, зокрема і особливо – якість відтворення його стилю безпосередньо залежить від того, як музикант-виконавець розуміє його художню концепцію, як він уявляє художній задум автора і приймає до уваги об'єктивні чинники, що визначають семантику виконуваної композиції. Рішення даної проблеми передбачає звернення до методології і методики *герменевтичного підходу*. Цей підхід є досить новим у галузі музикознавства (N. Clark, L. Kramer, N. Cook, J. Margolis, E. Ruddock, D. Smith, E. Tarasti,

R. Hatten, В. Гошовський, О. Козаренко, О. Ляшенко, І. Пясковський, О. Самойленко, С. Шип та ін.). Втім, у сучасній українській педагогіці мистецтва він отримав інтенсивний розвиток (роботи Л. Бондаренко, В. Гараги, Т. Жигінас, О. Нагорної, А. Ліненко, О. Ляшенко, М. Мимрик, Н. Мозгальнової, О. Щолокової та І. Барановської, Н. Овчаренко, О. Олексюк, М. Ткач і Д. Лісун, А. Коваль, О. Полатайко, Л. Степанової, С. Шипа, М. Ярko і М. Каралюс та ін.) Цей напрямок набув також розвитку в Китаї, переважно завдяки роботам молодих учених, підготовлених в Україні (Сунь Пенфей, Чжан Юй, У Хуйминь, Ван Чень, Фан Фей та ін.)

Незважаючи на швидкий процес зростання популярності герменевтичного підходу серед теоретиків і практиків мистецької освіти, можливості його використання для рішення конкретних проблем у сфері музично-виконавської підготовки досліджені дуже мало. Зокрема, в Україні та Китаї поки що не було здійснено спроб розроблення цілісної методики застосування герменевтичного підходу в сфері вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема у справі формування їх готовності до стильової інтерпретації музичних творів.

Таким чином, **актуальність теми** обумовлюється наявністю двох наступних суперечностей: 1) З одного боку, існує об'єктивна потреба в забезпеченні процесу підготовки здобувачів музичної освіти до адекватного зі стильової точки зору музично-виконавського втілення вокальних творів; а з іншого боку спостерігається недостатня розробленість педагогічних засобів досягнення готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації; 2) З одного боку, є очевидною доцільність включення засобів педагогічної герменевтики у процес підготовки здобувачів музичної освіти до стильової інтерпретації; а з іншого боку спостерігається недостатня теоретична ясність і мала методична розробленість герменевтичного підходу в сфері вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зазначені суперечності мотивували обрання теми дисертаційного дослідження: «Методика підготовки майбутніх учителів музичного

мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів на основі герменевтичного підходу».

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

Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми» (реєстраційний номер 0120U002017). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Протокол від 31.10.2019 р. №3 затверджено протоколом № 5 від 31.10.2024 р.

Об'єкт дослідження – процес музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти. **Предмет дослідження** – методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів на основі герменевтичного підходу.

Мета дослідження – обґрунтувати, розробити і перевірити на практиці у процесі експерименту методику підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів на основі герменевтичного підходу.

Завдання роботи:

1. Розкрити сутність феномену стильової інтерпретації вокальних творів як фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва;
2. Визначити поняття і побудувати модель готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів;
3. Обґрунтувати необхідність застосування герменевтичного підходу в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів;

4. На основі герменевтичного підходу розробити комплекс методів і педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів;

5. Визначити критерії, показники і засоби педагогічної діагностики готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокального твору і перевірити ефективність розробленої методики в процесі експериментальної роботи.

Дослідження спирається на наступні **теоретичні методи**: *історико-культурологічний і типологічний підходи* до феноменів музичного твору, художнього жанру, стилю, практики вокально-виконавського мистецтва; *семіотично-герменевтичний підхід* до вокального твору як до синтетичного музично-поетичного тексту та предмету музичної інтерпретації; теоретичні методи *системно-структурного аналізу* та *моделювання* – у розробці жанрової моделі вокальної музики, структури педагогічно-герменевтичного підходу; моделі чотирирівневого стильового простору музичного твору; структури готовності здобувача освіти до стильової інтерпретації артефактів вокальної музики; методи *дедукції* – в теоретичному обґрунтуванні сфери музично-виконавської інтенції; *індукції* – в аналізі та узагальненні теоретичних суджень щодо стильової інтерпретації музичних творів; *традукції* (аналогії) – в обґрунтуванні педагогічних методів художнього перекладу і герменевтичного аналізу образу ліричного героя твору. У ході діагностувального і формувального експериментів використовувалися **емпіричні методи**: *педагогічного спостереження, тестування і анкетування, творчих завдань, експертної оцінки* музично-інтонаційних і словесно-герменевтичних дій майбутніх учителів музичного мистецтва.

Науковою базою дослідження є:

а) теорія музичного виконавства, концептуальні положення щодо феномену інтерпретації музичних творів (Л. Ауер, Н. Арнонкур, П. Бадураскода, А. Brendel, Т. Binkley, W. Bowman, Ф. Вейнгартнер, І. Гофманн, С. Dahlhaus, Н. Danuser, J. Davidson, S. Davies, А. Dolmetsch, Н. Eggebrecht, R.

Hatten, D. Elliott, I. Єргієв, S. Godlovitch, P. Інгарден, О. Катрич, О. Котляревська, К. Мартінсен, В. Москаленко, Ш. Мюнш, Г. Нейгауз, Ю. Ніколаєвська, О. Оганезова, J. Partington, О. Самойленко, R. Taruskin, М. Харлап, Л. Шаповалова, С. Шип, І. Юдкін-Рипун та ін.)

б) теорія художнього стилю і жанру, положення герменевтики і семіотики мистецтва та ін.; є N. Clark, Г. Гадамер, В. Гошовський, В. Дільтей, L. Kramer, D. Cooke, D. Elliott, А. Коваль, С. Кримський, А. Ліненко, Д. Лісун, О. Ляшенко, J. Margolis, О. Олексюк, О. Полатайко, О. Рудницька, E. Ruddock, D. Smith, Л. Степанова, Сунь Пенфей, E. Tarasti, М. Ткач, R. Hatten, Чен Цзіцзян, С. Шип та ін.

в) знання щодо історії та стилістики вокального мистецтва, дослідження з методики вокального навчання (W. Bartholomew, Є. Грибиненко, Го Яньцзюнь, М. Дейша-Сіюницька, Л. Дмитрієв, В. Морозов, Л. Кіяновська, Н. Кьон, Г. Ніколаї, Н. Овчаренко, J. Sundberg, О. Стахевич, Сяо Пін і Дін Шуюе, Тао Жуй, Чжу Юньжуй, Р. Юссон та ін.);

г) положення загальної та музичної педагогіки щодо готовності вчителя до фахової діяльності, методологія та методика музично-виконавської підготовки (В. Аніщенко, Н. Ашихміна, О. Баблієнко, Бай Бінь, М. Бастун, Л. Беземчук, Н. Білова, В. Буцяк, Д. Вечер, П. Волошин, Н. Гуральник, Н. Жайворонок, Н. Жукова, Є. Йоркіна, А. Козир, О. Козій, В. Крицький, Є. Куришев, Н. Кьон, Лі Ює, А. Ліненко, В. Лісовий, О. Ляшенко, Л. Масол, Н. Мозгальова, Г. Ніколаї, Н. Овчаренко, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Падалка, І. Парфентьева, Л. Пушкар, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Потоцька, О. Сайгушкіна, П. Харченко, О. Щербініна, О. Щолокова, Д. Юник, Т. Юник та ін.);

Наукова новизна роботи. В дисертації вперше:

- Теоретично обгрунтовано і практично підтверджено доцільність залучення *герменевтичного підходу* в процесі музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів;

- В контексті теорії та методики фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва визначено *поняття стильової інтерпретації* музичних творів;

- Розроблено *модель готовності* здобувача освіти до стильової інтерпретації, компонентами якої визначено: а) теоретичні знання про стильовий простір мистецтва; б) емпіричні знання про стилі вокальної музики; в) музично-виконавські та вербально-риторичні уміння; г) професійна мотивація академічної діяльності;

- Обґрунтована і доведена методична ефективність герменевтичного підходу в сполученні з діяльнісним та культурологічним підходами у сфері музично-виконавської підготовки здобувачів освіти;

- Здійснено методичну розробку теорії багатомірного стильового простору музичної практики, згідно з якою кожній твір розглядається у чотирьох стильових вимірах: жанровому, історичному, етнічному і персональному.

- Розроблено і апробовано на практиці *методику підготовки* до стильової інтерпретації вокального твору, яка включає: метод системного моделювання жанрово-стильового простору вокального мистецтва; алгоритмізований метод *формування стильових понять*; метод *виявлення конотативних смислів* музично-поетичного тексту вокального твору; метод *художнього перекладу* музично-поетичного твору (переклад словесного тексту вокального твору на іншу вербальну мову, трансвидовий переклад музично-поетичного твору на мову іншого виду мистецтва); метод *аналізу образу ліричного героя* вокального твору, який забезпечує адекватність персонально-стильової інтерпретації; метод проєктування виконавської версії вокального твору; ігровий метод «Словесний портрет персонального стилю» та ін.

- Визначено умови ефективності впровадження запропонованих методів, а саме: доцільна з погляду стильового простору музики *селекція творів*, призначених для засвоєння в класі вокалу; *дотримання принципу*

стимулювання творчості; дії, спрямовані на формування установки сприйняття і оцінювання стилістики твору та його інтерпретації.

- Розроблено методику педагогічної діагностики готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів за чотирма критеріями (гностичним, вербально-герменевтичним, музично-перформативним, інтенціональним).

- У контексті музично-педагогічної методології уточнено поняття *стилю інтерпретації, стильової атрибуції, екфразису, конотативного смислу, ліричного герою* вокального твору.

Подальшого розвитку отримали уявлення про педагогічну герменевтику, практику інтерпретації музичного твору, стилістику вокальної музики та виконавського мистецтва.

Практичне значення дослідження полягає у можливості багатоцільового використання положень роботи у навчальній, виховній, художньо-просвітницькій роботі вчителя школи, зокрема у його підготовці до самостійного створення власних виконавських версій художніх творів, розв'язанні завдань педагогічної герменевтики, тобто поясненні художньо-образного змісту музичних творів учням загальноосвітньої школи на уроках музичного мистецтва або студентам вокального класу в закладах музично-педагогічної освіти. Матеріали дослідження було впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (акт впровадження № 1795/04 від 27.12.2024 р.).

Апробація положень дослідження: IV Міжнародна науково-практична конференція із залученням веб-ресурсів «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції». 11-12 грудня 2017 року, м. Суми; VIII Міжнародна конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (20-21 жовтня 2023, Одеса); IX Міжнародна конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта

в контексті культурного розвитку суспільства» (20-21 жовтня 2023, Одеса); Всеукраїнська науково-практична конференція «Концептуальні засади розвитку мистецької освіти», 12-14 березня 2024 року в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії; V Міжнародна науково-практична онлайн-конференція «Проблеми музичного виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (25–26 квітня 2024 року, Умань); I Міжнародний симпозіум "Мистецтво культурно-освітній бренд: проблеми і пріоритети розвитку" (24-25 квітня 2024, Чернівці).

Публікації. Результати дослідження відображено у 4 публікаціях автора, з яких 1 – у співавторстві. Із них: 3 – у фахових виданнях України, 1 – апробаційного характеру. Статті написані українською мовою. Особистим внеском здобувачки у визначення чинників художньої семантики вокальної музики є виявлення особливостей голосу як фізичного інструменту, встановлення принципів взаємодії співу з іншими засобами художнього вираження, аналіз семантичної функції вербального тексту вокального твору.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з титульної сторінки, анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (208 найменувань, із них 28 – іноземними мовами), додатків. У основному тексті вміщено 16 рисунків, 18 таблиць. Загальний обсяг дисертації становить 257 сторінок, із них основного тексту – 206 сторінок.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Стильова інтерпретації музичного твору як фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва

Завдання, що стоять перед сучасною мистецькою освітою потребують наявності у вчителя музичного мистецтва складного комплексу загальних і спеціальних компетентностей. До них, згідно з програмними вимогами, обов'язково входить низка компетентностей, що забезпечують музично-виконавську діяльність вчителя. Зокрема, за програмою підготовки бакалаврів спеціальності 025 – «музичне мистецтво», до комплексу основних фахових компетентностей належать здатності: «...створювати та реалізовувати власні художні концепції у виконавській діяльності, аргументовані знанням музичних стилів різних епох та володінням техніками, прийомами та виконавськими методиками», «...розуміти основні шляхи інтерпретації художнього образу у музикознавчій, виконавській, диригентській, композиторській, педагогічній діяльності» (Стандарт вищої освіти, 2019: 7). Звичайно, що ці данні компетентності мають бути сформовані у бакалаврів та магістрів усіх музично-педагогічних спеціальностей в процесі їх навчання у закладах вищої освіти.

Зазначені вимоги до здобувачів музично-педагогічної освіти точно відповідають суті музично-виконавської діяльності, якою є створення художніх образів засобами співу, гри на музичному інструменті або диригування ансамблем музикантів. Якщо йдеться про класичну систему професійної музично-педагогічної освіти в традиції європейської культури, то перед майбутнім вчителем музичного мистецтва стоїть окреме і специфічне фахове завдання: він має оволодіти *умінням художньо-образної інтерпретації композиторського твору на основі нотного запису*. Підготовка спеціаліста до опанування такого уміння передбачає, як це і

зазначено у наведених вище вимогах «Стандарту освіти», оволодіння виконавською технікою, навичками читання нотного тексту, знаннями з теорії та історії музики тощо

Обов'язковим і дуже важливим компонентом фахової музично-виконавської освіти майбутніх учителів музичного мистецтва є, безумовно, **вокальна підготовка**. Оволодіння вокальними уміннями – дуже складне завдання, в тому числі для тих майбутніх учителів музики, хто має сприятливі природні дані та початкову музичну освіту. Процес навчання вокалу потребує формування багатьох технічних навичок і умінь. Тому цей процес вивчається з позицій фізичних і психологічних підстав вокального мистецтва (W. Bartholomew, М. Дейша-Сіоніцька, Л. Дмитрієв, В. Морозов, J. Sundberg, О. Стахевич, Сяо Пін і Дін Шуюе, Р. Юссон та ін.). Питання природного фундаменту співу вивчаються також педагогами-практиками і методистами, які безпосередньо займаються проблемами підготовки професійних вокалістів та вчителів музичного мистецтва. Особливо складними і, з цієї причини, окремими завданнями для науковців і практиків є формування навичок дихання і коректного використання природних засобів утворення звуку – зв'язок, резонаторів, артикуляційного апарату. Масштабною проблемою вокальної підготовки, яку вивчають дослідники, є здатність до артистичної репрезентації музичних творів. Ця здатність потребує загальної культурної компетентності, високорозвинутих навичок музичного слуху, темпоритмічного почуття, пам'яті, умінь творчого мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва (В. Антгонюк, П. Волошин, Го Яньцзюнь, Н. Гребенюк, Л. Кіяновська, О. Козій, І. Колодуб, Н. Кьон, Г. Ніколаї, Н. Овчаренко, Тао Жуй, Чжу Юньжуй та ін.).

У даному дослідженні серед багатьох проблем вокальної підготовки виділено *проблему інтерпретації вокального твору*, зокрема – *відтворення його стилю*. Без вирішення даної проблеми неможливо досягнути художньо переконливої інтерпретації навіть дитячих пісень та інших найпростіших зразків цього виду музичного мистецтва. Таким чином, першим теоретичним

завданням нашого дослідження є осмислення проблеми інтерпретації музичного твору в контексті фахової, зокрема вокальної підготовки вчителів музичного мистецтва.

Інтерпретація музичного твору – проблема велика і багатогранна. Вона розглядалася в різних аспектах багатьма видатними музикантами-виконавцями і педагогами. Серед них, наприклад, Л. Ауер, Н. Арнонкур, П. Бадюра-Скода, А. Brendel, Ф. Вейнгартнер, І. Гофманн, К. Мартінсен, Ш. Мюнш, Г. Нейгауз та багато інших. Філософські та музикознавчі питання інтерпретації у виконавському мистецтві досліджували Т. Binkley, W. Bowman, C. Dahlhaus, H. Danuser, J. Davidson, S. Davies, A. Dolmetsch, H. Eggebrecht, R. Hatten, D. Elliott, І. Єргієв, S. Godlovitch, Р. Інгарден, О. Катрич, О. Котляревська, В. Москаленко, Ю. Ніколаєвська, О. Оганезова, J. Partington, О. Самойленко, R. Taruskin, М. Харлап, Л. Шаповалова, С. Шип, І. Юдкін-Рипун та ін. Проблему виконавської інтерпретації музичних творів в проєкції освітньої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва досліджували Н. Ашихміна, Бай Бінь, Д. Вечер, П. Волошин, Н. Жайворонок, Н. Жукова, Є. Йоркіна, А. Козир, О. Козій, В. Крицький, Є. Куришев, Н. Кьон, Лі Ює, А. Ліненко, О. Ляшенко, Н. Мозгальова, Г. Ніколаї, Н. Овчаренко, О. Олексюк, Г. Падалка, І. Парфентьева, Л. Пушкар, О. Реброва, О. Рудницька, О. Потоцька, О. Сайгушкіна, П. Харченко, О. Щербініна, О. Щолокова, Д. Юник, Т. Юник та ін.

Дослідження даної проблеми проводилися у багатьох напрямках: вивчалися роль і значення загальної культури музиканта-інтерпретатора; системи естетичних і художніх цінностей, професійних знань, здатності до образного уявлення; жанрової та стильової обізнаності індивіда; художньо-технічних аспектів мистецтва тощо. Зокрема, вченими була виділена проблема розуміння образного змісту художнього твору, яке є передумовою, центральною ланкою і головним чинником успішності художньо-інтерпретаційних дій майбутнього вчителя музичного мистецтва. Разом з

тим, саме розуміння звичайно є найбільш складним інтерпретаційним завданням.

Для його практичного розв'язання сучасна практика музично-педагогічної освіти все частіше звертається до *герменевтики* – філософської, теософської, філологічної та мистецтвознавчої дисципліни, що вивчає і методично забезпечує практику розуміння текстів різної, зокрема музичної і поетичної природи. Приблизно з другої половини XX століття набув розвитку напрямок музичної та музично-педагогічної герменевтики, представниками якого є N. Clark, L. Kramer, D. Cooke, D. Elliott, А. Коваль, А. Ліненко, Д. Лісун, О. Ляшенко, J. Margolis, О. Олексюк, О. Полатайко, О. Рудницька, E. Ruddock, D. Smith, Л. Степанова, Сунь Пенфей, E. Tarasti, М. Ткач, R. Hatten, Чен Цзіцзян, С. Шип та ін.

Наслідком численних досліджень стало становлення нової галузі музикознавства і музичної педагогіки, яку можна назвати теорією інтерпретації художніх творів, або за терміном Л. Шаповалової, *музичною інтерпретологією*. У руслі даної наукової течії запропоновано чимало різних визначень поняття інтерпретації. Вони так чи інакше виходять з буквального значення даного латинського слова (*interpretatio* – це роз'яснення, тлумачення або переклад) та з його філософських, психологічних і мистецтвознавчих тлумачень.

Універсальне формулювання даної категорії запропонував український філософ С. Кримський, згідно з яким «...у широкому сенсі слова інтерпретація – зображення, дешифрування, чи моделювання однієї системи (тексту, твору, подій, фактів життя) в іншій – конкретніше визначеній, зрозумілішій чи загально прийнятій» (Кримський: 247). Учений спеціально виділив мистецтвознавче значення даного поняття: «В мистецтві інтерпретація – форма передачі, відтворення художнього явища. Таке відтворення є характерним для виконання художнього тексту (літературного, музичного, театрального тощо), коли реалізується співучасть виконавця у створенні можливих варіантів передачі змісту цього тексту» (там же).

Для мистецтвознавства і педагогіки важливим є психологічний погляд на феномен інтерпретації, коли він трактується як «неочевидний спосіб розуміння, тлумачення чого-небудь (побаченого, почутого, відчутого)» (Psychologis, 2025). Наведемо ще одне психологічне положення, яке здається нам дуже важливим: «Інтерпретація говорить не тільки і не стільки про сенс сказаного або зробленого, вона дуже багато говорить про того, хто так чи інакше інтерпретує» (там же).

У спеціальному музикознавчому контексті поняття інтерпретації визначено в авторитетному музичному лексиконі Брокгауза-Рімана. За словами автора статті Ганса Еггебрехта, інтерпретація – це «звукова реалізація виконавцями-інструменталістами, співаками або диригентами створених композитором письмових музичних текстів» (Eggebrecht, 2004: 240). Притому вчений чітко висловив суттєве положення теорії музичного виконавства. Він зазначив, що інтерпретація – «...це не тільки *тлумачення* (Auslegung) носія сенсу, але одночасно і *перетворення* (Umschaffen) (переклад або зворотний переклад) носія сенсу – письма – в носій сенсу – звук (буквально у Еггебрехта: «перетворення *сенсоносного* письма в *сенсоносний* звук») (там же).

За широким описовим визначенням О. Рудницької, музична інтерпретація – це «...своєрідне тлумачення художнього твору залежно від індивідуальності, соціальної приналежності, рівня розвитку суб'єкта; необхідний елемент процесу художньої творчості, сприйняття мистецтва; суттєва характеристика виконавської майстерності». (Рудницька, 1983: 115).

Вище наведене філософське визначення С. Кримського і судження українських мистецтвознавців (В. Москаленка, О. Самойленко, С. Шипа та ін.) дають підстави вважати інтерпретацію музичного твору багатогранним явищем. Воно проявляється, по-перше, у розумінні і наступному звуковому втіленні (виконанні) музичного твору. По-друге, інтерпретація – це герменевтичні дії музикознавців, музикантів-лекторів і педагогів, виражені за допомогою вербальних засобів.

Феномен музичної інтерпретації має давню історію. Навіть якщо зосередитися тільки на європейській музичній культурі, можна виявити коріння цього мистецтва в практиці середньовічного музикування. Наприклад, у фундаментальній праці Германа Данузера «Музична інтерпретація» розглядаються засади інтерпретаційного мистецтва в творчій діяльності мандрівних рицарів (трубадурів і мінезінгерів), які охоплюються поняттям *joglar* (Binkley, 1992: 116-118). Ще більш чіткими є ознаки інтерпретаційних дій в у творчості професійних майстрів церковного музикування, що розвивалася на основі музичної писемності. Такою, наприклад, була практика мелізматичного прикрашення тривалих тонів (*longa florata*), яка вимагала від співака віртуозної техніки дихання і звукотворення, а також уміння використовувати прийоми репетиції тонів, зміни модусу, застосування каденційних формул тощо (там же: 123).

Зазначена лінія розвитку мистецтва музичної інтерпретації, пов'язана з елементами імпровізаційного доповнення, варіювання, модифікації існуючого тексту музичного твору (письмового чи усного, що зберігається у колективній пам'яті) отримала більш інтенсивний розвиток у часи високого Відродження та Просвітництва. У ці історичні часи музична практика збагатилася новими жанрами духовного та світського, сольного та ансамблевого музикування (поліфонічна меса, лауда, канцона, мадригал та ін.), новими принципами і типами композиції (техніки *color* і *talea* в ізоритмічному мотеті, принципи димінуції, канонічної імітації, цифрованого басу та ін.), які вимагали від музикантів високої професійної майстерності виконання музики. Професія музиканта-виконавця у даний період ще остаточно не виділилася, і кожний майстер музичної справи мусив володіти великим комплексом умінь, до якого обов'язково включалися уміння komponувати та аранжувати твори, імпровізувати, співати, грати на музичному інструменті. Типовими фігурами музикантів-універсалів тих часів були Джироламо Фрескобальді, Дитрих Букстехгуде, Іоганн Себастьян Бах,

Георг Гендель, Генрі Перселл, Франсуа Куперен, Луї Маршанн та інші, які мали славу майстрів виконання, імпровізації та компонування музики.

Приблизно наприкінці XVIII– на початку XIX ст. в Європі остаточно виділився і отримав певну автономію морфологічний різновид музики, який сьогодні називають музично-виконавським мистецтвом або мистецтвом музичної інтерпретації. Як зазначили автори статті у «Великому музичному лексиконі Гроува», цей результат був забезпечений цілим комплексом причин, зокрема: а) вдосконаленням системи графічної фіксації музично-звукового тексту; б) прагненням композиторів до створення унікальної звукової форми (опусу) з неповторним художньо-образним смислом; в) феноменом мандрівних концертуючих артистів-віртуозів (Луї Маршан, родина Леопольда Моцарта, Ніколо Паганіні, пізніше – Сигізмунд Тальберг, Ференц Ліст, Шарль Беріо, Аделіна Патті, Марія Малібран та ін.); г) запровадженням великих комерційних центрів, театрів і музичних антреприз (Davies & Sadie, 1980). До цього потрібно додати розвиток нотного друкарства, поширення у великих європейських містах практики домашнього музикування, наслідком чого стала велика кількість потенційних слухачів, ознайомлених з творами сучасних композиторів і готових до активного сприйняття цих творів у виконанні майстрів-віртуозів. Коли у XIX-XX століттях з'явилися механічні, а потім електро-механічні та електро-магнітні засоби предметної фіксації звуку, мистецтво музичної інтерпретації відчувало «друге дихання», а суспільство отримало можливість зберігати не тільки твори композиторів, але й твори музикантів-виконавців.

Протягом першої половини XIX століття формувалися і наукові уявлення про музичне виконання як про особливу галузь мистецтва. На думку Германа Данузера, першим дослідженням, присвяченим власне музично-виконавському мистецтву стала праця Густава Шиллінга «Музична динаміка або учіння про Виконання музики» (Schilling, 1843), в якій автор вибудовує положення теорії музичної інтерпретації, відштовхуючись від поняття завершеного й цілісного твору, який має отримати своє друге

існування за допомогою виконавського відтворення (Danuser, 1992: 279). У побудові теорії музичної інтерпретації прийняли участь Георг Вільгельм Фридрих Гегель, а у XX ст. – Генріх Шенкер, Теодор Адорно, Арнольд Шенберг та ін.

Одною з найбільш гострих проблем виконавської практики XX століття, а також «молодої» теорії музичної інтерпретації стало виконання старовинної музики. Були поставлені питання щодо правомірності виконання творів середньовічної, ренесансної, барокової музики на сучасних музичних інструментах, в манері інтерпретації романтичної чи модерністської музики. Зокрема, у критичній літературі піднялася велика хвиля критики на адресу манери емоційно чутливого, «романтизованого» виконання музики І. С. Баха. Виокремилась ціла армія музикантів, які вважали твердо наполягали на тому, що старовинну музику потрібно виконувати тільки на основі уртекстів (Urtext Edition), тобто нотних видань, позбавлених редакторського втручання, у стилі, який орієнтується на старовинну естетику афектів, принципи музичної риторики, систему, техніку звуковедіння тощо. Даний напрямок, відомий сьогодні під назвою «історично інформованого виконання» (Historical Informed Performance, скорочено - HIP), представлений такими відомими музикантами, як Ніколаус Арнонкурт, Марсель Перес, Чечілія Бартоллі, Альфред Деллер, Вільям Крісті та ін.

Розширення сфери та зростання впливу практики HIP сприяло тому, що в центрі уваги усіх представників музично-виконавського мистецтва опинилося і, врешті, міцно закріпилося *питання відповідності між **стилем інтерпретації** та **стилем музичного твору**, який виконується*. Таким чином поняття стилю, увага до стилю, вимоги до стилю інтерпретації музичного твору є сьогодні одним з центральних і найбільш складних проблем і завдань концертної, академічної та педагогічної виконавської практики, а також торії та методики даних практичних галузей .

Питання стилістики музичних творів та їх виконання – це широка сфера мистецтвознавства і художньої критики, репрезентована величезною

кількістю праць. У них найчастіше розглядаються історичні, етнічні та персональні стилі, вивчаються їх формальні та змістовні особливості, їх генеза, ареали поширення тощо. Немає жодного видатного композитора, твори якого не були б розглянуті в аспекті стилю. Багато праць присвячено стилям музики різних історичних епох (G. Adler, D. Cooke, R. Crocker, Б. Сюта, Н. Герасимова-Персидська, D. Gray, A. Kroeber, О. Козаренко, В. Козлов, О. Корчова, О. Кушнірук, B. Lang, L. Meyer, Н. Morier, М. Новакович, W. Weisbach, L. Ratner, М. Ржевська, R. Taruskin та ін.). Рідше увага дослідників зосереджується на самій категорії музичного стилю, на методології стильового аналізу (Н. Горюхіна, Н. Dahlhaus, Н. Danuser, С. Greenberg, О. Катрич, І. Коханик, B. Lang, Z. Lissa, J. Melville, О. & В. Лігуси, В. Москаленко, Д. Наливайко, R. Pascall, E. Said, О. Сокол, В. Sowinski, С. Тишко, С. Шип, W. Zuckerkandl та ін.).

Китайські вчені також приділяють велику увагу категорії стилю, однак вони переважно розглядають стильові властивості музики національної традиції. До провідних дослідників стилю традиційних жанрів Китаю належать Zhou Long (周龙), Liang Mingyue (梁鸣岳), Wang Ying (王颖), Zhang Ziqian (张子谦), He Changlin (何昌林). Професори Zhou Xiaoyan (周小燕) та Chen Yingshi (陈应时) є відомими у КНР педагогами вокалу і знавцями стилів китайського співу. Wang Luobin (王洛宾) вивчає стилі музичного фольклору національних меншин Китаю. Gao Jianping (高建平) і Liu Tianhua (刘天华) приділяють головну увагу стильовим течіям сучасної китайської та зарубіжної музики, розглядаючи феномен музичного стилю у історичному та філософсько-естетичному аспектах.

Категорія стилю отримала важливе місце і розвиток у руслі музично-педагогічних знань, зокрема в теорії та методиці підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. (Г. Побережна, О. Потоцька, О. Сайгушкіна, О. Соколова, О. Щербініна, О. Щолокова). У розробці аспектів формування

стильової компетентності майбутніх музикантів-педагогів прийняли участь китайські вчені, підготовлені у вишах України (Сунь Пенфей, Фан Фей, Чай Пенчен, Ян Фейюй та ін.).

Поняття художнього, зокрема музичного стилю має сотні визначень, що інколи співпадають, а інколи значно розходяться між собою. У нашій роботі ми дотримуємось наукової парадигми, що склалася у працях українських учених (Н. Горюхіна, О. Зінкевич, О. Катрич, Л. Кияновська, О. Козаренко, І. Коханик, О. Кушнірук, В. Москаленко, М. Ржевська, О. Сокол, С. Тишко, С. Шип та ін.). За визначенням, що надається в «Українській музичній енциклопедії», стиль – це «...засаднича категорія для систематизації музичних явищ, що виражає ідейно та художньо зумовлену спільність прийомів музичної виразності певного часу, напрямку, автора, окремого твору, виконавця». (Кушнірук, 2023: 614). Головним визначником у цьому формулюванні є «прийоми виразності». З цим не можна сперечатися, хоча «прийоми» можуть розумітися вузько, і це може знизити міру універсальності категорії стилю. За думкою В. Москаленка музичний стиль слід розуміти як «психічно зумовлену специфічність музичного мислення, що виражена відповідною системною організацією ресурсів музичної мови у процесі створення, інтерпретації та виконання музичного твору» (Москаленко, 2013: 88).

Усі автори узагальнених висловлень про стиль обов'язково зазначають, що дане явище стосується не тільки композиторського мистецтва, але також виконавства, музичної інтерпретації. О.Кушнірук, у згаданій енциклопедичній статті зазначає, що стиль митця-виконавця «...полягає в індивід. манері виконання музичних творів на основі досконалого володіння технічними прийомами гри на інструменті та всебічного розкриття змісту твору для слухача» (Кушнірук, 2023: 617). Авторка справедливо вказує на те, що «вагомою ознакою для характеристики стиля виконавця є наявність власної інтерпретації твору (напр., «романтизоване» прочитання бахівських сонат для віолончелі соло І. Монігетті тощо)» (там же). Подібні судження

дають нам міцні підстави для використання поняття *стильової інтерпретації*.

Цей різновид інтерпретації музичного твору С. Шип вважає проявом екстравертивної інтенції музиканта-виконавця, поряд з різновидами еталонної, герменевтичної та психологічно-інформованої інтерпретації. Прямуючи до створення конкретної звукової форми твору, виконавець свідомо чи несвідомо орієнтується на певний стиль, шукає опори у відомих йому закономірностях цілісної організації художньо-виразних засобів і художньо-образного змісту. На цьому фундаменті й виникає «...орієнтація музиканта-інтерпретатора на певний *виконавський стиль* – персональний, національний, жанровий або історичний» (Шип, 2025: 152).

Різноманітність виконавських стилів достатньо відрефлектована практиками і теоретиками музично-виконавського мистецтва. Наприклад, Генрих Нейгауз вирізняв 4 стилі виконавської інтерпретації: хибний, мертвий, педантично-формальний і справжній. Карл Мартінсен розрізняв 3 інтерпретаційні стилі: класичний, романтичний та експресіоністичний. Українська дослідниця Ольга Катрич розрізняла епічні та драматичні, а також аполонічний та діонісійський стилі інтерпретації. Китайський дослідник Яна Фейюй критично осмислив типологічні погляди Я. Мільштейна, Л. Раабена, М. Смородської і дійшов такого висновку: «Активне освоєння класичної традиції можемо вважати стійкою та закономірною тенденцією в розвитку сучасного вокально-виконавського мистецтва» (Ян Фейюй, 2021: 230). На жаль, вчений недостатньо чітко визначив тип «класичної» стильової інтерпретації, і тому ми не можемо приєднатися до такої думки.

Усі дослідники феномену музичної інтерпретації свідчать про те, що стиль – суттєва і дуже важлива сторона музично-виконавського мистецтва. Стиль виконання проявляє себе багатобічно на усіх рівнях устрою інтонаційної форми і художньо-образного змісту. Будь-яка виконавська інтенція веде до звукового результату, який оцінюється слухачами з точки

зору стилю твору і стилю інтерпретації. Отже, стилістика має бути предметом уваги кожного виконавця-інтерпретатора на кожному етапі його роботи над твором.

За концепцією В. Москаленка, робота над інтерпретацією музичного твору має два етапи. На першому етапі перед музикантом постає завдання проникнути думкою в авторський задум, зрозуміти концепцію твору і уявити звукову форму твору в усіх деталях і властивостях. На другому етапі музиканту-інтерпретатору потрібно втілити своє звукове уявлення у фізичну звукову форму. Обидва етапи потребують концентрації уваги на стилі твору.

Дослідниця О. Сайгушкіна запропонувала розглядати не два, як у В. Москаленка, а три етапи роботи над інтерпретацією музичного твору. Перший етап – створення образного задуму (тобто синтез); другий етап – усвідомлення, переробка та визначення важливих деталей; третій етап – художнє втілення вдосконаленого образу в звуковій формі. (Сайгушкіна, 1988: 79). Очевидно, що принципової різниці між поглядами цих авторів немає. Хіба що, схематичне відбиття етапів роботи музиканта-виконавця у праці Сайгушкіної імпліцитно виявляє присутність в діяльності інтерпретатора принципу герменевтичного кола (теоретично нескінченного процесу взаємного уточнення смислу цілісного художнього тексту в цілому і смислу окремих елементів і сторін цієї цілісності).

Цей аспект музичної інтерпретації важливо враховувати в діях з осмислення стилю твору, зокрема у процедурі так званого виконавського аналізу: «...в розкритті змісту музичного твору і формуванні виконавського образу, важливої ролі набуває відчуття виконавцем індивідуального стилю композитора та стильового напрямку, до якого він належить» (О. Потоцька, 2016: 243). Тут обов'язково необхідно зазначити також, що виконавцю потрібно покладатися не тільки на відчуття, але також на теоретичні і практичні знання, на раціональне осмислення композиторського, історичного, а також (маємо додати) етнічного і жанрового стилів. У такому разі цілком обґрунтованою є заключна теза висновків дослідниці щодо стилю

виконання твору: «Лише виявляючи його (стилю – Л.Ю.) закономірності і прообрази, враховуючи текст та його реалізацію у контексті, відшуковуючи у структурі музичного змісту норми та їхнє порушення, можна наблизитися до розкриття сутності музичного образу». (там же)

Можемо тепер підвести підсумок, і визначити педагогічний смисл поняття **стильової інтерпретації**. Під цим виразом будемо розуміти в контексті подальшого дослідження *здатність індивіда до створення стилістично регламентованого звукового образу музичного твору і до його реалізації у співі, грі на музичному інструменті чи диригентській діяльності*. Стильова інтерпретація фактично може бути наслідком прямого наслідування індивідом конкретного зразку звукового втілення певного твору (тобто – бути відтворенням еталону), або проявом спонтанного неусвідомленого потягу інтерпретатора до відтворення певного стильового завдання. Втім, як правило, стильова інтерпретація є когнітивно-психологічним «продуктом» свідомої екстравертивної інтенції музиканта-інтерпретатора, що спирається на знання і розуміння стилю як складної багатомірної властивості художнього тексту. Співвідношення художньо-психологічних чинників стильової інтерпретації музичного твору схематично представлено на рис. 1.1.

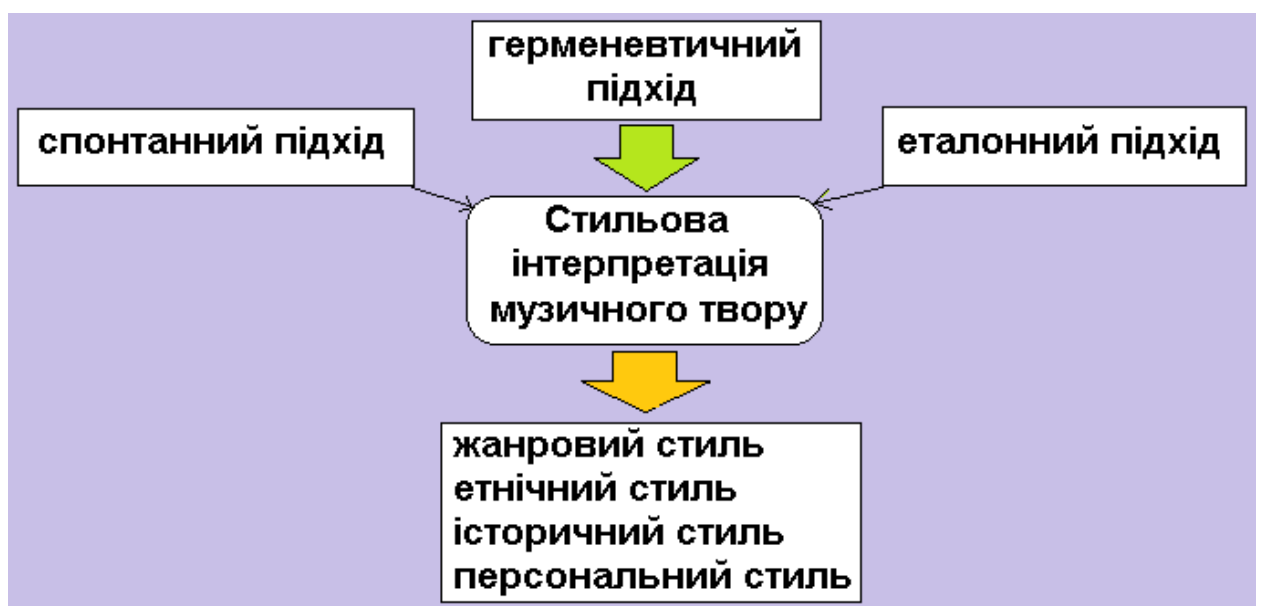


Рис. 1.1. Стильова інтерпретація та герменевтичний підхід.

1.2. Вокальний твір і готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до його стильової інтерпретації

Музичним об'єктом, на який ми далі спрямовуємо головну увагу є вокальний твір. Першим ділом ми вважаємо необхідним прояснити цей термінологічний вираз. За звичайним уявленням, **вокальний твір** – це музичний твір, призначений для виконання співаками-солістами або ансамблями солістів, у супроводі музичних інструментів або без супроводу (acapella). Вокальні твори – це, очевидно, найбільший за обсягом клас музичних артефактів у світовій музиці. Втім, це не хаотична множина артефактів. У кожній музичній культурі вокальні твори пов'язані між собою певними відношеннями, і утворюють широко розгалужену систему жанрів. Для того, щоб можна було уявити собі жанрову систему сучасної музичної культури, звернемося до методів моделювання і схематизації.

Скористуємося найбільш простою моделлю музичної культури, запропонованою Ма Ши в дисертації, націленій на формування системного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва. Вона, за думкою дослідника, складається з чотирьох таксонів, що відповідають базовим галузям музичної практики (рис.1.1.).



Рис 1.2. Базові галузі музичної практики як основа моделі національної музичної культури (Ма Ши, 2023 рис. 4, с. 42):

Автор наведеної схеми зазначив, що запропонована ним модель культури є умовною і обмеженою у своїх пояснювальних можливостях. Тим не менш, вона дозволяє уявити місце вокальних творів в сьогоденні музичних культурах України, Китаю та інших країн. Очевидно, що вокальні твори є елементами усіх чотирьох таксонів. Кожний з них може бути представлений у вигляді розгалуженої системи жанрів і жанрових різновидів. Однак не всі зазначені галузі музичної практики є однаково важливими для музичної освіти, і рівноцінними для нашого дослідження. Найменшу роль в масовій загальній музичній освіті, а також і у фаховій музично-педагогічній освіті мають вокальні твори релігійно-обрядової музики. Вокальні вироби масово-популярного мистецтва мають більш широке освітнє використання в системі масової освіти. Однак, вони не можуть служити завданням формування базових якостей майбутнього фахівця (соліста, артиста хору, вчителя музики): вокальної техніки, музичного мислення, естетичного смаку, виконавської культури тощо. Тому, за логічно виправданою традицією масової та фахової музично-педагогічної освіти, фундаментом вокальної підготовки слугують твори музичного фольклору та світської музики.

Слід, притому, прийняти до уваги, що кожна етнічна традиція, кожний національний фольклор представлені своїми специфічними системами музичної мови, жанрами і стилями інтонування. Ці музично-інтонаційні системи дуже різняться між собою з точки зору звуковисотного строю, метричного упорядкування ритму, тембральної палітри, манер артикуляції тону тощо. Засвоїти хоча би одну манеру народного співу в процесі здобуття музичної освіти буває дуже складно. Звичайно, перед системою музичної освіти може бути поставлене подібне складне завдання. Теоретично і практично можливо налаштувати подібну практику оволодіння стилями національного фольклорного співу в закладах загальної або спеціальної освіти. Однак рішення такого важливого завдання потребує, за думкою Ольги Бенч-Шокало, спеціальних підходів і методів роботи над «первинним» і регіональними манерами співу (Бенч-Шокало, 2002).

Зауважимо, що техніка українського народного співу не є занадто складною. Як показує практика підготовки китайських спеціалістів у вишах України, вона добре піддається засвоєнню представниками інших національних культур. Втім, деякі народні традиції вокального інтонування вимагають дуже специфічної та складної техніки співу. До таких належать, наприклад, традиція виконання «йодлів» та «юхцерів», тобто наспівів етнічних меншин, що мешкають в австрійських, німецьких і швейцарських Альпах. Унікальні за технічними, висотно-стройовими, артикуляційними властивостями фольклорні вокальні стилі знаходимо в Грузії (манера співу «креманчулі»), на Алтаї («сигит»), у Північному Китаї («хоумей») і т. д.. Отже, включення аутентичної народної музики до процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва являє собою масштабну проблему, яка потребує окремого глибокого дослідження і наступної методичної розробки.

Вокальні твори європейської світської музики, сьогодні широко поширені у всьому світі. Їх коротко характеризують словом «класика». Їх вивчають у загальноосвітніх школах, у спеціальних музичних дитячих закладах, в коледжах і вишах. Однак, їх відтворення не передбачає значної диференціації базових принципів вокалізації. Інтонування світської вокальної музики ґрунтується на універсальній і широко розповсюдженій у світі вокально-технічній базі. Зараз не будемо розглядати питання історії та культурних причин формування в Європі та подальшого розповсюдження у світі того вокального стилю, який звуть академічним. Його технічні та інтонаційні характеристики також є добре відомими. Нашої подальшої уваги потребує той факт, що вокальна «класика» є дуже різноманітною. Вона представлена великою кількістю різних етнічних, жанрових, історичних і персональних стилів. Для того, щоб уявити і потім представити здобувачам освіти стильове різноманіття вокального репертуару, розглянемо його у найбільшому масштабі.

Спів – це очевидно найбільш природний, найбільш ранній в історико-культурному відношенні, і самий поширений в культурі вид музикування. Спів – це не просто доступний кожній людині засіб отримання естетичного задоволення і яскравих художніх вражень. З перших років життя спів є одним з найбільш ефективних шляхів засвоєння кожною людиною можливостей власного організму, фізичного феномену звуку, ресурсів рідної словесної мови і мови музичного мистецтва. Дорослій людині вокальна музика відкриває широкі горизонти всесвітньої духовної культури. Тому спів займає таке важливе місце у вихованні та загальній освіті дітей і учнівської молоді. Це положення багаторазово, починаючи ще з часів Просвітництва, висловлювали і наголошували авторитетні вчені, методисти і педагоги-практики у сфері загальної та мистецької освіти. Такі, наприклад, як Григорій Ващенко, Борис Грінченко, Еміль Жак-Далькроз, Золтан Кодай, Марія Монтессорі, Карл Орф, Йоганн Песталоцці, Василій Сухомлинський, Костянтин Ушинський, Іван Франко та ін.

Вокальна музика – це надзвичайно широка сфера музичної практики, яка осмислюється і науково вивчається під різними кутами зору. В залежності від аспекту, підходу, аналітичного методу вокальна музика може бути представлена в різних типах і класах артефактів. Якщо підійти до неї з боку форм музикування, які стихійно виникли у історичному процесі, то можна виділити *сольну, хорову і ансамблеву* форми вокального музикування. Перші дві форми є відчутно різними за типовими семантичними властивостями. Однак між хоровими і ансамблевими (йдеться про камерні форми музикування) творами образно-семантична різниця є значно менш вираженою, хоча при певних умовах вона може стати помітною.

Хорова форма музикування за самою своєю природою є вираженням колективної психології, соціальної свідомості, спільності духовного руху чи стану. Ця семантична властивість хорової музики завжди «проглядає» крізь будь-яку конкретну звукову форму твору. Такий ефект проявляє себе навіть тоді, коли хор чи партія хору сприймається як голос одної персони. Тут

доречно згадати, що хор у давньогрецькій трагедії співав від першого лица, однієї людини, яка при цьому виражала одностайну думку соціальної групи. Наприклад, в трагедії Софокла «Цар Едіп» є діалог Едіпа з Хором, де останній співає: «На клятву клятвено відповім, царю: Не вбивав я Лая і вбивцю безсилий вказати...». Тобто, в семантиці хорової музики від самого її початку – від ритуального співу родової общини або кліру разом із паствою в релігійних обрядах міститься дух колективізму, образ певним чином поєднаних людей. З цієї причини хорова музика найкращим чином виконує культурну функцію консолідації індивідів, їх об'єднання в соціальні групи, партії, класи. Цим пояснюється пріоритетна роль хорового звучання у жанрах національних і релігійних гімнів, трудових і військових пісень. Коли Людвігу ван Бетховену потрібно було створити художній образ єдності мільйонів людей у Дев'ятій симфонії, він не знайшов нічого кращого, аніж звернутися до хорового вокалу.

Сольний спів має інший семантичний нахил. Він природно підкреслює індивідуальність людини. Звичайно, і сольний спів також може яскраво виражати колективний настрій, одностайну думку і психологічний стан соціальної групи. Однак його художньо-змістовною специфікою завжди була, і залишається сьогодні внутрішній світ особистості. Це стає очевидним, якщо охопити одним поглядом всю сферу сольної пісенності у світовій народній та професійній художній культурі.

Якщо подивитися на широке поле вокальної музики з точки зору звукового матеріалу даної практики, оцінюючи якість голосу людини, то найбільш очевидною постає різниця між дорослими та дитячими, чоловічими та жіночими голосами. Даний критерій лежить в основі прийнятої диференціації типів хору. Звичайно розрізняють чоловічий, жіночий, дитячий, юнацький та змішаний типи хорового колективу. Зауважимо, що статеві-вікові особливості голосів істотно впливають на звукову форму хорових і сольних вокальних творів, а також, звичайно, і на їх зміст. Найбільш визначеною є межа, що відрізняють художньо-образний зміст творів для

чоловічих і жіночих, дорослих і дитячих голосів. Доречи, подібного розмежування ми не знаходимо в галузях інструментальної музики. Щоправда, вікові і статеві властивості відбивалися та ще й досі відбиваються на можливостях оволодіння техніками гри на різних інструментах. Є музичні інструменти, які вимагають чималої фізичної сили та витривалості (наприклад, фагот, труба, валторна, тромбон, туба), і тому вони непридатні для маленьких дітей, і мало пасують жінкам. Однак сучасні технології виробництва зробили майже усі розповсюджені на практиці музичні інструменти відносно легкими у фізичному відношенні і доступними для дітей і жінок. Скажімо, гра на старовинному механічному органі вимагала значної фізичної сили і витривалості від виконавця, чого зовсім не потребує гра на сучасному електрифікованому органі.

Варто відзначити, що вікові та гендерні якості виконавців не є важливими для практики виконання інструментальних музичних творів. У цьому відношенні вокальна музика має виразні відмінності. Більшість творів, призначених для голосу, зовсім не є нейтральними за формою і змістом щодо гендерних та вікових властивостей потенційних виконавців. Це обумовлено не тільки змістом словесного тексту, але й тими художньо-образними уявленнями, що виникають в процесі сприйняття твору. Очевидно, що арія «*Se vuol ballare signor contino*» («Якщо пане граф захоче потанцювати») з опери Вольфганга Моцарта «Весілля Фігаро» чітко розрахована на голос і характер дорослої людини. Художній зміст цього твору буде цілком зруйнованим, якщо він буде озвучуватися голосом жінки або хлопчика. Немає сумніву в тому, що фізичні властивості голосу, які обумовлені віком і статтю співаків, слугують одним з детермінантів форми та образного змісту вокального твору.

Свої наслідки для типової семантики вокальної музики мають звукотехнічні характеристики голосів – так звані «вокальні дані». В академічній та концертній практиці голоси (відповідно і музичний репертуар) розрізняються за критерієм співацького діапазону. Головними різновидами

вокального голосу є сопрано, альт, тенор, баритон, бас і дискант. Більш тонкою і водночас менш точною є диференціація голосів за їх динамічними і тембральними характеристиками (наприклад: колоратурне, ліричне і драматичне сопрано, ліричний і драматичний тенор, бас-баритон, бас-buffo, бас-profundo тощо). Відповідно цій градації голосових даних дослідники і методисти виділяють і певні семантичні типи, які позначаються поняттям вокального амплуа або «тембр-амплуа» (праці Є. Авраменко, Тан Чжанчена, В. Мітюшкіна, Хон Чена та ін.).

З погляду взаємодії вокального інтонування з іншими видами мистецтва також виділяють різні формальні та семантичні типи. Величезний масив складають музичні твори, де голос взаємодіє зі словами. Дана взаємодія дає підстави для формування різних формальних і, водночас, семантичних типів, якими є наприклад: мелодекламація (з варіантами *Sprechstimme*, *Sprechgesang*), скандування, речитатив, силабічний розспів, орнаментика тощо. Проблемі взаємодії музики і слова присвячена велика кількість монографій, статей, дисертацій (І. Барсова, К. Brown, Р. Брузгенє, В. Васіна-Гроссман, W. Wolf, М. Ланглебен, О. Приходько, К. Руч'євська, О. Станішевська, О. Фрай, Р. Friedrich, Р. Scher та ін.). Ця обставина народжує багато типів взаємозв'язку між словом і музичною інтонацією. В спеціальній науковій літературі такі типи розглядаються з позицій лінгвістики (зокрема фонології, інтонології, принципів орфоепії, морфології, лексикології, теорії синтаксису), класичної та структуральної філології (зокрема поезики і риторики), теоретичного музикознавства (теорії метру і ритму, артикуляції, інтонації, синтаксису, архітектоніки, жанру, стилю, техніки композиції тощо), психології мистецтва і загальної естетики.

Результати взаємодії співу і словесного тексту вчені часто характеризують за допомогою категорії художнього синтезу. Йдеться про синтез форм, що належать різним видам мистецтва. Українська дослідниця-філолог Наталія Дмитренко, спираючись на низку праць з питань естетики (О. Габай, А. Зись, О. Рисак), виділяє «три типи художнього синтезу: 1)

поєднання різних видів мистецтва для посилення виражальних і зображальних засобів реалізації єдиного художнього задуму 2) як особлива група синтетичних мистецтв (театр, цирк, естрада, кіно, телебачення); 3) як переклад твору мистецтва з мови одних на мову інших видів» (Дмитренко, 2014, с. 119).

Така типологія на перший погляд здається цілком придатною. Однак її не так просто застосувати до вокальної музики, що взаємодіє зі словесним текстом. Питання дуже ускладнює невизначеність логічних меж, які розділяють названі типи. Як потрібно, скажімо, кваліфікувати загальновідомий конкретний зразок пісенного фольклору – веснянку «Благослови, мати, весну зустрічати»? Можливо цей твір є «продуктом» первинного синкретизму художніх дій? Або його «синтетична» форма є природною, отриманою «від народження» у процесі колективного пристосування слов і співу до вимог ритуалу? Чи, можливо, ця пісня є наслідком вдалого поєднання старовинного магічно-формульного мотиву зі словесним текстом, який був «відредагований» збирачем-фольклористом?

Найскладнішим науковим завданням є об'єктивна оцінка результату взаємодії виразних засобів музики і слова. В будь-якому разі, коли композитор створює мелодію до готового словесного тексту, виразний зміст цього тексту якимось чином змінюється. Він посилюється або послаблюється, стає другорядним чинником «синтетичної образності», або, як буває, спотворюється в цілому чи в окремих деталях. Естетичне сприйняття зазвичай відзначає найкращі випадки синергії словесної та музичної форми, що проявляється на рівнях ритму, мелодії, і фразування. Можна цілком погодитися з думкою відомого українського співака Дмитра Гнатюка, висловлену щодо особливого естетичного ефекту, який народжує узгодженість мелодії поетичного слова і музичної форми: «У художньому стилі, особливо в пісенних текстах, мелодика слова проявляється найсильніше. Вияв мелодики слова у піснях ми спостерігаємо не лише в абзаці, рядку, фразі, а навіть у кожному складі. Словесне звучання тексту,

мелодика слів стає для композитора ключем щодо композиції усієї пісні при створенні мелодії. І коли віршовий текст написаний з урахуванням мелодики слів, то слова уже самі лягають на якусь мелодію» (Гнатюк, 2025).

Описана Гнатюком синергія – це лише один з типів формальної та смислової взаємодії між словом і музикою. Справедливо відзначили Н. Павлюк і Т. Смокович: «...межа між мистецтвом музики і мистецтвом слова дійсно виявляється розмитою: перехід від одного до іншого відбувається непомітно. Вербальний початок цілком заявляє про себе лише на досить високих структурних рівнях; крім того, стосовно нього матеріально-звуковий аспект явно недостатній – необхідно занурення в змістовий аспект (Павлюк, Смокович, 2018: 55). На жаль, в музичній педагогіці далеко не всі зазначені аспекти взаємодії вокальної музики і слова приймаються до уваги при аналізі та словесній інтерпретації конкретних творів, жанрів і стилів. Часто вчителі музики і педагоги-дослідники обмежуються поверховими зауваженнями щодо відповідності між словами і музичною формою вокальних творів, не розрізняючи ані рівнів, ані семантичних варіантів взаємодії цих двох систем художньої виразності.

Розглянуті варіанти взаємодії музичного інтонування з словесним текстом забезпечують стильову різноманітність даного виду мистецтва. Однак, є й інші чинники багатства стилістики вокальної музики. Самими впливовими чинниками є неосяжне різноманіття жанрів та етнічних (зокрема – національних) стилів вокального музикування. Якщо знову повернутися до схеми на рис. 1.4, не важко уявити, що кожна з чотирьох головних галузей музичної практики (у даному разі вже йдеться про вокальну музику) може бути репрезентована сотнями різних національних і жанрових стилів. Так, скажімо, базова галузь народної вокальної музики представлена національно-жанровими стилями *думи*, *колядки*, *щедрівки*, *веснянки*, *гагілки* (українська традиція); *лао цзо ге* (трудові пісні), *шан тен ге* (ліричні протяжливі пісні), *чин су ге* (сімейно-побутові пісні), *шо чан* (пісні-сказання) (китайська традиція). Базова галузь релігійно-обрядової музики може бути

репрезентована, наприклад, жанровими стилями *гімну, молитви, псалму, спірічуел, госпел* (північно-американська традиція); *теїлім, піют, рікуд, нігун* (іудейська традиція). Жанровими стилями світського вокального музикування є, скажімо, *сирвента, альба, тенсона, пастурель* (традиція французького Провансу); *канцона, качья, фроттола*, мадригал (традиція Італії). Масово-популярна музика також проявлена у величезній кількості жанрово-етнічних стилів, як-от: сон, хабанера, сальса, гуарача, чачача (популярні пісенно-танцювальні жанри Куби); блюз, шаффл, ритм-енд-блюз, рок-балада, реп (поп-музика США).

Ескізно намічена у наведеному переліку жанрових та етнічних стилів сфера вокальної музики характеризується безмежним потенціалом художньої образності. Охопити все різноманіття жанрової системи вокальної музики неможливо. Але це нам і не потрібно в плані рішення завдань даної роботи. Очевидно, що далеко не всі зазначені в моделі елементи жанрової системи вокальної музики мають значення для мистецької педагогіки. Принаймні, деякі з цих компонентів (скажімо, жанри середньовічної культової музики або традиційних культур Африки) можуть цікавити музичну педагогіку лише в плані загальних культурно-освітніх інтересів. Поряд з такими компонентами, є жанрові сфери, що становлять центральний інтерес для практики, теорії та методики музичної освіти. Маємо на увазі **жанрово-стильову сферу камерної вокальної музики**.

Камерна музика – це особливе жанрове явище, що виникло в європейській культурі в межах базової галузі світського музикування. Передумови його становлення склалися в добу Відродження. Одним з джерел камерної музики стала форма дозвілля аристократичних кіл суспільства, коли запрошені професійні музиканти розважали своїм мистецтвом невелику групу обраних поважних осіб красивим співом і чудово злагодженою грою на музичних інструментах. Такі злагоджені ансамблі, в яких голоси та інструменти ніби «змагалися» між собою звалися *концертом* (від італійського *concertare* - змагатися). Потім це слово отримало жанрове

значення. Оскільки такі виступи проходили у невеликих залах або просторих кімнатах приватних осель, вони отримали назву камерних (від італійського *camera* – кімната). Друга передумова розвитку камерної вокальної музики – звичай домашнього аматорського музикування, який отримав розвиток у широкому соціальному прошарку мешканців європейських міст. Цей вид музикування прикрашав побут, супроводжував сімейні свята, був звичайним видом дозвілля.

Починаючи з часів Ренесансу і Бароко професійні композитори створювали сольні та ансамблеві вокальні твори в супроводі музичних інструментів спеціально для домашнього та концертного камерного музикування. Камерними вокальними творами слід вважати, наприклад: мадригали Луки Маренціо, Орландо Лассо, Карло Джезуальдо; окремі світські арії Іоанна Себастьяна Баха («*Ich bin nun wie ich bin*» для голосу та континуо (BWV Anh. 40) чи «*So oft ich meine Tobackspfeife*» з «Маленького нотного зошиту Анни Магдалени Бах»). Камерна вокальна музика «жилилася» до початку XX ст. практично з усіх широко розповсюджених жанрових джерел. Вона легко сприймала художньо-образні засоби з фольклору, культової музики, популярної пісенно-танцювальної практики. Вона відчула впливи різних етнічних традицій народів Європи, а також і більш далеких етносів (варто згадати, скажімо, стилізації китайської музики в творчості Клода Дебюссі чи Густава Малера).

Жанрово-стильовою домінантою камерної музики була і залишається **пісня**. Вже наприкінці XVIII століття в цій сфері музикування поширюються, входять в моду обробки народних пісень. Велику увагу цьому жанру присвятили так звані «віденські класики» - Йозеф Гайдн, Вольфганг Моцарт, Людвиг ван Бетховен. Один тільки Бетховен створив 160 обробок народних пісень (47 ірландських, 26 уельських, 37 шотландських тощо, причому серед цієї маси є також і 2 обробки українських мелодій). Свого найвищого розквіту камерно-вокальна музика досягла у XIX – на початку XX століть. У

ті часи панували стилі романтизму і бідермаєру (Франц Шуберт, Роберт Шуман, Фелікс Мендельсон, Іоганнес Брамс); імпресіонізму (Клод Дебюссі, Анрі Дюпарк, Габріель Форе); сецесії та раннього експресіонізму (Гуго Вольф, Рихард Штраус Густав Малер).

Охарактеризовані естетичні, художньо-виразні, жанрові, стильові та, технічні якості камерно-вокальних творів надають їм великої педагогічної цінності і роблять їх чи не найкращим дидактичним матеріалом для вирішення завдань вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Тепер, коли ми визначили коло музичних явищ, які конкретизують художній предмет нашого дослідження і окреслюють матеріал, що залучений нами до процесу відпрацювання методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, можна перейти до визначення тих особистісних властивостей, які становлять суть готовності здобувачів освіти до стильової інтерпретації вокальних творів. Для того, щоб одразу представити дану готовність в цілому, скористуємося методом понятійного моделювання (дана модель схематично представлена на рис.1.3.).



Рис. 1.3. Структура готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокального твору

Як видно з наданої моделі, готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокального твору трактується як комплекс особистісних властивостей.

Першим компонентом даного комплексу є **практичні уявлення і теоретичні знання** про стилі мистецтва в цілому, і стилі вокальної музики зокрема. О. Щербініна об'єднує ці різні рівні знань одним поняття когніції, слушно вказуючи на те, що стиль – це психологічний феномен: «...когніція, ґрунтуючись на мисленєвих процесах, включає не тільки теоретичні знання, а й результати сприйняття світу, спостережень, фантазування, чуттєвого, повсякденного досвіду взаємодії особистості з навколишнім середовищем» (Щербініна, 2021: 281)..

У стильовій когніції варто особливо підкреслити роль і значення практичних уявлень. Їх необхідність обумовлена психологічною природою феномену художнього стилю. Як встановлено дослідниками стилю, цей феномен проявляє себе як «...уявлення і думки про фізично існуючі об'єкти дійсності, зокрема про явища мистецтва», в яких відбивається індивідуальний та колективний досвід художньо-практичних дій людини, досвід спостережень та теоретичних міркувань» (Шип, 2023: 24). Практичні уявлення щодо стилю – це, іншими словами, емпіричні знання щодо закономірностей устрою форми і змісту мистецьких творів. Як пояснює філософія, емпіричні знання є «безпосереднім відображенням об'єктивної реальності», «сукупністю уявлень і фактів про властивості речей та процесів, неопосередковані зв'язки та закономірні залежності» (Йолон, 2002: 198). Дане формулювання дозволяє стверджувати, що емпіричні знання про стиль – це і є «сукупні уявлення» про «неопосередковані зв'язки та закономірні залежності», які сприйняття виявляє в музично-інтонаційних діях. Ці уявлення поєднуються в чуттєвому образі, який має якість індивідуальної характерності. Такий образ дозволяє якісно розрізняти художні твори, впізнавати певно спільність смислів, властивостей форми, засобів художньої виразності. Відчуття художнього стилю (або емпіричні знання про стилі)

потрібні для будь-якого виду музичної діяльності – компонування, виконання і сприйняття музичних творів.

З цих теоретичних положень слідує очевидний практичний висновок: для формування у індивіда емпіричних знань про музичний стиль йому потрібно, наскільки це можливо, інтенсифікувати процес набуття досвіду сприйняття якомога більш широкого кола музичних творів. Часто буває, що людина захоплюється якоюсь одою «ділянкою» величезного поля музики, і багато часу проводить на цій ділянці, насичуючи пам'ять конкретними музично-інтонаційними образами. Так, скажімо, буває з молодими людьми, які в силу випадкових обставин попадають під вплив якогось одиничного музичного явища, і стають палкими любителями якогось дуже дрібного (в масштабі світової культури) мистецького феномену, на кшталт «репу», «панк-року», «трешу», «клуб-механіки» тощо. У такому разі навіть вся жанрово-стильова галузь сучасної масмедійної культури знаходиться поза їх досвідом. Звичайно, що у подібних випадках емпіричні стильові знання людини є мізерними.

Подібні ситуації є цілком неприйнятними для молодих музикантів-професіоналів, для майбутніх учителів музичного мистецтва. Навіть, якщо інтереси та освітні дії здобувача музично-педагогічної освіти обмежуються певним сегментом класичної музики (скажімо, оперними творами Джузеппе Верді), його база чуттєвих уявлень про стиль буде недостатньою для рішення складних проблем професійної діяльності. Імовірно, молодій людині важко самотужки вийти за межі звичних уподобань, інтересів, слухових установок у сфері незнайомого і «чужого» музичного світу. Отже, молодим людям у цій справі потрібна допомога, перш за все з боку мистецької освіти. Зокрема, така допомога потрібна майбутнім учителям музики. Освітній процес у педагогічному виші має відкрити перед молодими людьми самий широкий обрій музичних явищ, має підштовхнути їх до активного самостійного засвоєння різноманітних і різноманітних за формою та змістом музичних явищ, і тим самим до здобуття емпіричних знань про мистецькі

стилі. Особливо активними засобами накопичення потрібного досвіду чуттєвих уявлень є академічна музично-виконавська діяльність.

Якщо «пересічний споживач» музичного мистецтва може цілком задовільнитися чуттєвими уявленнями про мистецькі стилі, що дозволяють йому орієнтуватися у власному досвіді і власній практиці сприйняття музичних творів, то для професійного музиканта-освітянина цього недостатньо. Майбутній учитель музичного мистецтва мусить не тільки вільно і впевнено орієнтуватися у своїх уявленнях, але він має чітко орієнтувати учнів у величезному світі музичних явищ. Для цього вчителю потрібні науково достовірні, об'єктивні, перевірені практикою знання про музичний світ, зокрема про явище стилю.

Таким чином, готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів передбачає наявність у нього теоретичних знань про стилі мистецтва. Нам потрібно більш конкретно визначити характер таких знань. Перш за все, підкреслимо, що усі теоретичні знання про музичні стилі базуються на фундаменті чуттєвих образів-уявлень. Це твердо постулює філософія та психологія: «У пізнавальному процесі емпіричне знання виступає базою формування більш високих рівнів наукового знання та інтерпретації абстрактних теоретичних побудов» (Йолон, 2002: 198). На шляху до теоретичних знань набуті в досвіді образи абстрагуються, перетворюються на поняття, отримують словесну форму, проявляються в наукових судженнях, поєднуються в понятійні системи.

Підкреслимо, що без збережених пам'яттю чуттєвих образів, накопичених у процесі сприйняття чи активних мистецьких дій, неможливо досягти рівня справжньої стильової компетентності. Деякі люди вважають, що така компетентність забезпечується знанням десятка слів, якими позначаються мистецькі стилі (бароко, романтизм, імпресіонізм і т. п.). Але така думка є невірною. Знання стильових найменувань – не є свідченням наявності емпіричних знань про стилі, а тим більш не є основою стильового мислення особистості. Втім, грамотне володіння іменами стилів, при

наявності відповідних уявлень і понять, є важливою стороною сукупних знань про стильову сферу мистецтва.

Наукові знання про мистецькі стилі не є такими ж упорядкованими формалізованими, як знання у сфері математики, фізики, хімії та інших строгих, дедуктивно побудованих науках. Втім, і у цій сфері знань є певне коло загально прийнятих категорій, в яких стиль отримує своє описання (наприклад, категорії художнього образу, художньої мови, форми, матеріалу, композиції, засобу виразності тощо), свої типології, хронології, функціональні та структурні підходи до сукупності мистецьких стилів. Такого роду знання не є самоцільними. Вони потрібні майбутнім учителям музичного мистецтва для того, щоб вони могли вирішити завдання стильової інтерпретації у процесі звукового втілення форми музичного твору. Але не тільки для цього. Вони не менш потрібні для того, щоб забезпечити здатність учителя розповісти учням школи чи здобувачам спеціальної освіти про музичні твори, досягнення видатних композиторів, про масштабні процеси розвитку і взаємодії музичних культур тощо. Теоретичні знання про стилі мистецтва можуть прислужитися у всякого роду творчій праці освітянина з художніми творами; скажімо, у відборі творів для навчального чи концертного репертуару, у аранжуванні творів для різних виконавців та виконавських колективів, у підготовці до дискусій, публіцистично-критичних праць, виступів у мас-медійних програмах тощо.

У пошуку теоретичних знань про художні стилі майбутній учитель музичного мистецтва може знайти опору в мистецтвознавчій літературі, зокрема в роботах, зазначених у першому підрозділі. По-перше, здобувач педагогічної освіти має отримати ясне теоретичне уявлення про формальні властивості кожного музичного стилю, які проявляються на рівнях звукового матеріалу, засобів музичної мови (закономірності метроритму, звуковисотного строю, ладу, динамічної шкали, артикуляційних типів, синтаксичних структур), фактури та композиційної структури. Так само важливо усвідомити і навчитися оцінювати з точки зору стиля художньо-

образний зміст музичних творів, який конкретизується в сенсорних та моторних образах, відчуттях, емоціях, переживаннях, станах, думках, топіках, персонажах, програмних і «приховано-програмних» сюжетах. По-друге, майбутній учитель музичного мистецтва має усвідомити багатомірність стильового простору художньої практики і зорієнтуватися у вимірах жанрових, етнічних, історичних та персональних стилів. Йому потрібно звикнути до інтерпретації кожного мистецького твору в цих чотирьох стильових координатах і оволодіти методикою стильового аналізу формальних індивідуально-типових властивостей музично-поетичних текстів і сформувати уміння стильової атрибуції конкретних музичних творів. Ці завдання підготовки здобувачів музично-педагогічної освіти, поставлені перед методикою, що розроблена в даній дисертації.

Другим компонентом підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів є **музично-виконавські уміння**. Зокрема йдеться про цілий комплекс умінь, які потрібні для практики вокального виконання, до якого входять: а) технічні навички співу (дихання, управління процесом звукоутворення, керування резонансним та артикуляційним апаратом тощо); б) вокально-інтонаційні уміння (керування діями пластичної або миттєвої модуляції висоти, гучності, тривалості, тембральної якості, артикуляції тону); в) володіння технікою фразування мелодичної форми. Формування даного комплексу умінь – це масштабна теоретична і методична проблема, якій присвячено дуже багато праць. Про це вже йшлося у першому підрозділі даного тексту.

У даному дослідженні ми особливо виділяємо здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва володіти різними стилями вокалізації (на основі тексту або без слів). У роботі над формування усіх зазначених умінь може бути доречним і корисним герменевтичний підхід. Скажімо, у процесі формування психофізіологічних навичок співу викладачі вокалу часто звертаються до словесних пояснень тих чи інших сторін процесу, використовуючи засоби риторики (порівняння, метафори, гіперболи).

Наприклад, викладач може порадити недосвідченому співаку «відчути» при взятті певного тону гострий укол в верхній зоні піднебіння ротової порожнечі. Набагато частіше герменевтичні засоби застосовуються при роботі над пластикою інтонування і фразуванням. Для досягнення успіху викладач нерідко моделює певну життєву комунікативну ситуацію, або психологічний стан, які «підказують» потрібний характер інтонування.

Для нашого дослідження особливо цікавим є можливість звернення студентів і викладачів до герменевтичного підходу заради досягнення певної стильової якості співу, коли усі технічні і виразні засоби вокального інтонування спрямовані на відтворення того стилю, що є адекватним композиторському задуму твору або його виконавському проекту (задуму музиканта-виконавця). Оскільки стиль визначається властивостями форми і образного змісту, герменевтичний підхід набуває виключно важливої ролі, коли потрібно прояснити образно-змістовні характеристики стилю. У такій ситуації доцільно використовувати різні герменевтичні засоби: а) прямі словесні пояснення щодо смислу музичного тексту, б) жестикуляцію і міміку, тобто знаки «тілесної мови», в) аналогії з творами мистецтва; г) художньо-семіотичні засоби образотворчого, акторського, хореографічного та інших видів мистецтва.

Третій компонент моделі готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів – це **уміння словесної інтерпретації стилю**. Йдеться про здатність музиканта-педагога висловити своє розуміння стилю художнього твору, який сприймається або виконується. Іншими словами – це уміння передати словами як безпосередні чуттєві враження, так і чітко усвідомлену понятійну рефлексію стильової природи та особливостей художнього тексту.

В. Москаленко у своїй теорії музичної інтерпретації окремо виділив даний аспект, позначивши його як «музикознавчу інтерпретацію», яка має два різновиди – науковий і художній і «...виражається в описах музики засобами вербальної чи будь-якої іншої немусичної мови». (Москаленко,

2013: 109). Наукова інтерпретація, за думкою вченого, тяжіє до точності, однозначності вербальних характеристик; художня інтерпретація тяжіє до виразного образного мовлення і припускає смислову багатозначність, невизначеність, «розмитість» вербальних засобів (Москаленко, 2008: 110).

Важливість такого уміння підкреслюється у багатьох дослідженнях з мистецької педагогіки. Так, наприклад, Олена Рудницька у роботі «Вчись цінувати прекрасне» підкреслила зв'язок між словесною інтерпретацією, оціночними судженнями (до яких входять, безумовно, і судження про стиль твору) та професійною готовністю вчителя музичного мистецтва до виконання низки педагогічних функцій, зокрема до виконання художніх творів. Дослідниця зазначила: «Навички самостійного аналізу музичного твору допомагають словесно інтерпретувати його художній образ, що є однією з основних вимог до майбутніх пропагандистів музичного мистецтва. І, нарешті, правильні оціночні судження про музичні твори активізують виразність їх виконання, яке служить обов'язковим підкріпленням словесних пояснень» (Рудницька, 1983: 71).

Концепція художньо-педагогічної інтерпретації, розроблена Ольгою Щолоковою, базується на двох основних компонентах: практиці музичного виконання та навчально-просвітницькій практиці вчителя музичного мистецтва. У такому разі, в діяльності вчителя значно «...підсилюється значення вербального інтерпретування музичних творів, яке характеризується перекладом з художньої мови музичного твору на вербальну мову і може відбуватися у двох напрямках» (Щолокова, 2023: 6). У згаданій публікації дослідниця визначає термінологічний вираз «вербальна художньо-педагогічна інтерпретація» як «...результат емоційно-інтелектуального пізнання твору мистецтва та осмислення художнього образу з морально-етичним спрямуванням» (там же). Визнаючи залежність форми і змісту художньо-педагогічної інтерпретації від особистісних якостей педагога (ерудиції, практичного досвіду, особливостей сприйняття тощо), О. Щолокова наголосила, що головними завданнями і умовами педагогічно-

інтерпретаційних дій є «...збереження ідейно-художнього задуму твору; виявлення суб'єктивно-особистісного підходу до художнього твору з урахуванням особистих смаків, уподобань, потреб та ціннісних орієнтацій» (там же).

До зазначених дослідницею цілей педагогічно-інтерпретаційних дій доцільно також додати вербальну інтерпретацію художнього стилю твору, яка напряду веде до музично-виконавської інтерпретації, тобто до звукового втілення музично-інтонаційної форми твору, відповідного усвідомленому уявленню про його художній стиль.

Четвертий компонент моделі готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів є професійна мотивація даного спрямування академічної діяльності здобувачів освіти. Йдеться, перш за все, про інтерес студентів до феномену стилю і до його численних та різноманітних проявів у мистецтві. Найбільш повним і впливовим з погляду поштовху і результатів мистецької діяльності є наявність особистісної схильності вчителя музичного мистецтва до дій пізнання, розпізнання і звукового втілення (імплементації за виразом О. Щербініної) мистецького стилю. Іншим мотивом, який є специфічним для музиканта педагогічної професії, слід вважати інтерес до пояснення явища стилю учням, до формування у здобувачів освіти чітких, яскравих, точних стильових уявлень, що проявляються в розумінні стилістики творів мистецтва, в судженнях про стиль, у виконанні музичних творів згідно з їх стильовими властивостями.

Дослідники часто згадують про мотивацію як про умову створення музично-стильових уявлень особистості. Так, наприклад, О. Рябова, розкриваючи поетапну часову структуру процесу формування таких умінь у підлітків засобами колективного музикування, зазначає наступне: «Успішний перебіг даного етапу забезпечує реалізація такої педагогічної умови, як створення мотиваційно-стимулюючого середовища навчального процесу задля усвідомлення значущості стилевідповідного виконання музичних

творів. Це здійснюватиметься за допомогою ретельного добору репертуару для гри в камерному оркестрі та концертної діяльності колективу» (Рябова, 2019: 168). Дійсно, зазначена дослідницею мотивація є важливою умовою формувального процесу. Однак, маємо підкреслити, що є не менше підстав розглядати таку мотивацію як необхідний компонент готовності до усвідомлення майбутнім учителем музичного мистецтва стильових завдань виконання творів.

За коротким словниковим визначенням, мотив – це «спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх або внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість (мотивація)» (Шапар, 2007: 264). У сучасній психології мотиви «...розглядаються як органічні детермінанти мотивації і, таким чином, як внутрішні причини поведінки. Вони концептуально подібні до інстинктів, потреб та потягів» (Dorsch-Lexikon, 2025).

Можливо поставити питання: які саме потреби можуть слугувати передумовами інтересу особистості музиканта-педагога до мистецького стилю, до його виконавського втілення у звуковій формі виконуваного музичного твору? Відповідь на це запитання потребує окремого дослідження. У 2 частині роботи «Основні соціологічні поняття» Мак Вебер навів відому типологію мотивів соціальної поведінки людей. Користуючись цим методом можна спробувати в самих загальних рисах встановити, що прагнення до стильової інтерпретації музичних творів може опиратися на: 1) цілераціональний мотив, коли дія спрямована на раціонально поставлену ціль і продумані засоби її досягнення; 2) ціннісно-раціональний мотив, коли людина приймає навіть без раціонального переконання якусь ідеальну цінність, і прагне її досягнути будь-якою ціною; 3) афективну мотивацію, тобто на інерцію психологічного процесу, на емоційні поштовхи до дії; 4) норми традиційної поведінки.

Дійсно, здобувач музично-педагогічної освіти може відтворити у своїй свідомості та у звуковій формі стильові норми, прийняті в його культурному

середовищі, або в певній регіональній чи національній школі музичного виконавства. Він може старанно слідувати зразкам стильових інтерпретацій, які викладаються педагогом або представлені авторитетним виконавцем. Такий варіант мотивації може мати деякий педагогічний смисл. Однак, слід прийняти до уваги ймовірні негативні наслідки такого шляху формування мотиваційної основи музично-виконавської діяльності.

Афективна мотивація музично-виконавських дій може привести до стильової інтерпретації з яскраво проявленими індивідуальними властивостями звукової форми та її виразного наповнення. Однак, дана мотивація не сприяє навіть створенню особистісного стилю виконавця, оскільки афективний стан є нестійким і дуже мінливим. Це не дає можливості закласти психологічний фундамент персонального виконавського стилю. Подібна мотивація не може забезпечити стильової коректності інтерпретації, тобто того, що втілений у звучанні стиль буде адекватним аутентичному стилю музичного твору. Ось чому ми вважаємо, що така мотивація є найгіршою підставою для формування стійкого інтересу до стильової інтерпретації музики.

Цілераціональний мотив часто слугує дієвим чинником академічної діяльності здобувачів освіти. Якщо стильова інтерпретація твору є неодмінною умовою отримання високої оцінки на іспитах, або умовою допущення до академічного концерту, що тягне за собою раціонально розраховану користь (отримання стипендії, або якихось винагород), то здобувач освіти може розрахувати свої дії таким чином, щоб досягти раціонально прийнятої і бажаної цілі. Така мотивація може певним чином вплинути на формування стійкого інтересу до мистецьких стилів та виконавської інтенції до їх фізичної імплементації. Однак цілераціональна мотивація не є найкращою з погляду перспектив розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя музичного мистецтва, його виходу на високий рівень професійної майстерності, художнього мислення, розуміння творів мистецтва.

На наш погляд, найкращою для формування і розвитку інтересу майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів є ціннісно-раціональна мотивація. За думкою М. Вебера, людина, яка діє ціннісно-раціонально, не звертає уваги на можливі негативні наслідки. Вона «...слідуює своїм переконанням про обов'язок, гідність, красу, релігійні накреслення, благочестя або важливість «предмету» будь-якого роду» (Weber, 1922). З цієї точки зору інтерес, схильність, інтенція здобувача освіти до стильової інтерпретації музичних творів може бути найкращим чином оснований на його особистісних цінностях.

Такими цінностями можуть бути: щире переконання в естетичних перевагах «стильного виконання»; відчуття внутрішнього обов'язку інтерпретувати твір згідно з його стильовою природою (своєрідний моральний імператив); пізнавальний інтерес до художніх стилів (у даному випадку знання також функціонують як моральна цінність). Окрім естетичного і гностичного (від грецького γνῶσις – пізнання) мотивів, позитивну роль може відіграти притаманна молодим людям і мистецтву як виду діяльності міметична мотивація (від грецького mimesis – наслідування), тобто потреба в імітативно-ігрових діях.

На зазначених психологічних засадах можуть утворюватися стійкий пізнавальний інтерес до художніх стилів. Під цим виразом ми розуміємо особливе ставлення особистості до індивідуально-типових особливостей художніх творів і мистецьких дій, яке зумовлене певним комплексом потреб (гностичних, естетичних, міметично-ігрових та ін.). Це особливе ставлення вирізняється неординарною перцептивною, емоційно-вольовою та мисленнєвою активністю. Воно забезпечує стійку установку сприйняття творів музичного мистецтва і стає постійним мотивом художньо-творчої діяльності. Саме в цій якості установка сприйняття стильових властивостей музичних творів, інтерес до стилю як до феномену мистецтва та схильність до відтворення іманентного стилю розглядаються нами як обов'язковий

компонент готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів.

Висновки до першого розділу

На основі аналізу положень наукової літератури з питань музичної інтерпретології, теорії та історії музично-виконавської діяльності, зокрема, у сфері вокального мистецтва; методологічних і методичних засад фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; сучасних наукових уявлень про феномен мистецького стилю були отримані такі висновки:

Кожний учитель музичного мистецтва має володіти добре сформованими музично-виконавськими вміннями, зокрема – *уміннями співу* як найбільш природного для людини, універсального і самого поширеного в освітній практиці виду музикування. Також до обов'язків вчителя музичного мистецтва входить *здатність до вербально-герменевтичної діяльності*, зокрема до роз'яснення учням художньо-образного змісту музичних творів.

Обидві складові фахової діяльності вчителя потребують *уміння інтерпретації музичного твору*. За результатами аналізу наукової літератури з проблем музично-виконавської діяльності, питань теорії і методики фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у класі вокалу було встановлено, що головним художньо-виконавським і педагогічним орієнтиром інтерпретації (як музично-інтонаційної, так і словесної) є *стильові властивості* виконуваних музичних творів. На цих підставах розуміння, відтворення і пояснення стилістики музичного твору розглядається як одне з головних завдань виконавської підготовки здобувачів музично-педагогічної освіти, зокрема їх підготовки у класі вокалу. Отже, *стильова інтерпретація вокального твору трактується в роботі як необхідна фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва*.

Поняття *стильової інтерпретації музичного твору* визначено як *втілення в музично-інтонаційній формі, або у формі вербального тексту, або в іншій знаковій формі ідеального звукового образу даного твору, згідно з уявленнями суб'єкта інтерпретації про його стильові властивості*.

Ці уявлення можуть бути *свідомими* чи *неусвідомленими*. Обидва спрямування ґрунтуються на набутому досвіді. Неусвідомлена стильова інтерпретація спирається на емпіричні знання та суб'єктивні відчуття стилю. Свідомі уявлення про стильові властивості твору переважно спираються на теоретичні (наукові) знання.

Стильова інтерпретація може бути *адекватною* щодо стилістики твору чи *неадекватною*. Адекватна стильова інтерпретація сприяє успішності художньо значущого результату, хоча й не гарантує його досягнення. Неадекватна стильова інтерпретація найчастіше приводить до руйнування позитивного, художньо-цілісного враження від виконання твору або від словесно-герменевтичних дій вчителя, викладача, критика, пропагандиста, дослідника тощо.

Широка сфера вокальної музики представлена у вигляді понятійної моделі, до структури якої входять чотири базові галузі вокально-музичної практики (фольклор, світська, релігійно-обрядова і масово-популярна музика), які, у свою чергу мають свою структуру, представлену формальними типами (наприклад, за критерієм тембральних та інших фізичних властивостей голосу) і системами жанрів, що природно виникають в глибоких надрах мистецької практики суспільства. Зазначено, що навчання співу, зокрема процес виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва опирається на величезний масив музичних творів, які належать до різних етнічних, жанрових, історичних і персональних стилів. Стислий нарис жанрово-стильового різноманіття вокальної музики, яке ускладнено аналогічним різноманіттям словесних текстів, поєднаних з музичними засобами виразності, переконливо довів необхідність постановки питання про стильову підготовленість кожного вчителя чи викладача

музичної культури до знання/розуміння мистецьких стилів та здатності їх практичного втілення у виконавській діяльності.

Було визначено поняття *готовності* майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів. Дана особистісна якість передбачає поєднання чотирьох вирішальних компонентів, якими є: 1) емпіричні уявлення і теоретичні знання про стилі вокальної музики; 2) уміння музично-виконавської інтерпретації вокального твору; 3) уміння словесної інтерпретації стилістики твору; 4) мотивація дій, спрямованих на пізнання, відтворення і педагогічну актуалізацію стилів вокальної музики в освітньому процесі.

РОЗДІЛ II. ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ, МЕТОДИ ТА УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО СТИЛЬОВОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ НА ОСНОВІ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ПІДХОДУ

2.1. Педагогічні підходи та принципи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів.

За енциклопедичним визначенням, поняття «підхід» трактується як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» (Вітвицька, 2006, с. 13). Отже, визначення підходу, тобто, за виразом Вітвицької – сукупності способів педагогічного впливу на здобувачів мистецької освіти – є одним з найбільш важливих і першочергових завдань побудування методики освітнього процесу. У розробці методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів ми спираємося на герменевтичний підхід. Саме цей підхід відзначає головну специфіку запропонованих методів і форм педагогічного впливу. Втім, як буде показано далі, він не виключає інших дослідницьких і методичних підходів, які ми характеризуємо як супутні.

Розглянемо більш детально – що мається на увазі під герменевтичним підходом і як він може бути використаний у музично-виконавській освіті майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема у їх підготовці до стильової інтерпретації вокальних творів?

Якість інтерпретації конкретного музичного твору, особливо якість відтворення його стилю безпосередньо залежить від того – як музикант-виконавець розуміє його художню концепцію, як він уявляє художній задум автора і приймає до уваги об'єктивні чинники, що визначають семантику виконуваної композиції. Питання про розуміння та адекватне звукове

втілення художньої концепції музичного твору – це, по суті, центральне теоретичне і практичне питання музичної герменевтики.

Музична герменевтика – відносно молода галузь музикознавства, яка швидко розвивається у взаємодії з філософією семіотикою та культурологією мистецтва (праці N. Clark, L. Kramer, Natiez, N. Cook, J. Margolis, E. Ruddock, Reibrook, D. G. Smith, E. Tarasti, R. Hatten, В. Гошовський, О. Козаренко, О. Ляшенко, І. Пясковський, С. Шип та ін.). Дослідження музично-герменевтичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, їх герменевтичної компетентності, розробки методики формування даних якостей утворюють сьогодні новий, плідний і перспективний підхід в сфері мистецької педагогіки. В Україні він представлений працями Л. Бондаренко (2013), В. Гараги (2014), Т. Жигінас, О. Нагорної (2020), А. Ліненко (2018), О. Ляшенко (1998), М. Мимрик (2022), Н. Мозгальнової, О. Щолокової та І. Барановської (2019), Н. Овчаренко (2023), О. Олексюк, М. Ткач і Д. Лісун (2013), А. Коваль (2017), О. Полатайко (2016), О. Самойленко (2011, 2020), В. Степанової (2017), Л. Степанової (2019), С. Шипа (2004, 2020, 2023), О. Щолокової (2013), М. Ярko і М. Каралюс (2020) та ін. Дану проблему розглядали також і зарубіжні вчені: Eva Georgii-Hemming (2007), Tadahiko Imada. (2000), Eve Ruddock (2017) Deborah L. Smith-Shank (1995) та ін.

В останні десятиріччя цей підхід набув розвитку і в Китаї, переважно завдяки роботам молодих учених, підготовлених в Україні. Сунь Пенфей (2018) присвятив дисертаційну роботу особливостям трактування художніх засобів символічного мистецтва. Чжан Юй дослідила в герменевтичному аспекті традиції китайського хореографічного мистецтва. У. Хуйминь (2016) розкрив сутність явища образно-рольового інтонування в оперному мистецтві. Ван Чень (2023) запропонував оригінальний метод драматично-герменевтичної підготовки викладачів музичного мистецтва. Фан Фей (2023) зосередив дослідницьку увагу на формуванні етностильових виконавських умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва за художньо-герменевтичним підходом.

Герменевтика в найширшому сенсі цього слова – це «*практика пояснення (інтерпретації) смислу знаків і/чи текстів, а також і будь-яких явищ світу, прийнятих за знаки і/чи тексти*» (Шип, 2023: 111). Герменевтика має дуже велике значення для педагогіки мистецтва, оскільки будь-який мистецький твір має знакові властивості. На цих засадах він може бути сприйнятий, зрозумілий і пояснений як знак чи текст. Учителю часто доводиться пояснювати учням художньо-образний зміст музичних творів, організовувати і коригувати процеси сприйняття, пізнавальної активності, художньо-творчої діяльності вихованців. Отже, вчитель має добре знати і розуміти музичні стилі, а також стилі інших видів мистецтва. Він має володіти вміннями практично використовувати свої герменевтичні знання для прилучення молоді до творів мистецтва. За думкою О. Полатайко, застосування герменевтики в сфері педагогіки мистецтва має сприяти «... перекладу мистецтвознавчих знань в коло педагогіки з метою виявлення духовних цінностей і моральних якостей студентів; створенню доступних та якісних вербальних інтерпретацій мистецьких творів як на практичному занятті у ВНЗ, так і на уроках в школі; якісній підготовці студентів-практикантів до педагогічної діяльності в процесі викладання художньої культури» (Полатайко, 2016: 146).

У педагогічній літературі охарактеризовані вище вміння та функції вчителя музичного мистецтва позначаються як *художньо-герменевтична компетентність*. За визначенням Л. Степанової ця особистісна якість характеризується як «здатність до цілеспрямованого сприйняття, оптимального декодування та еквівалентного відтворення інформації, закладеної у художньому тексті, розуміння та тлумачення смислів художнього тексту у педагогічному аспекті» (Степанова, 2018, с. 46). Таким чином, герменевтика відкриває шлях не тільки до створення «доступних та якісних вербальних інтерпретацій мистецьких творів», як це справедливо зазначила О. Полатайко, але й до розробки музично-інтерпретаційних проєктів, до створення власних музично-виконавських версій музичних творів.

Спираючись на положення досліджень О. Олексюк, О. Полатайко, О. Ребрової, Л. Степанової, С. Шипа, О. Щолокової та інших українських спеціалістів, ми будемо розглядати герменевтичний підхід в освітній практиці педагогічних вишів як необхідну умову підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до адекватної стильової інтерпретації художніх творів.

Герменевтичний підхід вже отримав визнання у вокальній педагогіці. У багатьох нещодавно проведених дослідженнях зустрічається згадка про герменевтику і герменевтичний підхід. Наприклад в роботах Н. Кьон, Л. Степанової та Н. Толстової герменевтика згадується в контексті аналізу методологічних засад формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Автори, у свою чергу, постилаються на роботу Ван Чень, в якій обґрунтовано «низку наукових підходів – гуманістичного, акмеологічного, індивідуально-особистісного, синергійного, герменевтичного, творчо-інноваційного». На жаль, ніхто зі згаданих авторів не надав конкретного описання і методологічної оцінки даного підходу. Автори означеного методологічного аналізу згадали також про дослідження Н. Овчаренко, де ставиться точно таке саме питання, як в їх роботі. Замість очікуваної оцінки думок Н. Овчаренко, читачеві повідомляється, що «на рівні загальнонаукової методології наукиня виокремлює компетентнісний, культурологічний та аксіологічний підходи до формування змісту освіти, а на рівні конкретно наукової методології – системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, семіотичний, герменевтичний (Кьон, 2023: 14). Чому герменевтичний підхід класифікується Н. Овчаренко як конкретно-науковий – на це увага не звертається, хоча само собою постає питання про коректність і обґрунтованість такої характеристики. На нашу думку, герменевтичний підхід, який початково був понятійно оформлений у сферах теософії (Фрідріх Шляєрмахер) і філософії (Вільгельм Дільтей, Поль Рикер, Ханс-Георг Гадамер та ін.) належить віднести до загально-наукових,

інтердисциплінарних. Без будь-якої характеристики колектив авторів статті зазначив, що герменевтичний підхід фігурує в текстах Чжу Юньжуй (2021) і Тао Жуй.

Ми ознайомилися з працями усіх названих авторів, а також з іншими роботами з проблем музичної педагогіки, де згадується герменевтика, і зрозуміли причину, з якої Н. Кен та її співавтори вказали на герменевтичний підхід, але не надали йому пояснення. Його неможливо було зробити, бо у всіх зазначених авторів не надано ніяких конкретних характеристик щодо властивостей герменевтичного підходу та можливостей його використання у вокальній педагогіці. Виникає враження, що згадка про герменевтичний підхід стала своєрідною модою, майже обов'язковою деталлю наукового і методичного дискурсу. Принаймні, у літературі, спеціально присвяченій вокальній підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва, ми не знайшли чіткого описання герменевтичного підходу і визначення його музично-освітнього функціоналу. Спробуємо виправити цей недолік.

Перш за все, підкреслимо, що звернення до герменевтичного підходу в контексті наукового дослідження означає свідому відмову від стихійних, суб'єктивних, нічим не обґрунтованих суджень щодо художньо-образного смислу, форми та стилістики творів вокальної музики. Хоча герменевтика мистецтва зовсім не виключає суб'єктивних суджень естетичного смаку, художньої інтуїції та психологічної рефлексії, вона завжди має бути дисциплінованою когнитивною дією. Герменевтичний підхід передбачає відмову від спонтанних, неупорядкованих, несистемних, і належним чином не обґрунтованих суджень. Головними підґрунтями мистецької герменевтики є психологія художнього мислення, семіотика і лінгвістична модель мистецтва. Це означає, що музичний твір в контексті герменевтичного підходу трактується як художній текст, що сприймається та розуміється індивідом як системно організоване знакове явище, в якому елементи і структури мають своє значення і музично-мовну функцію.

Дане твердження стосується і феномену музичного стилю, який у своїй

цілісності осмислюється в музичній герменевтиці як знак, що діє в системі аналогічних знаків музичної культури. Отже, герменевтичний підхід до музичного стилю базується на такому положенні: кожний стиль може бути осмислений і пояснений з боку типових властивостей музично-мовної організації форми (або – іншими словами – з боку засобів виразності), а також з боку художніх образів (виразних ефектів). Таким чином, сутність герменевтичного підходу міститься у розумінні та поясненні художнього твору як знакового явища (тексту), і відповідному розумінні та поясненні стилю твору як знаку і системного явища, яке належить семіосфері культури (за виразом Ю. Лотмана).

Герменевтичний підхід у методиці підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів опирається на такі види професійної діяльності, а саме: 1) музично-інтонаційні дії, які реалізують виконавську інтерпретацію художньо-образного змісту твору; 2) словесно-риторичні дії, спрямовані на пояснення художньо-образного змісту твору; 3) художньо-творчі дії засобами різних видів мистецтва, націлені на опосередковане розкриття художньо-образного смислу певного музичного твору; 4) дії, спрямовані на здобуття потрібних знань про мистецькі стилі; 5) дії, спрямовані на формування інтересу до певних мистецьких стилів та виконавської інтенції («стильотворчої волі» за аналогією з виразом Карла Мартінсена) до їх відтворення у музично-інтонаційних діях. Зазначені види діяльності майбутніх та дипломованих учителів музичного мистецтва схематично представлені на рис. 2.1.

Герменевтичний підхід обумовлює прийняття низки педагогічних принципів. Один із них – **принцип науковості** (або *наукової достовірності*). Цей принцип необхідно особливо підкреслити у нашому дослідженні, оскільки екстравертивна за інтенцією інтерпретація музичного твору, зорієнтована на відтворення аутентичного авторського стилю, не може спиратися тільки на суб'єктивні уявлення, відчуття та емоції. В її основі мають бути об'єктивні уявлення, які забезпечуються науковими знаннями.

Зокрема, йдеться про наукові уявлення в галузях семіотики, теорії музичної мови, музичної поетики та культурології мистецтва. Майбутні вчителі музичного мистецтва мають отримати чіткі орієнтири для типологічної оцінки знакової структури музично-поетичного тексту вокального твору для того, щоб мати можливість усвідомлювати і пояснити типові виразові властивості індексальних, іконічних та символічних художніх знаків, що «відповідають» за образний смисл. Також принцип науковості в методиці підготовки до стильової інтерпретації музичних творів потребує від пошукачів освіти володіння системними знаннями у сферах теорії музичної мови (фонетики, граматики, синтаксичного устрою), теорії художнього стилю і жанру (зокрема, уявленнями щодо жанрової системи вокальної музики). Наявність подібних наукових знань є фундаментом для об'єктивних, обґрунтованих і плідних герменевтичних суджень про музичний твір, які можуть слугувати його успішній стильовій інтерпретації.

Другий принцип, який можна розглядати як продовження принципу науковості – принцип **критичності мислення**, який виражаються назовні у здатності індивіда до обґрунтованого критичного судження щодо мистецького твору і готовності до його обговорення та перегляду. Зауважимо, що перманентний перегляд суджень щодо о художньо-образного смислу музичного твору забезпечується іманентним для даного підходу *методом герменевтичного кола* – послідовним процесом уточнення смислу цілісного тексту через осмислення його елементів, і зворотного процесу інтерпретації деталі через розуміння смислу цілісної композиції твору.

З вимогою критичності мислення пов'язаний принцип **толерантності**, який в даному разі трактується як формування в учнів стійкої здатності приймати до уваги і шанувати будь-яке герменевтичне судження щодо смислу художнього твору, чи будь-якої його сторони, властивості, деталі. Звичайно, що формування наукового мислення та потрібних теоретичних знань в руслі реалізації герменевтичного підходу актуалізують універсальні педагогічні принципи **наочності, доступності та різноманітності інформації**.

Більшої вагомості та специфічного смислу набуває внутрішньо притаманний герменевтиці принцип *діалогічності* який обумовлює форми активного і критичного засвоєння інформації.

Герменевтичний підхід до формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва слідувати певній стильовій орієнтації при виконанні вокальних творів базується не тільки на знаннях і культурі мислення, але також на емоційній культурі студентів. Тому у побудові методики слід прийняти до уваги принцип *емоційної насиченості* педагогічних дій. Так цей принцип охарактеризований в монографії О. Рудницької. Дослідниця стверджує, що «розвиток емоційно-почуттєвої сфери є основою успішної мистецької освіти». З цим неможливо не погодитися, особливо коли йдеться про музично-виконавську підготовку, зокрема про інтерпретацію вокальної музики. Адже вокальне виконавство само по собі є формою музикування, яке найбільш тісно і безпосередньо пов'язане з психофізичним станом музиканта, з його емоційною сферою. Тому для вокальної педагогіки у вищій мірі справедливо, що «...зміст навчального матеріалу, процес його вивчення, міжособистісні відносини педагога та учня обов'язково мають бути емоційно забарвленими» (Рудницька, 1998: 83).

Дотримання даного принципу є обов'язковим в контексті герменевтичного підходу до рішення нашої проблеми стильової інтерпретації вокального твору. Як було підкреслено у першому розділі, кожний стиль несе в собі концентрований типовий художньо-образний смисл, семіотичною специфікою якого є знак, сила та якість (зафарблення) емоційної реакції на художню форму. Важливість зазначеного принципу полягає також у тому, що спостереження тенденцій у змінах емоційного стану студентів/учнів дають змогу контролювати та коригувати успішність педагогічного процесу. О. Рудницька відзначила ще «залежність емоційної насиченості навчального процесу та формування мотивів... є тим особистісним інструментом, що спрямовує освітню активність учня, його бажання...бути суб'єктом навчальної діяльності» (там же: 83-84).

Герменевтичний підхід не може бути практично реалізований в мистецькій педагогіці цілком самостійно, без поєднання з іншими педагогічними підходами. Перш за все, він потребує сполучення з послідовно актуалізованим *діяльнісним підходом*.

Величезний потенціал цього підходу є визнаним у світовій педагогіці. Він впроваджений у практику різних рівнів та напрямків освіти в багатьох країнах Землі. Формування і розвиток діяльнісного підходу пов'язаний з працями відомих у світі психологів і педагогів (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, Д. Дьюї, І. Зязюн, О. Леонтьєв, М. Монтессорі, Ж. Піаже, В. Рибалка, Б. Скіннер, Е. Торндайк, С. Рубінштейн, К. Ушинський та ін.). Учені стверджують, що «Діяльнісний підхід сприяє мовленнєвому та логічно-математичному розвитку під час застосування інтегрованих педагогічних методів, а також одночасно стимулює розвиток соціальних, емоційних, фізичних і творчих вмінь у дітей» (Marbina та ін., 2011). За думкою дослідників, діяльнісний підхід «...є значущим, соціальним, активним, мотивуючим та радісним» (Zosh та інші, 2017). Як зазначили Рейчел Паркер і Ст'єрне Томсен, діяльнісному підходу в сучасній термінології європейської педагогіки релевантними є «активне навчання, кооперативне навчання, емпіричне навчання, навчання через відкриття, навчання на основі запитів дітей, проблемне навчання, проєктне навчання та педагогіка Монтессорі» (Паркер і Томсен, 2019: 7).

Як видно з цих висловлень психологів і педагогів, діяльнісний підхід передбачає принципи і охоплює методи, що мають провідну роль в музичній освіті. Ця роль базується на інтенсивній художньо-практичній діяльності, тобто на колективному і сольному співі, грі на інструментах, слуханні музики, ритмічних рухів у супроводі музики тощо. З цієї причини діяльнісний підхід набув значної розробки в теорії та методиці музичної освіти (В. Коен, В. Лісовий, К. Орф, Г. Падалка, М. Ратко, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, П. Ван Хауве, Ван Яохуа, Цао Ли, Чжан Фань та ін.). В. Лісовий слушно пов'язує звернення музичної педагогіки до

діяльнісного підходу з тим, що розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва «...відбувається у процесі різноманітних форм музично-професійної діяльності (музично-педагогічна, музично-виконавська, музично-оцінна, музично-аналітична, музично-пізнавальна)...», саме тому такого великого значення набуває «діяльнісний підхід... як активна взаємодія з навколишньою дійсністю, під час якої суб'єкт діяльності свідомо і цілеспрямовано змінює світ і самого себе» (Лісовий 2021: 75).

Природність і різнобічність поєднання герменевтичного і діяльнісного підходів до формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів можна наочно репрезентувати наступною схемою (рис. 2.1.). На ній представлені, фактично, усі головні види педагогічних дій, необхідних для підготовки кваліфікованого фахівця у сфері музичної освіти.



Рис. 2.1. Діяльнісна структура герменевтичного підходу в практиці підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів.

Залучення діяльнісного підходу у процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації музичних творів, у свою чергу, тягне за собою прийняття низки педагогічних принципів і методів роботи. Серед них особливо відзначимо **принцип інтерактивного навчання**. Він передбачає інтенсивну взаємодію здобувачів освіти у процесі

навчання, яка відбувається у формах дискусії, диспуту, командних змагань, рольових ігор, мозкових штурмів, у спільній участі в підготовці та проведенні лекційних і практичних занять. Особливо корисною формою і методом інтерактивного навчання є командна робота студентів над спільним герменевтичним проєктом, який потребує активізації знань, художньої інтуїції, виконавських умінь. Практика освіти свідчить про те, що в ході інтерактивної навчальної діяльності знання краще засвоюються, інформація більш міцно запам'ятовується. Окрім знань і умінь інтерактивне навчання розвиває у здобувачів освіти комунікативні здібності, корисні навички спілкування і кооперації при вирішуванні спільних проблем, товариськість. Впровадження цього принципу істотно зміцнює мотивацію навчання. У розробленій в дисертації методиці інтерактивна технологія навчання репрезентована методом створення проєкту інтерпретації вокального твору.

Другий принцип, який набуває актуальності в руслі діяльнісного підходу, звичайно характеризується у загальній педагогіці як принцип **проблемного навчання**. Він втілюється у такому викладанні нових знань про мистецькі стилі, коли перед студентами ставиться якась теоретична чи методична проблема. Наприклад, ставиться завдання самостійно встановити індивідуально-типологічні властивості певного ряду творів одного виду мистецтва, або творів декількох видів та жанрів мистецтва, або стилістично гетерогенних персональних манер тощо. Даний принцип є особливо важливим для процесу засвоєння умінь стильової атрибуції, оскільки такі мистецтвознавчі уміння, обов'язково потрібні для роботи над стильовою інтерпретацією музичного твору.

Впровадження принципу проблемного навчання в освітній процес створює природі обставини для залучення загально педагогічного принципу **співпраці** вчителя/викладача та учнів/студентів. Останній передбачає певне вирівнювання функцій учасників навчального процесу, коли усі разом працюють над вирішенням одної теоретичної або технологічної проблеми. Втім, учитель/викладач зберігає функції контролю успішності дій та

модератора процесу. Даний принцип є найбільш актуальним при роботі над створенням виконавського проєкту твору (даний метод буде розкритий далі).

Третій принцип, який ми розглядаємо і впроваджуємо в контексті залучення діяльнісного підходу – це принцип *перманентного моніторингу* процесу підготовки до стильової інтерпретації музичних творів. З точки зору теорії інформації його можна позначити як принцип зворотного зв'язку. Він є одним з базових для будь-якої педагогіки. У контексті нашої проблеми він набуває особливого значення при виконанні художньо-творчих форм педагогічної діяльності. Для того, щоб герменевтичні дії майбутніх вчителів були ефективними і максимально корисними, кожний здобувач музично-педагогічної освіти, який виступає у функції музиканта-інтерпретатора, має отримати слухацький «відгук» викладача, однокурсників, або учнів школи (в умовах педагогічної практики). Перш за все йдеться про музично-виконавську діяльність: виконання музичного твору чи його фрагменту не може бути позбавлене якоїсь реакції з боку слухачів. Те ж саме стосується іншого виду герменевтичної дії – словесного висловлення про художній твір. Майбутньому вчителю особливо важливо відчутти і осмислити реакцію здобувачів освіти на його педагогічні зусилля, спрямовані на відтворення стильових властивостей виконуваних творів.

Застосування герменевтичного підходу у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації передбачає його сполучення з *культурологічним підходом*. Цей підхід набув розвитку в українській мистецькій педагогіці завдяки роботам І. Зязюна (2005), Л. Масол (2002), Н. Овчаренко (2013), С. Сисоєвої (2001), Г. Падалки (2010), О. Рудницької (1998) та ін. Академік І. Зязюн вважав, що головним завданням культурологічного підходу є спрямування змісту і форм професійної підготовки сучасного вчителя на активне і творче оволодіння «базовими культурними цінностями, народними традиціями, культурними формами взаємодії, співробітництва, способами і методами мистецької діяльності, що ґрунтується на колективному й особистісному культурному досвіді, стилі

діяльності». (Цит. за Н. Овчаренко, 2013: 77).

За слушною думкою Н. Овчаренко, специфіка опанування культурними цінностями музичного мистецтва передбачає «...сприймання художніх смислів музичних творів, що відображають культурну традицію історичної епохи, у якій жив композитор, його внутрішній світ.... Уміння розкодувати художні смисли, з дотриманням певної об'єктивності, формуються тільки в контексті культурного досвіду тієї епохи, у якій творив композитор». (там же, 78-79). Підкреслимо останню тезу: можливість «розкодувати», тобто вірно осмислити і адекватно зрозуміти художньо-образний смисл мистецького твору можливо тільки при умові розуміння відповідного культурного середовища. Однак не тільки культурно-історичного контексту, але також етнічного і жанрового контекстів твору, а також і ролі конкретного індивіду в культурі. Звичайно, без дотримання цих методологічних вимог герменевтичний підхід залишається суто абстрактним поняттям, що має мізерний освітній потенціал.

У даному дослідженні культурологічний підхід конкретизується в аспекті стильового контенту культури. З точки зору теорії стилю, в кожному конкретному культурному середовищі співіснують стилі, які викликані до життя різними сторонами, функціями і особливостями цієї культури. Отже, герменевтичний підхід у поєднанні з культурологічним підходом фокусують увагу освітян, дослідників, музикантів-виконавців на музичних стилях як «продуктах» культури. Зокрема, стиль музичного твору може і має інтерпретуватися: а) як знак соціокультурної функції та культурних обставин музикування, тобто як *жанровий стиль*; б) як знак певного народу, народності, національності, тобто як *етнічний стиль*; в) як знак історичної доби, станів і процесів у соціальному житті, тобто як *історичний стиль*. У даному методологічному ключі Розроблена методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації пропонує розглядати вокальні твори саме в такому художньо-культурологічному ракурсі.

Актуалізованими в роботі принципами культурологічного підходу є *мультикультурність* і *кроскультурність*. Перший з названих принципів є необхідним в контексті теоретичного осмислення предмету дослідження, оскільки етнокультурні стильові особливості проявляються у вокальній музиці у такій різноманітності, яку неможливо залишити без уваги. Принцип мультикультурності є суттєвим для формування усіх компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації. Він актуалізується у педагогічних діях з розширення художньо-перцептивного досвіду здобувачів освіти; у роботі над теоретичним осмисленням стильового простору вокальної музики; у визначенні репертуарної стратегії процесу вокальної підготовки; у засобах формування інтересу до художніх стилів та їх втіленні у виконанні вокальних творів, у педагогічній роботі здобувачів освіти. Кроскультурність виявляє себе менш універсально. Втім, як різновид компаративного методу, крос-культурний аналіз ефективно функціонує в нашій методиці у справі теоретичного усвідомлення суті явища стилю. Саме кроскультурний принцип теоретичного дискурсу дозволяє майбутнім вчителям добре зрозуміти етнічну природу та виразні особливості стилів різного етнічного походження.

2.2. Комплекс методів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на основі герменевтичного підходу.

Методи, запропоновані в даній дисертації, розглянемо згідно з моделлю структури готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокального твору (схематично елементи даної структури позначені на рис. 1.4).

Перший компонент – теоретичні та практичні уявлення про стилі вокальної музики. Згідно з принципами науковості, цілісності, практичної цінності знань та наочності їх презентації здобувачам освіти, наша методика передбачає: а) оволодіння загальними методологічними положеннями теорії

художнього стилю; б) ознайомлення студентів з принципами системного відбиття художньо-стильового простору європейської культури; в) спеціального ознайомлення з жанрово-стильовою системою європейської вокальної музики, з типовими топіками та формами творів. У цілому йдеться про набуття спеціальних знань, необхідних для свідомо спрямованої стильової інтерпретації вокальних творів.

Метод системно-структурного моделювання стильового простору європейської камерно-вокальної музики. Він полягає у встановленні обмеженої кількості автономних параметрів оцінки стилю будь-якого твору чи множини творів. Метод спирається на результати аналізу теоретичних досліджень природи і типології сфери художніх стилів, які беруть начало в творах Аристотеля, Боеція, Іоанна де Грохео, Й. Гете, Г. Вельфліна, Г. Гегеля, А. Рігеля, Е. Панофські та інших дослідників різноманіття художньої практики. За основу системно-структурної презентації стильового простору мистецтва була прийнята теоретична модель С. Шипа (1998, 2003), вибір якої пояснюється її простотою і дидактичною доцільністю. Дана модель відображає чотири виміри естетичної категорії стилю, а саме: етнічний, історичний, жанровий і персональний стилі.

Таблиця 2.1.

Стильовий простір європейської камерно-вокальної музики

Типологія стилів камерно-вокальної музики XVIII-XX ст.,
встановлена за критерієм походження стилів

Етнічні традиції	Історичні	Жанрові	Персональні
Італійська	Сентименталізм,	Обробка народної	Моцарт,
Іспанська	Класицизм,	пісні,	Бетховен,
Німецька	Бідермайєр,	Канцонета,	Белліні,
Австрійська	Романтизм,	Арія,	Доніцетті,
Французька,	Критичний	Романс,	Шуберт,
Англійська,	Реалізм,	Балада,	Шуман,

Норвезька, Східно- європейська (Україна, Польща, Чехія, Угорщина).	Імпресіонізм Сецесія, Експресіонізм, Фольклоризм, Неокласицизм	Kunstlied, Mélodie, Пастораль, Гімн, Псалм, Молитва, Колискова, Діалог	Брамс, Григ, Шопен, Лисенко, Дворжак, Малер Косенко, Вольф Деюбюссі Форе Фалья Пуленк Мессіан Шенберг Вайль Барток Лятошинський Стравінський
---	--	---	---

Орієнтуючись на ці виміри стильового простору, можна уявити і представити здобувачам освіти головні лінії розвитку камерно-вокальної музики національних культурних традицій світу. У нашій роботі ми не мали змоги охопити весь неосяжний всесвітній простір вокальної музики, і обмежилися тільки найбільш важливими стильовими феноменами в межах європейської культури. Таким чином, модель цілісно відображає: а) найбільш впливові етнічні стилі вокального мистецтва європейських народів; б) найбільш ясно вирізнено епохальні, або іншими словами – культурно-історичні стилі (у хронологічному порядку); в) жанри і релевантні жанрові стилі, що склалися у річищі європейського вокального мистецтва; г) персональні музичні стилі композиторів, які зробили найбільший внесок у

розвиток сфери камерно-вокального мистецтва. Потрібно оговорити, що стилі церковно-ритуальної та оперної вокальної музики ми врахували лише у тій сфері, в якій вони вплинули на практику світського вокального музикування, зокрема – на сферу камерно-вокальної музики.

Також вважаємо за необхідне зауважити, що наведена таблиця відбиває гранично спрощену, однак – що важливо – єдину та цілісну модель стильового різноманіття того широкого класу музичних творів, що складає основу репертуару вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні, в сучасному Китаї та в багатьох країнах світу, де навчальні заклади музичної освіти орієнтуються на європейську академічну традицію.

Наведена таблиця рекомендується як допоміжний інструмент при виконанні завдань: а) стильової атрибуції твору; б) герменевтичного аналізу музичного і словесного тексту; в) опрацювання музично-виконавського проєкту стильової інтерпретації. За межами нашого дослідження дана таблиця може також слугувати орієнтиром для викладачів класу вокальної підготовки при плануванні індивідуального навчального репертуару здобувачів освіти. Серед завдань, які має вирішувати музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, належне місце займає ознайомлення кожного з них з якнайбільш широким колом якісно відмінних музичних явищ, формування естетичного досвіду, універсальних умінь, гнучкості творчого мислення тощо. Одноманітний академічний репертуар суперечить цим дуже важливим завданням вищої музичної освіти. Отже, викладач вокалу має піклуватися про те, щоб кожний здобувач освіти отримав можливість практично пізнати в процесі навчання головні «ділянки» стильового простору європейської вокальної музики.

Для ознайомлення з широким полем стилів європейського професійного мистецтва, зокрема камерно-вокальної музики розроблено універсальний (в межах даної педагогічної концепції) **алгоритмізований метод формування стильових понять**. Він дозволяє створювати науково

обґрунтоване системно-цілісне, а також емоційно підкріплене художньо-образне уявлення про стилі музичних творів. У роботі за цим алгоритмом пропонується використати значно більш широке коло етнічних, історичних, жанрових і персональних стилів, у порівнянні з тими, що наведені у таблиці 2.1. Але варто їх упорядкувати за тим самим принципом, що дозволяє «прокреслювати» різні умовні лінії зв'язку між елементами різних рубрик.

В основі формування стильових понять лежать відомі дидактичні страатагеми утворення теоретичних концептів, які використовуються в будь-яких навчальних дисциплінах. В усіх варіантах формування поняття рухається від порівняння конкретних речей чи процесів до утворення абстрактних уявлень-понять. При цьому якісь властивості речей ігноруються (не помічаються), а якісь інші беруться за основу для створення узагальненого уявлення. Іншими словами, можна порівнювати різні твори мистецтва, які відрізняються усіма властивостями, окрім певного стилю. Другий засіб – порівняти різні твори мистецтва, які співпадають за провідними властивостями форми і змісту, але з очевидністю відрізняються своїми стилями. (приклади будуть надані у наступному розділі).

Закріплення, доповнення і вдосконалення стильові поняття майбутніх учителів музичного мистецтва отримують в процесі оволодіння **методом стильової атрибуції**, який відповідає прийнятому нами на озброєння принципу проблемного навчання. Термін «стильова атрибуція» означає «ідеальне віднесення художнього артефакту чи множини артефактів до певного персонального, етнічного, історичного та жанрового стилю» (Шип, 2023: 140). Така дія зазвичай має науково-дослідницьку ціль. Однак, вона є дуже корисною як елемент герменевтичного і діяльнісного підходів в контексті мистецької освіти. Віднесення конкретного художнього артефакту до певного стилю, а теоретично – до декількох стилів водночас, дозволяють, по-перше, перевірити і закріпити теоретичні уявлення про художні стилі, по-друге – виявити і оцінити конкретний твір у стильовому просторі, тобто осмислити його загальні, специфічні та одиничні властивості форми і

художньо-образного смислу. Отже, сама дія стильової атрибуції має розглядатися як герменевтична дія, що відкриває шлях до розуміння та стильової інтерпретації музичного твору.

Методична система гностичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації музичних творів, зокрема формування ґрунтовних, розлогих і практично корисних уявлень про мистецькі стилі обов'язково має звернути увагу на здатність здобувачів освіти розуміти та інтерпретувати **конотативні смисли** художніх знаків і текстів.

У лінгвістиці конотація (від латинського *con* – *разом* і *notare* – відмічати) вважається тим *смыслом*, який *додається* до основного (денотативного) значення слова, словесного виразу чи іншого фрагменту мовленнєвої структури. Конотативний смисл найчастіше виявляє відношення персони, яка висловлюється, до предмету, на який вказує той чи інший знак. Це може бути вираження емоції або певного оцінного ставлення. Наприклад, використання слова «пісня» з суфіксом «-еньк-» надає позначеному явищу (пісні), конотативного значення, тому що вказує граматичним засобом на якийсь невеликий предмет. Якщо співрозмовники при цьому мають на увазі арію типу «Да саро» з якої-небудь опери в жанрі *seria* (скажімо, з твору Алесандро Скарлатті чи Георга Генделя), то слово «пісенька» буде мати іронічний, жартівливий чи саркастичний смисл. В такому разі виникає більш широка конотація лексичної одиниці, яка забезпечується конкретним контекстом мовлення.

У мистецьких творах, які герменевтичний підхід інтерпретує як тексти, теоретично кожний елемент форми потенційно несе «у собі» контекстовий смисл. Теоретичний аналіз контекстового смислу художніх текстів та елементів сполучений зі складною проблемою диференціації головних і додаткових смислів, оскільки у мистецтві прямі денотативні значення знаків дуже часто відходять на другий план, а саме конотативні смисли стають головними. Це стосується, перш за все, музики, де елементи форми (тони, інтонації, ритмічні фігури тощо) як правило не мають референтного

значення, тобто не відсилають свідомість до певного фізичного чи ідеального предмету. Втім, художні знаки завжди мають конотативний смисл. Вони завжди пов'язані з певною граматикою мистецької мови, з певним жанром і стилем, з більш-менш явними інтенціями автора художнього тексту.

З цього погляду мистецький стиль виступає постійним чинником формування конотативного смислу музичної форми. Музикознавці (І. Коханик, В. Медушевський, Е. Тарасті та ін.) справедливо вказують на можливість сприйняття і розуміння художнього стилю як знаку, що генерує різнобічні та глибокі конотативні смисли. Наприклад, частина «Піаністи» з оркестрової сюїти («зоологічної фантазії» за позначенням автора) «Карнавал тварин» Каміля Сен-Санса створена у стилі технічних вправ та етюдів Шарля Ганона, Карла Лешгорна, Карла Черні. Дані вправи, написані в стилі віденського класицизму, були обов'язковими для кожного піаніста-початківця в ХІХ столітті. Аналогічні вправи були у вокалістів, скрипалів та інших музикантів-інструменталістів. Їх знали всі. Тому поява стилю класичної «тренувальної музики» в контексті образів тварин викликала гумористичний ефект. У даному разі стиль слугував знаком «старої» музики і сфери нудної технічної роботи, далекої від справжньої творчості.

Вокальні твори найчастіше є результатом мистецького синтезу: вони поєднують художні засоби музики і слова (поезії, літератури, драматургії). Звичайно, що конотативні значення слів і речень додаються до «сумарної» смислової реакції реципієнтів на синтетичну художню форму. Однак конотативний смисл міститься не тільки у вербальних текстах вокальних творів. Він може бути також виявлений і в музиці, при умові, що вона розглядається як знакове явище. Найбільш поширений тип конотації в музиці виникає при використанні композиторами техніки лейтмотивної драматургії при створенні опер, оперет, мюзиклів, музики до театральних і кінематографічних творів. Будь-який лейтмотив або лейттема – це фрагмент музичного тексту, який несе свій прямий виразний смисл, обумовлений його інтонаційними властивостями (темпоритмом, мелодичним рисунком,

артикуляцією, динамікою, тембром, гармонією, фактурою тощо). Цей смисл можна вважати денотативним, оскільки інтонаційна форма виступає знаком певного психічного стану, емоційного переживання, мовленнєвої експресії. Окрім цього смислу, лейтмотиви і лейттеми мають конотативні значення. Вони виникають з тої причини, що стабільні інтонаційні форми, які звучать неодноразово у різних частинах музично-драматичного твору, асоціативно пов'язується з певним поза-музичним контекстом: з конкретно дієвою особою (лейтмотив Кармен в однойменній опері Ж. Бізе), домінуючим образом чи думкою (лейттема «трьох карт» і трагічної долі в опері «Пікова дама» П. Чайковського), важливим предметом сюжетного розвитку (лейтмотив «золотого обруча» в однойменній опері Б. Лятошинського) тощо.

Конотативні смисли музичної форми також виразно проявляються в музично-драматичних творах, що мають гумористичний характер (іронічний, саркастичний, гротесковий або ін.). Так, наприклад, музика опери-памфлету «Андріашіада» М. Лисенко була скомпонована з творів та фрагментів найбільш популярних опер романтичної доби. Адекватне розуміння образної семантики цього твору передбачає знання популярних арій, хорових сцен і ансамблів з опер Д. Россіні, Д. Верді, М. Глінки та ін. композиторів ХІХ ст., які становлять той широкий контекст, в якому народжуються відповідні конотативні смисли. Найширше коло конотативних смислів утворюється за допомогою композиторського прийому стилізації. Суть даного прийому полягає у відтворенні засобами звукової форми властивостей якогось жанрового, етнічного, історичного або персонального стилю. Таким чином виникає конотативний смисловий зв'язок музично-інтонаційних форм з певною національною культурою (приклад: арія Даліли з опери К. Сен-Санса «Самсон і Даліла», в якій композитор створив мелодію в дусі європейського орієнталізму, або більш послідовно стилізований «китайський» дует чайника і чашки з опери М. Равеля «Дитина і чародійство»)

Другий компонент досліджуваної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва – **здатність до відтворення звукової форми**

вокального твору згідно з його стилістикою. Дана здатність є одним з найголовніших компонентів фахової компетентності вчителя музичного мистецтва, а отже і головним специфічним компонентом готовності здобувача освіти до стильової інтерпретації вокального твору. В межах методики, що розроблена в даній дисертації, даний напрямок роботи репрезентований трьома спорідненими, але різноспрямованими методами, які отримали наступні робочі назви: 1) метод художнього перекладу тексту вокального твору; 2) метод опанування образу ліричного героя вокального твору; 3) метод розробки проекту виконавської версії вокального твору. Логічне співвідношення даних методів можна схематично відобразити схемою (рис. 2.2.), в якій методи представлені як логічні класи А, В і С. Зі схеми ясно, що вони усі мають загальну зону перетину (ABC) і три зони взаємного попарного перетину (AB, BC і AC). Зміст усіх зон перетину буде ясний з наступного описання змісту зазначених методів.

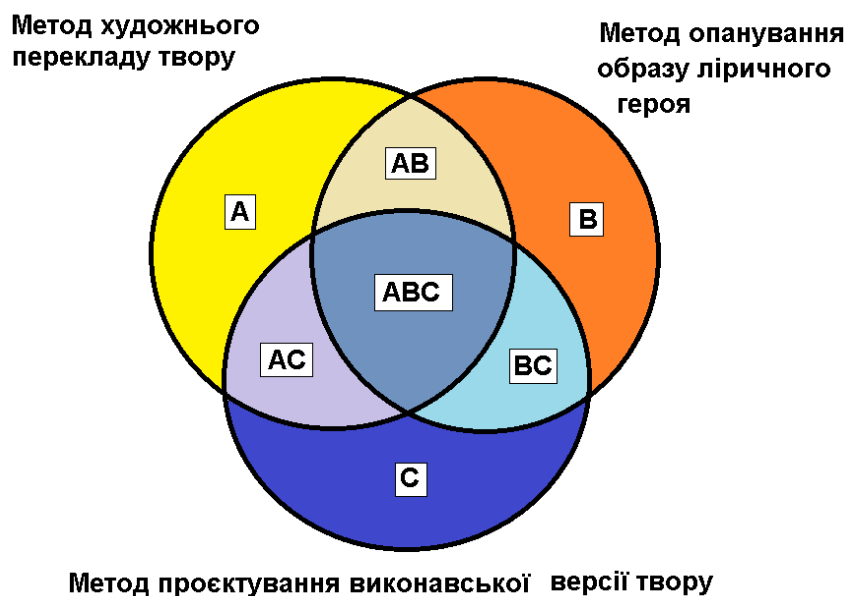


Рис. 2.2. Методи підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до звукового втілення стильової інтерпретації вокального твору.

Метод художнього перекладу тексту вокального твору спирається на герменевтичний підхід і принцип традукції. Принцип традукції належить,

перш за все, сфері філософських знань. Даний термін науки логіки походить від латинського слова *traductio* (переміщення) і означає «...умовивід, в якому засновки й висновок є судженнями однакового ступеня загальності, тобто висновок робиться від одиничного до одиничного, від часткового до часткового або від загального до загального» (Словник, 1974: 770). У більш широкому розумінні традукція – це уявний перехід від одного явища до іншого за аналогією. Така розумова дія дає можливість швидкого, наочного, хоча й недостатньо аргументованого розуміння незнайомого явища за його подібністю зі знайомим явищем. Або традукцію можна більш широко трактувати як перехід в межах одної системи діяльності від одної дії до іншої, яка має такий самий рівень в цілісній ієрархічній структурі. З формально-логічної точки зору подібну операція наближається до перетворення зі збереженням інваріантної якості. Логіка традукції лежить в основі запропонованого методу художнього перекладу мистецького твору.

Переклад – поняття лінгвістичне за своїм походженням. У мовознавстві воно означає «перенесення тексту з одної мови на іншу», за висловом Й. В. Гьоте – «один з найбільш важливих і найбільш суттєвих засобів спілкування між людьми» (Лексикон, 2001: 404). *Художній переклад* – це більш вузький за значенням термінологічний вираз, що виник і отримав розповсюдження у літературознавстві. За енциклопедичним визначенням – «різновид літературної творчості, внаслідок якої твір, існуючи в одній мові, «оживає» в іншій». (Літературознавчий словник, 2007: 717).

Більш розгорнуте формулювання пропонує А. Волков, автор статті з іншого лексикону. Він трактує художній переклад як «вид міжлітературної рецепції – відтворення художнього твору, який написаний однією мовою, за допомогою засобів іншої мови» (Лексикон, 2001: 608). Далі автор робить наступне зауваження: «На відміну від інших видів міжлітературних взаємин (переробка, запозичення тощо) художній переклад існує лише в літературі, бо це єдине мистецтво, що його матеріалом є природна мова». А. Волков вважає цю обставину, з одного боку, перевагою літератури над усіма іншими видами

мистецтва. А з іншого боку, це є її недоліком, бо сприйняти і зрозуміти твір літератури можуть лише ті, хто розуміють використану в тексті національну вербальну мову. «Такого обмеження – пише автор – немає в інших мистецтвах: їхня мова інтернаціональна, або щонайменше – зрозуміла в межах певного культурного регіону» (там же).

Ми не можемо погодитися з таким категоричним віднесенням художнього перекладу тільки до сфери словесної творчості. Цій думці протистойть інша, притому добре теоретично обґрунтована точка зору, згідно з якою художній переклад є набагато більш широким явищем. Воно проявляє себе не тільки в літературі, але також і в невербальних видах знакової діяльності людини. Теоретичною підставою для такого твердження можуть слугувати положення семіотики – науки про знаки і знакові системи. Лінгвіст і семіолог Роман Jakobson розумів під перекладом будь-яке перекодування тексту, його перенесення (традукцію) з одної знакової системи до іншої (там же, с.404).

В даному відношенні найбільш очевидні та переконливі приклади художнього перекладу ми зустрічаємо в музичному мистецтві. Саме в музиці з давніх часів існувала дуже широка і різноманітна практика перенесення художнього твору (скажімо – пісенної мелодії) з однієї музично-мовленнєвої сфери до іншої. Прикладами можуть слугувати: перенесення мелодичних формул стародавньої сирійської культової музики в практику західноєвропейського григоріанського співу; використання мелодій популярних народних пісень у вигляді *cantus firmus* у вишуканій поліфонічній музиці в жанрах меси, мотету, кондукту.

Особливо чітко і рясно принцип перекладу проявився у практиці письмової європейської інструментальної музики Нової історичної доби, коли народився і отримав розвиток жанр транскрипції. Буквально транскрипція означає переписування (термін походить від латинських слів *trans* - пере, *scribo* – писати). У відношенні до музики це слово позначало переробку нотного тексту. Втім, суть даної дії була зовсім не в зміні знакових засобів

графічної фіксації тексту, а в перенесенні твору з одної музично-фонологічної системи до іншої. Наприклад, транскрипція могла являти собою переробку вокального твору в інструментальний твір, або камерного – в оркестровий тощо. Розквіт жанру транскрипції прийшовся на стильовий період романтизму, коли цей жанр слугував становленню мистецтва виконавців-віртуозів, які часто були водночас і композиторами (такі, наприклад, як Ніколо Паганіні, Ференц Ліст, Антон Рубінштейн). Клавірні транскрипції вокальних (скажімо, оперних, ораторіальних) та інструментальних творів – так звані клавіраусцуги (від німецького *Klavirauszug*) – робилися для домашнього музикування, а також і для академічних цілей. Вони сприяли поширенню і популяризації творів оперного, кантатно-ораторіального, камерно-інструментального і симфонічного мистецтва.

Будь-яка переробка твору з одного інструменту чи ансамблю на інший інструмент чи ансамблевий склад у певному сенсі подібна літературному перекладу, тому що вона передбачає зміни на фонічному (сонорному) рівні музично-мовної системи. Зміна звукового матеріалу, у свою чергу, викликає зміни на рівні морфології. Вона часто зачіпляє також і рівень синтаксичного устрою тексту (наприклад – фразування). Тому цілком виправданою є головна ідея досліджень художнього перекладу в музичному мистецтві, що була розпочата українським мистецтвознавцем Олександром Жарковим у роботі «Художній переклад в музиці: проблеми і рішення» (1994) і знайшла продовження у працях багатьох спеціалістів, які вивчали в аспекті художнього перекладу такі види творчості, як транскрипція, обробка, аранжування, редакція музичного тексту (праці П. Бовканюка, С. Макієнка, Т. Яницького та ін.).

Інший напрямок дослідження явища художнього перекладу пов'язаний з теоретичним положенням щодо спорідненості видів мистецтва з погляду семіотики та організації художньої мови. Згідно з положеннями теорії мистецького знаку і художньої мови (Р. Болховський, В. Гошовський, V. Karbusicku, О. Козаренко, Ю. Лотман, І. Пясковський, Е. Tarasti, С. Шип та

ін.), кожний вид мистецтва має у своїй основі певну мову – систему знаків та закономірностей їх організації. Якись сторони і елементи художніх мов різних видів мистецтва дуже різко різняться між собою. До таких сторін мистецьких мов належить матеріал, фізичний субстрат знаків і морфологічних типів. Для музикальної мови таким субстратом є звук, для скульптури – дерево, камінь, глина та інші матеріали, для хореографії – тіло танцівника тощо. Інші властивості мовної організації різних видів мистецтва можуть бути, якщо не однаковими, то спорідненими. Так, наприклад, в усіх художніх мовах діють закони метричного упорядкування ритму. Тому так органічно поєднуються, синтезуються на основі спільного метричного порядку і темпоритму музика, танець, поезія, театр і кінематограф. Спільні закономірності проявляються і на рівні синтаксису, фактури, архітекtonіки форми (композиції). Цей аспект споріднює всі види мистецтва, як «просторові» (статичні), так і «часові» (динамічні).

Ці споріднені риси мовної організації різних видів мистецтва роблять можливим переклад, який відома представниця лінгвістичної філософії С. Лангер називає «міжсистемним», тобто таким, що передбачає перенесення тексту з однієї художньо-знакової системи до іншої (Langer, 1954). Також подібний переклад називають «*трансвидовим*». Даний вираз отримав визнання у мистецтвознавчих дослідженнях. Пошлемося на дисертаційні роботи Віри Савченко «Візуальний переклад літературного тексту» (2002) і Ганни Хуторської «Композиторська інтерпретація художнього тексту як художній переклад» (2009). С. Шип вважає, що при такому перекладі має місце метаморфоз тексту, тобто зміна, яка змінює синтаксичну структуру і разом з цим відповідні смисли. Але при цьому загальний сенс, прагматика тексту, його остаточний і цілісний художній вплив «...не обов'язково виявляються біднішими за вихідні. Сенс може бути навіть багатшим (більш правдивим, естетичним, образним тощо), а прагматика – ефективнішою» (Шип, 2002). Найбільш радикальну позицію в спектрі робіт, присвячених художньому перекладу, зайняв американський дослідник Бенджамін О'Браєн

(O'Brien, 2015). Він трактує особу композитора як перекладача (translator), що створює «еквівалентні форми» явищам фізичного і психічного життя.

У тій чи іншій формі елементи художнього перекладу достойні уваги вчених і методистів мистецької освіти. Методи роботи в цьому напрямку ще майже зовсім не розроблені. Отже, наше звернення до цієї форми академічної діяльності у формувальному експерименті (про це буде вестися мова далі) має характер першого наближення.

Один із найбільш потужних методів формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокального твору є метод опанування образу ліричного героя вокального твору. Цей метод передбачає герменевтичний аналіз образного змісту твору, зокрема фігури ліричного героя і створення за результатами такого аналізу виконавської концепції твору.

Слід підкреслити, що герменевтичний погляд на камерно-вокальний твір в ракурсі образу ліричного героя відповідає специфіці художньої семантики цього музичного жанру. Цей підхід виявляє особливу складність завдання інтерпретації художньо-образного смислу творів, що належать даній жанровій сфері. Особливість, яка тут мається на увазі, краще за все виявляє себе у порівнянні з артистично-творчими завданнями виконання партій і фрагментів музично-драматичних творів, як наприклад – оперних арій і аріозо, зонгів, куплетів, пісенних номерів в оперетах і мюзиклах тощо. Герой чи героїня музично-драматичного твору і відповідні завдання інтерпретації (інколи дуже складні) зазвичай бувають ясно і чітко окресленими, визначеними, добре зрозумілими для виконавців відповідних партій. Зрозумілість образу забезпечується декількома чинниками.

По-перше, образ дійової особи детермінований словесним текстом не тільки окремого «номеру» в композиції твору, але також текстом всієї партії персонажу, всього лібрето в цілому. По-друге, дуже часто художній образ, втілений в музично-драматичному творі чи фрагменті, обумовлюється літературним джерелом, за яким побудоване лібрето. Так, наприклад,

художня семантика вокальних партій Брунгільди в тетралогії Рихарда Вагнера «Кільце Нібелунга», іспанської гітани Кармен в однойменній опері Жоржа Бізе, Явдохи Зубихи в мюзиклі Ігора Поклада «Конотопська відьма» і такі інші у значній мірі визначається відповідними літературними джерелами. Для наведених прикладів це – стародавній германський епос «Молодша Едда», оповідання Проспера Меріме та Григорія Квітки-Основ'яненка. По-третє, трактування сценічного образу певним чином детерміноване спільною концепцією постановників спектаклю: диригента, режисера, художника. Безумовно, виконавське образне рішення має спиратися на музичний задум композитора, втілений в нотному тексті, що має бути коректно осмисленим і відтвореним вокалістом. Таким чином, виконавець вокальної партії або фрагменту музично-драматичного твору має відносно не так багато свободи у створенні власної художньо-образної концепції ролі.

Дещо іншими є умови і обставини виконання творів камерно-вокальної музики. У камерно-вокальному мистецтві саме сольному голосу належить провідна роль в інтерпретації твору. Звичайно, музиканти-інструменталісти, які супроводжують вокальну партію, також мають право і значні можливості вироблення та реалізації звукового проєкту твору. Особливо вагомою в цьому відношенні є роль піаніста-концертмейстера у творах для голосу в супроводі фортепіано. Втім, за традицією, і за самою природою камерно-вокального мистецтва, вокаліст несе головну «художню відповідальність» за остаточний результат виконавської роботи. Від того, як соліст зрозумів і відтворив композиторський текст у найбільшій мірі залежить цілісне враження слухачів від виконання твору. До вокальної партії прикута головна слухацька увага, і тому кожна маленька деталь музично-поетичної форми, кожний тонкий нюанс звучання мають величезне значення.

Створення цілісного художнього образу в камерно-вокальному мистецтві – це дуже складна і масштабна практична проблема. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до її вирішення входить до

головних завдань вищої музично-педагогічної освіти. У розв'язанні даної проблеми важливу участь має прийняти герменевтичний підхід і практика об'єктивно обґрунтованої стильової інтерпретації художньо-образного смислу твору. Одним з найбільш результативних векторів використання герменевтичного підходу до рішення проблеми стильової інтерпретації є метод визначення особливостей образу ліричного героя твору і побудови на цій основі стилістично обґрунтованої виконавської концепції (або моделі, за терміном В. Москаленка).

Головним поняттям, що розкриває суть даного герменевтичного методу, є *лірика*. Дана категорія була розроблена в філософії грецької античності; найбільш систематично – у працях Аристотеля. Разом з категоріями драми та епосу, лірика трактувалася філософом як один з основних родів літератури. Суттєво, що походження самого цього естетичного терміну, а також і відповідного жанру поезії пов'язане з музикою. Грецьким словом *lyrikós* позначався спів або наспівне проголошення поетичного тексту в супроводі струнного щипкового інструменту *ліри*. Від цієї стародавньої практики походять специфічні родові властивості лірики: її спрямованість на вираження суб'єктивних естетичних і етичних переживань, глибоких емоцій, особистісних уявлень, образів фантазії. Як зазначив І. Павлюк, «Важливе значення у ліриці надано єдності форми і змісту, мелодійності фрази, усім виражальним художнім засобам (тропам), які творять довірливо-емоційну, сповідально-інтимну атмосферу – ліризм» (Лірика, 2016).

Зазначені літературознавцем генетичні властивості ліричної поезії, успадковані ще від часів античного мистецтва, обумовлюють природність і гармонійність її сполучення з музикою. Наслідком поєднання цих видів мистецтва є широка жанрова галузь камерно-вокальної музичної лірики, репрезентована жанрами пісні, балади, романсу, елегії, еклоги, іспанського *romancero*, німецької *Lied*, французької *mélodie*, українського солоспіву тощо. Саме ці широко поширені в класичній традиції жанри камерно-

вокальної музики складають фундамент репертуару музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в класі вокалу. У зв'язку з цим ми вважаємо необхідним осмислити суть феномену ліричного героя і залучити дане поняття до теорії та методики вокальної підготовки представників даної педагогічної спеціальності.

Розглянемо найбільш важливі теоретичні уявлення про «ліричного героя» вокального твору. Зазначимо, що текст ліричного твору часто сприймається як пряме і безпосереднє висловлення автора. Такий свідомо прийнятий автором вид художнього висловлення дослідники літератури називають *автопсихологічним*. Однак, «оскільки психофізичні переживання і думки, явлені у ліриці, не завжди ототожнюють із внутрішнім станом, світоглядом автора ліричного твору... існує умовне літературознавче поняття «другого ліричного Я» – ліричного героя, охудожненого душевного двійника автора» (Там же).

Поняття ліричного героя було запроваджене літературознавцем Юрієм Тиняновим у 1921 році для того, щоб відокремити уявлення читача про автора твору від уявного образу суб'єкта ліричного висловлення. Така диференціація була підготовлена мистецькою практикою романтичної доби, коли саме ліричні жанри зайняли центральне місце в творчості поетів і музикантів. За визначенням А. Волкова і Б. Іванюка термінологічний вираз *ліричний герой* означає «...друге літературне «Я», *alter ego* поета, форму відображення його духовного світу». (Лексикон, 2001, с. 296) У більш розгорнутому трактуванні Ю. Коваліва, ліричний герой – це «...індивідуалізований та типізований самодостатній образ-переживання..., названий займенником Я (рідше — Ти, Ми), наявний в ліричному творі або низці таких творів, доля якого відрізняється від біографії автора» (Літературознавча енциклопедія, 2007). Приймаючи до використання дану дефініцію, слід прийняти до уваги влучне зауваження Лесі Українки, яка підмітила, що поети часто вживають займенник *я* «тільки для більшої виразності», але не для того, щоб підкреслити автобіографічність тексту.

Дослідники визнають, що в літературознавчих працях неможливо знайти одноставного визначення поняття «ліричний герой», не всі спеціалісти схвально ставляться до цього концепту, «...багато хто тлумачить його розширено..., автоматично урівнюючи з ним будь-яке «я», від особи якого ведеться розповідь у ліричному творі». (Шацький, 2004, с. 202).

За нашою думкою, найбільш корисними для вирішення завдань, поставлених у даному дослідженні, є типологічний підхід до прояснення категорії ліричного героя. Так, наприклад, у дослідженні Л. Мороз, присвяченому художньо-образному змісту віршів Івана Франка, представлена трирівнева типологія героя ліричної поезії. На вищому рівні пропонується розрізняти *автопсихологічну* та *рольову лірику*. Перший з цих типів стосується літературних текстів, що створені та сприймаються як безпосередні висловлення автора. Другий тип має, за думкою Л. Мороз, два види, а саме – *рольовий герой* (різновидами якого є *персоналізований* та *персоніфікований* герої) і *формально-рольовий герой* (представлений формами *героя-маски* та *героя-емблеми*). «Власне рольовий тип – пише Л. Мороз – це представлений у творі герой, ступінь предметної об'єктивації якого засвідчує його категоричну (принаймні зовні декларовану) нетотожність із особою автора, мотивовану їхньою біографічною, соціально-професійною, екзистенційною тощо несумісністю. ... Він повністю дистанційований від автора і виокремлюється у поетичному тексті як цілком самостійний суб'єкт мовлення і вияву певної світоглядної позиції» (Мороз, 2019, 92). *Формально-рольовий герой* трактується авторкою як суб'єкт висловлення, «...потенціал якого чітко не відокремлений від вираження власне авторської свідомості» (там же). Цей останній різновид формально-рольового героя може бути представлений в ліричному тексті як *герой-маска* та *герой-емблема*. Типологічний підхід, розроблений Л. Мороз, дає підстави для уточнення смислу категорії ліричного героя вокального твору.

Не менш перспективною для нашого дослідження, є теоретична концепція літературознавця І. Шацького. Вчений розглядає категорію

ліричного героя з позицій філософської діалектики. Тобто, ліричний герой трактується як діалектично суперечливе поняття, смисл якого виявляється у логічній процедурі опосередкування двох протилежностей – *образа автора* і *ліричного персонажу*. За словами вченого: «Межа між автором і його ліричним героєм хоч і відчутна, проте ступінь наближення, відстань між автором і ліричним героєм можуть дуже відрізнятися» (Шацький, 2004, с. 203). Для пояснення даної тези І. Шацький звертається до уявної графічної моделі. Він пропонує уявити «...відрізок прямої, на одному кінці якої посідає місце образ автора, а на другому – ліричний персонаж. Ліричний герой вільно переміщується між цими двома поняттями, наближуючись (а іноді і зливаючись) до того чи іншого» (там же). Такий діалектичний підхід літературознавця є цілком придатним для аналізу і трактування музичного тексту, в якому межа між образом автора і образом його персонажу завжди є не дуже чіткою.

Застосування ідеї осмислення образу ліричного героя в музично-педагогічній практиці підготовлено тим, що дане явище вже знайшло своє тлумачення в музикознавчій літературі. Даний вираз використовують Лю Сюфан В. Москаленко, О. Олексюк, А. Полканов, Н. Рябуха, С. Савкова, О. Самойленко, К. Фізер, Чжан Цзеюй, Л. Шаповалова та ін. Ліричний герой у камерно-вокальному творі – явище складне і потенційно суперечливе, бо цей художній образ є результатом синтезу або суперечливого нашарування (цей найгірший варіант дає підстави до сумнівів щодо художньої якості артефакту) двох художніх текстів: словесного і музичного. Зазвичай твір камерно-вокальної музики виникає внаслідок осмислення композитором вже готового словесного тексту, який обумовлює ритмічну структуру, впливає на динаміку, темп, мелодичну лінію голосу, синтаксичну і композиційну форму. Обраний композитором поетичний твір задає також домінуючий емоційний модус, сюжет і діючих осіб, моделює образ суб'єкта висловлення.

Отже, герменевтичний аналіз образного смислу камерно-вокального твору доцільно починати з характеристики ліричного герою поетичного

тексту. Наступним кроком до розуміння художньо-образного смислу твору є, у такому разі, семантичний аналіз музичної форми в аспекті уявних властивостей суб'єкта музично-інтонаційного висловлення. Далі музиканту-інтерпретатору належить оцінити цілісний результат синтезу вербального і музичного текстів, прийняти до уваги завдання і конкретні обставини репрезентації твору, нарешті, створити його інтерпретаційний проєкт, в якому враховані можливості акторського втілення образу ліричного героя. Подальшим завданням є вже фізичне звукове втілення даного проєкту (за виразом О. Щербініної – імплементація), тобто виступ перед слухачами.

Усвідомлення майбутнім учителем музичного мистецтва образу ліричного героя камерно-вокального твору – це творче завдання, яке залежить від багатьох його індивідуальних властивостей. Зокрема, ступінь розуміння (інтерпретації) та звукового втілення образу ліричного героя залежить від загальних і спеціальних знань, інтелекту, здібностей, фахової компетентності індивіда тощо. Тому цілком виправдано музична інтерпретація розглядається як художньо-творча дія, що має неповторний індивідуальний характер і веде до створення унікальних мистецьких артефактів. Тим не менш, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до інтерпретації художнього образу ліричного героя вокальних творів у спеціальних закладах освіти має бути методично забезпечена.

Розглянемо провідні положення методу підготовки здобувачів педагогічної освіти до інтерпретації образу ліричного героя камерно-вокального твору. Згідно з описаною вище філологічною традицією, будемо розрізняти автопсихологічну та рольову лірику. Така диференціація дає майбутньому спеціалісту перший надійний ключ до інтерпретації образу. Далі, великий накопичений досвід філології та досвід музикознавства, хоча й значно більш скромний, свідчить про те, що ліричний герой поетичного або музичного твору звичайно характеризується відносно стабільним комплексом параметрів. До цього комплексу належать такі характеристики: 1) фізичні дані, перш за все – стать, та вік; 2) психологічні властивості

(темперамент, сенситивність, воля, психічний стан, процес переживання емоцій, інтелектуальний процес тощо); 3) соціокультурні характеристики (національна і соціальна належність, рівень освіченості, культурності); 4) умовна комунікативна ситуація, змодельована в тексті (тобто, життєві обставини і функція висловлення героя: звернення до іншої персони, чи до групи людей, думки вголос, жалоби, прохання, молитви, докори тощо).

Отже, першим кроком даного методу підготовки стильової інтерпретації твору є встановлення зазначених вище характеристик ліричного героя. Усі вони можуть бути з більшою чи меншою конкретністю виявлені автором словесного тексту вокального твору. Усі вони можуть бути також (з різною мірою відповідності літературному джерелу) передані композитором в музичному тексті. Нарешті, ці властивості можуть знайти більш-менш рельєфне втілення у звуковій формі, яку створює музикант-виконавець. Зазначені виміри синтетичного художнього тексту та його виконання створюють умови для доволі складної, часом суперечливої взаємодії образів. Втім, у будь-якому разі, герменевтичний аналіз приводить нас до виявлення властивостей «персонального стилю» героя, а також до осмислення його етнічних, історико-культурних і жанрово-стильових характеристик.

Наступним етапом даного методу є пошук відповідних уявному образу ліричного героя виразних музично-інтонаційних засобів, якими має вільно володіти виконавець вокальної партії. Йдеться, перш за все про знаходження властивостей тембру, загального характеру вокальної просодії, структури темпових, динамічних і артикуляційних змін. Також значна увага має бути приділена засобам фразування, які мають відповідати особистісному стилю поведінки ліричного героя. У роботі з майбутнім учителем музичного мистецтва над образом ліричного героя доцільно звернутися до тих методів, які практикуються в акторській освіті. Зокрема, велику користь можуть принести елементи методичної системи К. Станіславського, М. Чехова, та інших дослідників і методистів навчання акторської майстерності. Цінні

рекомендації щодо відтворення образу ліричного герою можна знайти в роботах І. Єргієва (2016), О. Оганезова-Григоренко (2017) та інших авторів, які вивчали проблему формування артистичних здібностей і умінь музиканта-виконавця.

Ще одним методом формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до відтворення звукової форми вокального твору згідно з його стилістикою є **метод створення проєкту стильової інтерпретації художнього твору**. Його можна розглядати як структурований за простим алгоритмом і спеціально спрямований на стильовий результат, шлях підготовки музиканта до створення інтерпретаційної версії твору.

Перший етап створення подібного проєкту – **збирання інформації** про конкретний музичний твір, призначений для виконання. Така інформація може бути прямою і опосередкованою. Пряма інформація про твір – це фактичні відомості про його автентичну назву; час створення; дату і місце прем'єрного виконання; дату і місце публікації; причини (замовлення, праця за обов'язком, конкурсна робота, суб'єктивна художня мотивація тощо); властивості джерела нотного тексту (уртекст чи редакція); визначені автором (в письмовому тексті чи іншим чином) умови виконання, тобто тип голосу, вид акомпануючого інструменту, обставини репрезентації та ін.; персональної присвяти твору. Подібна інформація може бути значущою для стильової атрибуції та вироблення інтерпретаційної концепції.

Також важливе значення може мати і непряма інформація, що опосередковано, однак при цьому відчутно, здатна вплинути на виконавську концепцію. До такої інформації належать, перш за все: відомості про композитора, а якщо йдеться про вокальний твір, то і автора словесного тексту. Зокрема можуть мати значення: умови персонального і суспільного існування, в яких було задумано твір; фізичні та психологічні події життя авторів (зокрема, сильні особистісні переживання, хвороби, глибокі враження від творів мистецтва тощо), які ймовірно відобразилися в художньому творі. Ще один аспект збирання опосередкованої інформації пов'язаний з

тематикою (топосом) конкретного твору. Дуже важливо встановити життєві та – особливо – художні зв'язки теми твору з іншими темами і образами.

Другий етап роботи над виконавським проєктом ми характеризуємо як *занурення в мистецький контекст* твору, яке, по суті, є природним продовженням першого етапу роботи. Досліджуючи умови виникнення твору, обставини життя його авторів у період його написання, здобувач освіти виявляє кола митців та інших представників культури, які оточували авторів. Також виявляється художньо-ментальний простір, до якого належить музичний об'єкт виконавської інтерпретації. Йдеться про певне коло вірувань і світоглядних переконань авторів твору, культурних рухів, нарешті – мистецьких творів, споріднених з об'єктом інтерпретації з точки зору топіки та художньо-образного змісту.

Результатом занурення в мистецький контекст конкретного твору має стати аура художніх вражень, образів, естетичних ідей, що оточує конкретний вокальний твір. Вона складає важливу частку цілісного художнього смислу твору і безпосередньо впливає на відчуття і розуміння стилю даного артефакту, і тим самим створює базу для третього етапу підготовки виконавської версії твору – його *стильової атрибуції*. Така дія потребує не тільки вислуховування, вживання, занурення в художньо-образну сферу, але також цілком раціональних аналітичних операцій, спрямованих на виявлення індивідуально-типових властивостей музичної мови та поетики композиції.

Четвертий етап підготовки стилістично регламентованої виконавської версії твору – це *робота зі словесним текстом*. На цьому етапі виникає корисний перетин з описаним вище методом художнього перекладу літературного тексту (в межах вербальної знакової системи). Даний аспект роботи над версією твору стає особливо важливим компонентом підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в тих випадках, коли автентичний текст вокального твору належить не належить до рідної мови здобувача освіти. Для китайських студентів, які оволодівають в Україні та інших країнах Заходу технікою і стилями європейської музики, необхідність у таких

діях виникає дуже часто. Та ж сама проблема постає і перед українськими здобувачами освіти в роботі над творами зарубіжних композиторів.

Наступний (п'ятий) етап роботи, що конкретизує метод підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стилістично регламентованої виконавської версії твору – це створення чіткого **звукового уявлення** (проекту або моделі, за виразом В. Москаленка) про інтонаційну форму вокальної партії, з приділенням особливої уваги до релевантних з точки зору стилістики сторін і смислів артефакту. Результати такого проєктування виконавських засобів рекомендується зафіксувати в робочому екземплярі партитури за допомогою традиційних знаків нотної графіки, або вільних словесних ремарок. Завдання проєктування звукової версії твору включає питання так званого «виконавського аналізу» тексту, тобто роздуми про технічні складності звукової реалізації уявного образу форми і планування дій з подолання таких труднощів.

Подальші дії за алгоритмом створення проєкту стильової інтерпретації художнього твору (шостий етап) можна охарактеризувати як експериментування зі звуковою формою твору. Такі дії називають також «робочим», «чорновим» або «ескізним» виконанням, коли увага виконавця концентрується на якихось сторонах чи елементах звукової форми твору з метою перевірки технічних можливостей голосу, або ефективності запланованого використання виконавських засобів виразності. Робочі виконання можуть принести найбільшу користь, якщо вони фіксуються за допомогою відеокамери чи хоча би якогось із пристроїв звукового запису. Зафіксовані звукові версії твору потребують самооцінки та сторонньої оцінки з боку кваліфікованого музиканти, краще за все – викладача виконавського класу. Окремими критеріями оцінювання мають стати: а) стильова однорідність (вона не завжди є обов'язковою якістю виконання); б) міра відповідності (адекватності) між стилем виконання та стилем виконуваного твору; в) міра оригінальності стилю виконання; г) міра художньої переконливості стилю інтерпретації твору.

Якщо самооцінка та експертні оцінки виконавської версії є незадовільними, що є, по-суті, констатацією факту невдалого рішення проблеми стильової інтерпретації твору, можна рекомендувати ще один компонент методу роботи над проєктом звукової версії твору. Йдеться про порівняльний аналіз різних версій виконання. Перш за все, доцільно познайомитися з тими версіями, які вважаються найкращими. Важливо виявити в цих версіях тонкі стильові відмінності. Для того, щоб покращувати аналітичні та вербально-риторичні здатності майбутніх учителів музичного мистецтва ми рекомендуємо завжди оформляти результати аналізу в коротких словесних формулюваннях.

Герменевтичні уміння, набуті в процесі роботи над проєктом, мають сприяти підвищенню ступеню свідомості стильової інтерпретації і позитивно впливають на дану виконавську готовність. У виконанні такого завдання корисно звернутися також і до стильової характеристики образу ліричного героя. Таким чином, останній етап алгоритмізованого методу створення проєкту стильової інтерпретації плідно перетинається з розглянутими вище методами художнього перекладу тексту вокального твору і опанування образу ліричного героя вокального твору (як це наочно виявляє рисунок 2.2.).

Третій компонент готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів – уміння словесної інтерпретації художньо-образного змісту конкретних художніх артефактів; уміння пояснити поетичну доцільність використаних у творів засобів виразності, висловити аргументовані судження щодо їх значень і художнього смислу. Цей напрямок роботи передбачає ознайомлення здобувачів освіти з риторикою як технікою професійного висловлення, набуття практичного досвіду, в ідеалі – навичок володіння словесними засобами мистецької герменевтики.

Для підготовки здобувачів освіти до стильової інтерпретації вокальних творів за даним напрямком передбачено застосування наступних методів: а) колективний аналіз художньо-риторичних (музично-критичних та художньо-літературних) текстів, у яких є описання художнього стилю, зокрема

вивчення зразків музичного екфразису; б) створення власного словника авторських та редакторських ремарок до музичних творів, опанованих у процесі здобуття освіти; в) інтерактивний метод у формі командного змагання «Словесний портрет персонального стилю».

Перший з названих методів концентрує увагу здобувачів освіти на явищі екфразису (або екфрази). Даний термін походить від грецького ἐκφράζω – виказую, виражаю. За найкоротшим, але також і найвужчим визначенням, екфраза – це «вербальне перетворення візуальних мистецьких творів» (Carrier, 1997: 8). В енциклопедії за редакцією Ю. Коваліва екфраза трактується ширше, як словесно-риторичні дії, що стосуються передачі художнього смислу творів не тільки візуальних, але також аудіальних та будь-яких інших видів мистецтва, незалежно від модальності їх сприйняття. Дане джерело називає екфразою «...інтерсеміотичне розкриття засобами літератури ідейно-естетичного змісту творів малярства, скульптури, архітектури, музики та інших мистецтв» (Літературознавча енциклопедія, 2007: 325). Екфраза може відбивати не тільки конкретні, але й узагальнені властивості художнього твору, зокрема його стиль. Філологиня Леся Генералюк вважає оптимальним уявлення, згідно з яким екфразис – це «...літературний опис творів візуальних мистецтв, супроводжуваний іноді естетичною оцінкою, іноді описом окремих технічних прийомів автора твору, його манери чи стилю» (Генералюк, 2013: 54). Дослідниця Яніна Юхимук, яка присвятила монографію поняттю «музичного екфразису» слушно розрізняє два види цього явища: музичний екфразис у тексті та музичний текст-екфразис (Юхимук, 2021). Останнє поняття співвідноситься з певною жанровою модифікацією літературних типів, а екфразис музики у тексті – це саме той літературний феномен, який може принести велику користь музичній освіті.

Метод створення словника авторських та редакторських ремарок до музичних творів, опанованих у процесі здобуття освіти опирається на природне бажання кожного музиканта постійно розширювати і приводити до

порядку власні знання спеціальних слів та виразів, що виконують, разом із нотними знаками, функцію репрезентації форми музичного твору. Без знання та правильної інтерпретації авторських словесних ремарок, що містяться в нотних текстах, неможливо їх адекватне виконання. Однак, більшість подібних ремарок – стандартні позначки в нотах на італійській, німецькій, українській мовах – характеризують стиль записаного твору. Отже, вони обов'язково мають бути враховані у словесній характеристиці стилю.

Для того, щоб направити і упорядкувати процес засвоєння і використання звичайних словесно-герменевтичних засобів відбиття стилістики музичного твору, рекомендується використати два методичних прийоми. Перший з них спирається на методичну пропозицію С. Шипа (Шип, 2001). Згідно з нею розповідь про художньо-образний зміст музичного твору може здійснюватися за певним регламентом. Дослідник визначив низку критеріїв словесної інтерпретації музичної форми, які дозволяють охопити основні сторони і якості художньо-образного змісту конкретного музичного артефакту. Йдеться про такі критерії: а) слухові, зорові, тактильні та м'язомоторні відчуття; б) асоціації з об'єктами природи і культурного світу, зокрема з природними процесами, живими істотами, штучними виробами людини; в) психологічна інтерпретація форми, тобто образи психічних типів і станів людини, переживань, емоцій; г) драматургічна інтерпретація музичного твору, тобто усвідомлення композиції як певного сюжету, а тематичних одиниць композиції (мотивів, тем) – як персонажів драми; д) жанрова інтерпретація твору, тобто оцінка його культурологічної функції та обставин актуалізації в культурній практиці; є) «симилятивно-образна інтерпретація» (там же: 12), яку ми можемо назвати також поліхудожньою оцінкою змісту твору за асоціацією з образами інших видів мистецтва.

Другий прийом полягає у підготовці лексичного інструментарію характеристики образного змісту музичного твору та мистецького стилю. Йдеться про принцип обрання однієї з парних антонімічних характеристик художнього смислу. В розробці даного методичного прийому ми йшли за

думкою видатного музиканта-виконавця Альфреда Бренделя. У розмові з М. Мейєром він зізнався в тому, що на початку свого артистичного та літературно-критичного шляху він склав довгий список контрастних словесних виразів, до якого «...записував лише пари протилежностей, які мали допомогти мені краще передати відповідний характер атмосфери, зміну освітлення музики (den jeweiligen Charakter der Atmosphäre, den Wechsel der Beleuchtung der Musik)» (Brendel, 2001: 297). При цьому майстер зауважив, що люди іноді дуже по-різному переживають і описують певні музичні твори, але вони ніколи не плутають щось «бліде або тіньове» з «яскравим або сяючим», а щось «підземне» зі «стратосферним».

Для того, щоб знайдені пари протилежних за значенням слів були корисними у використанні, ми рознесли такі характеристики по класах за систематикою С. Шипа. Скажімо, пари антонімів, які згадав у діалозі А. Брендель, отримують таке упорядкування: «бліде – яскраве» належить першому класу характеристик (чуттєві реакції), лексичну пару «низьке – стратосферне» можна також віднести до групи характеристик візуально-сенсорних образів, а також до класу «д», якщо маються на увазі високі та низькі страти художньої культури, високі або низькі жанрові сфери мистецтва.

Інтерактивний метод «Словесний портрет персонального стилю» – це гра-змагання. У змаганні приймають участь дві команди. Кожна з них має попередньо підготувати завдання для іншої команди. Перше завдання – підібрати і представити у «живому» звучанні два вокальні твори одного композитора. Ці твори, або їх відносно цілісні фрагменти (скажімо, музично-поетична строфа чи частина простої композиції) мають яскраво репрезентувати персональний музичний стиль композитора. Друге завдання – підготовка у письмовому вигляді лаконічних словесних характеристик до кожного з параметрів оцінки стилю даних творів. Це завдання, так само, як і описане вище створення лексичного словника, рекомендовано здійснювати за принципом художньо-семантичного описання музичного тексту,

запропонованим С Шипом.

У ході змагання обидві команди знайомляться з тими творами, які підготовані суперниками і випрацьовують у процесі колективного обговорення свої вербальні характеристики, тобто створюють «словесний портрет» представленого стилю. «Незалежні» судді змагання, функцію яких виконують викладач та найбільш підготовлений і авторитетний студент, порівнюють підібрані командами характеристики за кожним задіяним параметром характеристики стилю і оцінюють міру коректності, влучності та риторичної майстерності запропонованих характеристик. Якщо команда дає неповну чи, на думку суддів, некоректну характеристику, вона не отримує балів за даним параметром. Якщо словесні описання обох команд приблизно співпадають, вони отримують по 1 балу. При умові, що команда, яка характеризує стиль в імпровізаційному режимі змагання, пропонує оригінальну і риторично ефективну характеристику стильової властивості творів, вона здобуває 2 бали. Перемагає та команда, яка набирає більшість балів. Для того, щоб у даному змаганні не було переможеної команди (такий результат може створити у когось зі здобувачів освіти негативну мотивацію роботи над стилем), судді можуть скористатися можливістю звести змагання до нічиєї. Для цього можна, наприклад, позитивно оцінити додатковими балами якість вокальної презентації творів, або артистизм учасників змагання. Більш конкретні приклади проведення даної інтерактивної форми роботи в процесі експерименту будуть надані у 3 розділі.

Тепер нам залишається розкрити питання методичного забезпечення **четвертого компоненту** готовності до стильової інтерпретації. Як було встановлено у попередньому розділі – це інтенції особистості. Підготовка здобувача музично-педагогічної освіти до стильової регламентації творів у процесі академічної музично-виконавської та майбутньої педагогічної діяльності може бути успішною лише при умові його свідомого спрямування на отримання такого результату. Тобто, готовність до стильової інтерпретації твору передбачає наявність у майбутнього вчителя музичного мистецтва

відповідного інтересу та ціннісного ставлення до подібного художнього результату виконавських дій. Яким шляхом можна формувати подібний інтерес та ціннісне ставлення?

Запропонована методика не передбачає звернення до різноманітних методів, спрямованих саме на даний компонент готовності. Ми розраховуємо на те, що описані вище методи формування знань і практичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва є цікавими, не дуже складними для їх впровадження. Вони активізують різні здібності студентів, дозволяючи кожному з них відчувати свій мислительний, психологічний, знаннєвий і музично-творчий потенціал. Найбільш ефективним у зазначеному сенсі, як це передбачалося, і як було нами підтверджено у процесі експериментальної роботи, є методи інтерактивного і творчого навчання.

Тим не менш, мотиваційний компонент підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів не залишився без нашої спеціальної уваги. Його формування має бути забезпечене дотриманням певних педагогічних умов, до розгляду яких ми й переходимо.

Першою умовою ефективності запропонованих нами методів є доцільна **селекція вокальних творів**, призначених: а) для формування навичок виконавської техніки, б) для ознайомлення з різними жанрами, стилями, композиційними формами вокальної музики; в) для ретельного вивчення і наступного артистичного втілення (зазвичай, в умовах академічного концерту). Стратегія і тактика komponування академічного репертуару майбутніх учителів музичного мистецтва розглядається у багатьох працях (В. Антонюк, Л. Василенко, Н. Гребенюк, Г. Панченко, Г. Стасько, Ю. Юцевич та ін.). Як відомо, селекція академічно-репертуарних творів базується на принципах природної відповідності, психологічної доступності та доцільності, можливостей сприяння розвитку, перспективності, естетичності та художніх чеснот твору тощо.

Отже, немає необхідності дуже прискіпливо розглядати це питання.

Варто лише підкреслити, що під час занять у класі вокальної підготовки здобувачеві освіти належить в тій чи іншій формі, у тому чи іншому обсязі познайомитися з основними жанровими, історичними, етнічними і персональними стилями, що репрезентують дану сферу вокального мистецтва. Вище ми репрезентували означену сферу за допомогою своєрідної матриці (таблиця 2.1). Наважимося рекомендувати дану матрицю в якості своєрідного орієнтиру, який може статися у пригоді викладачам вокалу та вчителям музичного мистецтва у підборі творів для включення в освітній процес.

Зазначимо ще один момент, який стосується селекції академічного репертуару. Мова йде про вокальні твори, що мають діалогічну вербально-музичну основу. Такі зразки у значній кількості містяться у складі великих музично-драматичних композицій – опер, оперет, мюзиклів. Такі приклади, хоча у меншій кількості, є у сфері камерно-вокальної музики. Наприклад – «Колискова» з циклу «Пісні й пляски смерті», «Блоха» Модеста Мусоргського, «Як неслухняних дітей зробити слухняними» та «Нічна пісня вартового» Густава Малера та ін. Подібні діалогічні твори здатні здійснити відчутний вплив на розвиток акторських здібностей здобувача освіти і значно розвинути здатність особистості відчувати тонкі інтонаційно-стильові відмінності різних розмовних стилів, дистанцію між авторським та «інкрустованим» у композиції стилем.

Другою умовою підготовки здобувачів освіти до стильової інтерпретації вокальних творів є **дотримання принципу стимулювання творчості**. Цей принцип є суттєво важливим для мистецької освіти. Він сформульований О. Рудницькою як *спонукання до творчого вираження*. Як вважає дослідниця, навчити творчим актам неможливо, однак у процесі мистецької освіти можна і обов'язково потрібно використовувати спеціально орієнтовані прийоми і методи, що стимулюють творчу активність студентів. Для розробленої в нашій дисертації методики підготовки пошукачів освіти до стильової інтерпретації даний принцип має першорядне значення саме як

умова її успішного впровадження. У наступному розділі будуть представлені аргументи на користь ефективності запропонованих методів роботи, що мають спонукально-творчу спрямованість (художній переклад, виконання ролі ліричного героя, розробка виконавського проєкту тощо).

Як відомо, одним з найбільш дієвих стимулів до формування фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва є безпосередня педагогічна практика у загальному чи спеціальному навчальному закладі, або такі форми роботи з іншими здобувачами вищої освіти, що функціонують як моделі фахової педагогічної діяльності. Занурення в живий освітній процес надає можливості майбутнім учителям перевірити і зрозуміти свої реальні педагогічні можливості, відчувати радість педагогічного спілкування і виявити слабкі сторони своєї фахової підготовки. Звичайно, початковий практичний досвід вокальної педагогіки супроводжується як негативними, так і позитивними відчуттями і переживаннями. Здобувачі освіти мають бути до цього психологічно підготовленими і налаштованими на подолання швидкоплинних суб'єктивних емоцій, можливої фрустрації. Однак, якщо практична педагогічна робота студента (в функції викладача) і його учня над стилістично визначеною виконавською версією твору виявляється у достатній мірі успішною, вона, як правило, створює у нього стійку мотивацію до подальшої діяльності в цьому напрямку.

Третя умова ефективності запропонованої методики полягає у постійному зверненні уваги здобувачів освіти на стильові якості будь-яких артефактів та мистецьких дій. Лаконічні професійно виважені зауваження викладача щодо стильових властивостей інтер'єру аудиторій, в яких проходять заняття, меблів, одягу, форми побутових предметів мимоволі привчають студентів звертати увагу на ці сторони середовища, в якому вони живуть. Ще більш важливими є аналітичні зауваження (як правило, позбавлені якоїсь оціночної характеристики) щодо стилю висловлення, жестикуляції, мовленнєвого інтонування, або навіть мислення студентів), які виводять уявлення про стиль на рівень більш високих абстракцій, більш

глибоких суджень про індивідуально-типові властивості духовних проявів людини. Такі дії викладача створюють найкращі умови для виникнення *стійкої психологічної установки* майбутніх учителів музичного мистецтва помічати і усвідомлювати прояви будь-яких стилів, стильової однорідності або гетерогенності, полістилістики, еkleктичної суперечливості явищ мистецтва і світу культури.

Висновки до другого розділу

У розділі набули розв'язання третє і четверте завдання дослідження.

Було уточнено поняття герменевтичного підходу у контексті проблеми підготовки готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації музичного твору. Звернення до герменевтичного підходу в методиці мистецької освіти означає відмову від стихійних, суб'єктивних, необґрунтованих суджень щодо стилістики художніх творів. Герменевтичний підхід трактує мистецькі стилі як знаки, що «вказують» на певні етнічні та історичні культури, жанри та мистецькі індивідуальності. Даний підхід дозволяє адекватно розуміти, виконувати, об'єктивно вивчати і обґрунтовано пояснювати стилі музичного мистецтва, зокрема – стилі вокальних творів.

Сутність герменевтичного підходу в освіті майбутніх учителів музичного мистецтва полягає в спрямуванні методів, форм і умов педагогічного впливу на свідому інтерпретацію музичних творів (музично-інтонаційну і вербально-понятійну), на формування необхідних для цього знань, умінь і мотивів виконавської діяльності.

Специфіка герменевтичного підходу до формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів – це спрямування методів, форм і умов педагогічного впливу на здатність здобувачів освіти інтерпретувати художньо-образний

смысл, розуміти та реалізувати виконавські завдання відповідно іманентним стильовим властивостям цих творів.

Визначено, що герменевтичний підхід у педагогічній діяльності передбачає такі напрямки активності здобувачів освіти та викладачів: музично-виконавські дії (робота над інтерпретацією та звуковим оформленням композиторського твору); словесно-риторичні дії (робочі характеристики формальних та змістовних властивостей творів); художньо-творчі дії (компонування, аранжування, імпровізація); спеціально організовані дії, спрямовані на формування стильових уявлень.

Встановлено, що герменевтичний підхід обумовлює прийняття низки педагогічних принципів, а саме: а) *науковості (наукової достовірності)* стильової інтерпретації музичних творів; б) *критичності мислення*; в) *толерантності* до герменевтичних суджень; г) *наочності, доступності та різноманітності інформації*; д) *діалогічності* як форми оволодіння знаннями; є) *емоційної насиченості* педагогічних дій. Для досягнення поставленої мети дослідження вирішено поєднати герменевтичний підхід з *діяльнісним та культурологічним* освітніми підходами. Перший з них тягне за собою застосування принципів: *інтерактивного і проблемного навчання; перманентного моніторингу* процесу підготовки. З культурологічним підходом корелюють принципи *мультикультурності та кроскультурності*.

У підрозділі 2.2. представлено комплекс методів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів на основі герменевтичного підходу. Методи репрезентовані за порядком, обумовленим моделлю відповідної готовності, розробленій у I розділі роботи.

Формування теоретичних і практичних уявлень про стилі вокальної музики забезпечуються методами: а) оволодіння загальними методологічними положеннями теорії художнього стилю; б) засвоєння принципів системного відбиття художньо-стильового простору європейської культури; в) ознайомлення з жанрово-стильовою системою європейської вокальної музики, типовими топіками та композиціями творів. Зокрема,

запропоновано алгоритмізований метод формування стильових понять; метод підготовки до вирішення завдань стильової атрибуції музичного твору; засоби формування здатності здобувачів освіти до інтерпретації конотативних смислів художніх знаків і текстів.

Формування умінь словесної інтерпретації художньо-образного змісту конкретних художніх артефактів здійснюється на основі методів: а) колективного сприйняття і аналізу художньо-риторичних текстів за визначеним регламентом, зокрема осмислення зразків музичного екфразису; б) створення власного словника авторських та редакторських ремарок до музичних творів, опанованих у процесі здобуття освіти; в) інтерактивного методу в формі командної гри-змагання «Словесний портрет персонального стилю».

Третій компонент досліджуваної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва – здатність до відтворення звукової форми вокального твору згідно з його стилістикою – забезпечується спеціально розробленими методами: а) художнього перекладу тексту вокального твору; б) опанування образу ліричного героя вокального твору; в) алгоритмізованих дій зі *створення проєкту стильової інтерпретації художнього твору*. Останній метод передбачає: *збирання інформації* про конкретний музичний твір, призначений для виконання; *занурення в мистецький контекст* твору; *робота зі словесним текстом*, створення чіткого звукового уявлення; *експериментування зі звуковою формою твору, порівняльного аналізу різних версій виконання і уточнення звукового уявлення*

Визначено умови ефективності впровадження запропонованих методів, а саме: а) *доцільна селекція вокальних творів, призначених для засвоєння в класі вокалу*; *дотримання принципу стимулювання творчості*; *постійна робота з формування установки сприйняття і оцінювання стилістики твору та його інтерпретації*.

РОЗДІЛ III. ЗМІСТ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ АПРОБАЦІЇ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО СТИЛЬОВОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ НА ОСНОВІ ГЕРМЕНЕВТИЧНОГО ПІДХОДУ.

3.1. Зміст та результати діагностичного експерименту.

За результатами теоретичного дослідження поняття готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації музичного твору була розроблена методика педагогічної діагностики рівня даної готовності. Визначено чотири критерії оцінки такого рівня, а саме: гностичний, художньо-практичний, вербально-герменевтичний та інтенціональний. Показники до цих критеріїв та методичні засоби діагностування коротко зазначені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1. Критерії, показники та методи педагогічної діагностики рівня готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокального твору

№	Компонент і структури готовності (згідно моделі)	Критерії діагностики	Показники до критеріїв	Засоби діагностики
1	Теоретичні та практичні знання стилів вокальної музики	Гностичний	1.1. Рівень теоретичних уявлень про стилі вокальної музики	Тест Т-1
			1.2. Рівень практичних знань стилістики вокальної музики.	Мультимедійні тести Т-2, Т-3
2	Здатність до стильової	Вербально-герменевтичний	3.1. Повнота і коректність словесної характеристики стилю	Анкета (А-1) і експерт

	атрибуції та словесного описання стилю вокального твору		вокального твору та його інтерпретації.	на оцінка
			3.2. Риторична якість вербальної репрезентації стилістики твору та його інтерпретації..	
3	Здатність до уявлення та вокального втілення звукової форми твору	Музично-перформативний	2.1. Якість стилістично обумовлених репродуктивно-виконавських дій.	Експертна оцінка творчого завдання
			2.2. Якість творчо-виконавських дій, відповідних стилю твору	
4	Мотивація стильової інтерпретації вокального твору в освітній практиці	Інтенціональний	4.1. Рівень інтересу до стилістики вокальних творів.	Анкета, експертна оцінка
			4.2. Рівень інтересу до роботи над стилем вокальних творів у педагогічному процесі	Анкета, експертна оцінка

Розглянемо суть зазначених у таблиці критеріїв, показників і засобів педагогічної діагностики.

Гностичний критерій оцінки (назва походить від давньогрецького слова *gnosis* – знання) має призначенням виявити рівень володіння здобувачем освіти теоретичними і практичними знаннями про мистецькі стилі, зокрема про стилі камерно-вокальної музики. Без опори на такі знання неможливо ставити та вирішувати завдання аналізу, усвідомлення та стильової інтерпретації творів у процесі вокальної підготовки. Перший показник (1.1.) до цього критерію є очевидним – це рівень теоретичних уявлень щодо стилів вокальної музики. Він кількісно визначається обсягом теоретичних знань про мистецькі стилі і ступенем їх коректності (безпомилковості). Другий, більш важливий показник (1.2.) гностичної готовності майбутнього вчителя

музичного мистецтва до стильової інтерпретації – це рівень практичних знань щодо музичних стилів, зокрема щодо стилів вокальної музики. Даний показник Чай Пенчен (2014: 2) охарактеризував як «обсяг тезаурусу художніх стилів». Мається на увазі кількісна характеристика запасу (тезаурусу) зорових, моторних та слухових образів мистецьких стилів, що зберігаються в пам'яті внаслідок художньо-перцептивних та звуко-продуктивних дій здобувача освіти. Очевидно, що даний показник залежить від рівня досвіду усвідомленого спілкування особистості з творами вокального мистецтва, які належать певним художнім стилям.

Кількісні дані за даними показниками можна отримати за допомогою метода тестових завдань (приклади надаються у Додатку «А»). Зокрема дуже зручно використати тестові завдання на основі простих комп'ютерних програм, що знаходяться у відкритому доступі (типу програми CompuTest). Наприклад, дається наступне завдання: Необхідно обрати вірне судження щодо мистецького стилю з наступного ряду висловлень: а) Стиль – це сукупність закономірностей організації форми художнього твору; б) Стиль – це загальне враження реципієнта про зміст художнього твору; в) Стиль твору мистецтва – це типові особливості його форми та змісту, що дозволяють відрізнити його від інших творів мистецтва (вірний варіант відповіді – останній).

Ще один приклад завдання з тесту *T1*. Здобувачеві освіти потрібно відповісти на запитання: яка властивість музичної форми є нерелевантною для камерно-вокальних творів історичного стилю імпресіонізму? Учаснику експерименту потрібно обрати один варіант з трьох можливих відповідей – гармонія, фактурний устрій інструментального супроводу, використаний діапазон голосу (правильна відповідь – остання, оскільки за даною ознакою неможливо відрізнити твори імпресіоністського стилю від творів романтичної та класичної доби).

Другий показник гностичної готовності визначається за допомогою мультимедійних тестів *T-2* і *T-3*. Запитання тестової серії *T-2* спрямовані на виявлення емпіричних уявлень студента про стилі у різних видах мистецтва. Скажімо, здобувачу освіти дається завдання розглянути зображення 4-ох творів образотворчого мистецтва і розподілити їх у дві групи згідно з критерієм стильової ідентичності (приклади підбираються таким чином, щоб твори відрізнялися і співпадали тільки за одним з стильових вимірів: жанровому, етнічному, історичному або персональному). Припустимо, рядок прикладів тесту з серії *T-2* складається з таких живописних творів: а) Джон Констебл – Харвіч. Низький маяк (1820); б) Вільям Тернер – Кале. Французькі рибалки виходять в море; с) Джон Констебл – Пірс в Брайтоні; д) Вільям Тернер – Повернення Мартіна Тромпа до голландського флоту (додаток Б). Зазначені зразки належать до одного жанру (до так званої *марини*), одного історичного стильового напрямку (романтизм) і одної національної традиції (англійської), але репрезентують два різні персональні стилі двох славетних живописців романтичної доби .

Аналогічні завдання включені до серії *T-3*, яка дозволяє встановити обсяг тезаурусу практичних знань у сфері стилістики саме вокальної музики. (приклади надаються у Додатку «А»). Наприклад, студент отримує завдання: уважно прослухати 4 камерно-вокальні твори і поєднати у дві групи відповідно до 2-х стилів. Більше ніякої інформації щодо цього завдання не надається. Отже, здобувач освіти має сам вирішити – за яким стильовим виміром він може скласти дві групи, поєднані одним стилем. Низка зразків для сприйняття і встановлення стильової подібності може бути, наприклад, такою: а) Ф. Шуберт – *Wiegenlied*, op. 98 (3 пісні); б) Ф. Шуберт – *Erlkönig*, op. 1; в) Ф. Шуберт – *Wiegenlied in F-dur*; г) Ф. Шуберт – *Ueber Wildemann*, op.108, №1. Усі чотири зразка репрезентують один історичний стиль (романтизм), один національний стиль (австро-німецька музична традиція), один персональний композиторський стиль Франца Шуберта. Втім, вони

різнять за *жанровим стилем*. Два приклади (а і в) створені у жанровому стилі колискової пісні, два інші (б і г) – у стилі фантастичної балади.

Ще один приклад тесту серії Т-3 виявляє наявність в учасника експерименту емпіричних знань щодо відтворення елементів *етнічного стилю* у творах камерно-вокальної музики. Умови завдання є такі самі: утворити дві однорідні за стилем групи вокальних творів, обравши їх з наступної послідовності опусів Клода Дебюссі: а) *Nuits d'étoiles* (1880, L.4); *Flûts, palmes et sables* (1882, L.25); *Rondel Chinois* (1881, L.17); *Musique* (1883, L.44). Очевидно, що усі твори виявляють риси одного персонального композиторського стилю, одного історичного стилю (імпресіонізм), одного жанрового стилю (*mélodie*). При цьому пісня *Flûts, palmes et sables* (*Хвилі, пальми та пісок*) має ознаки іспано-арабського стилю (зокрема – етнічного колориту наспівів Андалусії). Щодо *mélodie Rondel Chinois* (*Китайський рондель*), то ці пісня створена у стилі *шинуазрі*, тобто стилізує певні риси китайської традиційної музики, якими їх уявляли європейські композитори.

Підкреслимо, що учасникам експерименту в процесі даних випробувань не потрібно пояснювати або доводити свій вибір. Вони не отримують належної інформації для цього. Без знання імен композиторів, назв, часу створення та інших даних про твори, без розуміння словесного тексту музичних зразків дуже нелегко зробити необхідний аналіз змісту та форми, і на цих підставах обґрунтувати свій варіант рішення тестового запитання. Однак такого роду завдання тут не надається. Воно передбачене іншими засобами педагогічної діагностики.

Ступінь розуміння майбутніми вчителями музичного мистецтва формальних та змістовних, зокрема знакових властивостей стилістики вокального твору визначається за допомогою вербально-герменевтичного критерію. Теоретичною підставою даного діагностичного підходу є доведений наукою зв'язок між поняттям і словом, між розумінням явища і можливістю висловити судження про нього.

Стильове мислення, вирішення творчих завдань, які стоять перед музикантом-виконавцем у зв'язку зі стилем, передбачає володіння вербальними засобами. Цю ідею розвивав засновник української академічної психології Г. С. Костюк. Його послідовник – С. Максименко, узагальнюючи погляд вчителя, визначив етапи процесу створення образу явища у свідомості індивіда. Останній (шостий) етап він характеризує як творчий. Але йому передуює п'ятий етап розвитку образу, суть якого –об'єктивація образу «...шляхом виокремлення його ознак, структури, віднесення його до певної категорії, вербалізації і аж до впевненого розв'язання перцептивної задачі» (Костюк, 2010: 23).

Про необхідність категоризації та вербалізації образу в процесі його «визрівання» у свідомості казали також представники французької школи експериментальної психології (Ж. Піаже, П. Фресс), засновники наукового напрямку психолінгвістики (Б. Уорф, Н. Хомський та ін.). Цю ідею схвально приймають теоретики і практики музичного мистецтва. Відомий німецький музикознавець Карл Дальхауз вважав, що у процесі сприйняття музичного твору індивід «чує» (тобто, усвідомлює) те, що він про нього знає. Іншими словами цю думку можна висловити так: «...що можна почути у музиці, пов'язане з тим, що можна про неї написати» (Цит. за: Потоцька, 2016: 237). Таку ж думку висловив видатний піаніст Альфред Брендель, який проявив себе як музикознавець, лектор і блискучий есеїст. Коли Мартін Мейер задав Бренделю питання щодо мотивації його висловлень і дослідницьких робіт про музичні твори, той відповів: «Я пишу, щоб визначити себе. Я пишу, щоб розширити свої межі. І я пишу, щоб навчати себе... Отже, перш за все, це усвідомлення певних речей у музиці, а також самокоментування власної творчості» (Brendel 2001: 292). Подібні висловлення ставлять під сумнів категоричність думки щодо неможливості і недоцільності передачі словами смислу музичного твору (хоча і не спростовують цього тривіального судження). Отже, застосовуючи вербально-герменевтичний критерій, ми спираємося на надійне положення щодо зв'язку між мірою розуміння

індивідом смислу художнього тексту та його здатністю до понятійного, зокрема – вербального відбиття цього смислу.

Перший показник готовності за вербально-герменевтичним критерієм (2.1.) – це здатність до виявлення і вербально-понятійного описання релевантних формальних та змістовних, зокрема знакових властивостей стилю вокального твору та його виконання. Своєрідною серцевиною цієї здатності є *уміння стильової атрибуції твору та стильової оцінки його виконавської версії*. Дане уміння проявляється в широкому спектрі: від підбору відомого здобувачу освіти загальноприйнятих найменувань стилів до творчого визначення стильових характеристик за допомогою вербальних засобів художньої виразності (художньо-риторичних тропів). Зокрема, для виконання цього завдання рекомендується залучення стильових аналогій з іншими музичними творами, з артефактами різних видів мистецтва. Забігаючи трохи наперед, зазначимо, що стильова оцінка виконавської версії твору слугує не тільки засобом педагогічної діагностики, але й дуже ефективним методом навчальної роботи. Особлива увага учасників експерименту має бути націлена на художньо-знаковий смисл стильових засобів виразності, на можливі прояви в тексті та виконанні вокального твору феномену полістилістики та виразних прийомів стилізації.

Інструментом кількісної оцінки за вербально-герменевтичним критерієм слугує експертна оцінка виконавських версій низки конкретних камерно-вокальних творів. Така оцінка виглядає як заповнення анкети, в якій виділено декілька напрямків оцінювання. Домінуючим аспектом є саме якість вербальних характеристик прослуханих інтерпретацій твору. Запропонована здобувачам освіти анкета оцінюється експертами (керівник експерименту і його асистенти) за такими параметрами:

3.1. Повнота і коректність словесної характеристики стилістики вокального твору (атрибуція має здійснюватися за усіма чотирма вимірами стилю) та стильової якості його інтерпретації музикантом-виконавцем.

3.2. Якість вербальної репрезентації стилю твору та стилю його виконання, тобто рівень риторичної грамотності: дотримання логіки, наведення аргументів, врахування модальностей сприйняття висловлень адресатом (іншими студентами, учнями), використання засобів художньо-образної виразності (фігур і тропів).

Для отримання надійних кількісних даних учаснику експерименту пропонується надати вербальну стильову характеристику виконавських версій 10-ти вокальних творів. Отримана кількість балів (всього можна отримати XXX балів) приводиться до середньої оцінки, яка свідчить про низький, або середній, або високий рівень готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до понятійно-герменевтичного усвідомлення і словесного відбиття стильових властивостей камерно-вокальних творів.

Музично-перформативний критерій – означає перевірку на практиці готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до створення звукової форми вокального твору чи його фрагменту, яка втілює відповідний музичний стиль. Оцінка за цим критерієм передбачає два завдання. По-перше, учасник експерименту має виконати декілька дуже коротких музичних фрагментів, які репрезентують головні жанрові стилі камерно-вокальної музики. Маються на увазі інтонаційні архетипи вокальної музики. Вони диференційовані за типом зв'язку між музичною інтонацією і просодичною структурою словесного тексту. Головними в галузі вокальної музики є такі типи вокалізації: а) силабічний, б) кантиленний, в) речитативний, г) мелізматичний, д) мелодекламаційний. Володіння ними на достатньому рівні має бути обов'язковою компетентністю вчителя музичного мистецтва.

Приклади завдань, які дозволяють діагностувати ступінь володіння головними типами вокалізації, а отже і здатність здобувача освіти до втілення в звуковій формі стильової інтерпретації, наведені далі (підрозділ 3.2.). Рівень, на якому майбутній учитель музичного мистецтва впорався з

завданням мають оцінити експерти. У даному разі йдеться про цілісне враження щодо якості співу – стройова чистота, ритмічна чіткість, динамічна і артикуляційна пластичність тону; орфоепія та дикція інтонування. Оцінюється кожна вправа окремо за найпростішим принципом: низький рівень – 1 бал, середній – 2 бали, високий – 3 бали. Максимальна кількість балів – 15, мінімальна – 5.

Другий показник до музично-перформативного критерію отримується на основі виконання здобувачем освіти довільно обраного ним зі свого академічного репертуару камерно-вокального твору. У цьому разі експерт має оцінити за 15-бальною системою міру відповідності між стилем виконання і стильовими властивостями інтерпретованого твору. Було вирішено, що мінімальним показником даної якості музично-виконавської дії буде 5 балів. Тобто, приймається, що нульового рівню готовності здобувача освіти до стильової інтерпретації твору взагалі немає.

Мінімальну ступінь відповідності між виконавською версією твору і його стилю фактично забезпечує більш-менш грамотне прочитання і відтворення нотного тексту, який об'єктивно несе в собі важливі стильові ознаки. Отже, якщо майбутній учитель музичного мистецтва здатний адекватно відтворити визначені нотним текстом формальні властивості твору (висотність, ритмічну структуру, фактуру, тип артикуляції, зазначений композитором початковий темп і основні градації динаміки), він вже досягає певного рівня у рішенні завдання стильової інтерпретації. Втім, найслабша звукова версія твору містить помітні елементи суперечності між фізично реальною формою і тим ідеалом звучання, що відповідає іманентним стильовим властивостям даного опусу. Наприклад, у версії твору класичного стилю виконавець допускає *ritenuto* і *accelerando* в надто широкій темповій амплітуді; використовує тривалі патетичні фермати на кульмінаційних тонах мелодії; використовує перебільшено експресивні мелодично-декламаційні інтонації. Або при виконанні твору романтичного стилю в жанрі *mélodie*

інтерпретатор витримує механістично рівномірний рух з підкресленням акцентів на сильних долях тактів, нехтує авторськими ремарками щодо артикуляції та фразування тощо.

Середню оцінку – 10 балів – отримують учасники експерименту, які не допускають явних суперечностей між інтонуванням і власним стилем твору, але стильові властивості звукової версії виражені слабо, невпевнено, недостатньо рельєфно. Також, можливо, вони отримують надто прямолінійне, схематичне вираження. Наприклад: у варіантно-строфічній композиції романтичного твору в жанрі *Kunstlied* може бути недостатньо виявлена динаміка тематичного розвитку, або ключові (з погляду виразності) елементи вербального тексту не знаходять адекватного музично-декламаційного втілення, або виконання елементів мелізматики носить занадто естетизований, декоративний характер. Такі недоліки не є грубими помилками щодо стилю, але вони залишають враження недосконалості стильової інтерпретації.

Максимальну кількість балів (15) заслуговують виконавські версії, які залишають враження органічної втіленості іманентного стилю музичного твору. Надійною ознакою вищого рівня стильової інтерпретації твору є здатність виконавця гнучко варіювати весь комплекс засобів виконавської виразності – динаміки, артикуляції, агогіки і тембральних нюансів – для досягнення жанрової, історичної, етнічної та персонально-композиторської стильової характерності.

Прийнята кількісна градація дозволяє привести до рівноваги оцінки першого і другого завдань. Зрозуміло, що розрізнення трьох рівнів успішності стильової інтерпретації опирається, перш за все, на слухові враження, які можна підкріпити посиленням на колективне сприйняття експертів чи на об'єктивні свідчення комп'ютерних програм аналізу дигітального звукозапису. Втім, у значній мірі оцінювання стилістики виконавських версій опирається на суб'єктивні враження суддів, які, в свою

чергу, залежать від досвіду свідомого аналітичного сприйняття, виконавської та педагогічної діяльності експертів даного компоненту діагностики. Потрібно також прийняти до уваги, що, демонструючи виконавські версії творів, учасники експерименту репрезентують не зовсім самостійні інтерпретації. Очевидно, що звуковий образ твору в пам'яті здобувача освіти є не стільки результатом самостійної роботи і проявом його власних уявлень про стиль твору, скільки є наслідком впливу якоїсь конкретної версії майстерного виконання художнього зразку, або «продуктом» наполегливої роботи викладача. Тим не менш, охарактеризоване завдання дає змогу отримати необхідне уявлення про рівень можливостей втілення учасником експерименту стилістично регламентованої інтерпретації твору.

Показниками до четвертого – *інтенціонального* – критерію оцінки готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації є такі: 1) рівень інтересу до вокальних творів та процесу їх опанування; 2) рівень інтересу до педагогічної роботи з учнями над стилем вокальними творами у педагогічному процесі.

Засобами діагностики послужили наші власні педагогічні спостереження за поведінкою учасників констатувального експерименту під час виконання тестових і музично-творчих завдань, а також проведене анкетування. Зокрема, у створенні анкети-запитальника була використана відома і апробована в педагогічних дослідженнях методика К. Замфір і А. Реана, спрямована на оцінку внутрішньої та зовнішньої мотивації різних видів діяльності індивіда. Ця методика була адаптована щодо дій, пов'язаних з завданнями стильової інтерпретації музичних творів. (Додаток «В») Типовою формою завдання в тексті анкети за модифікованою методикою Замфір-Реана є, наприклад, така інструкція для учасника опитування: «Ознайомтеся з переліченими у першому стовпчику формулюваннями потреб чи інтересів, що спонукають Вас до стильової інтерпретації музичних творів та охарактеризуйте їх відносну значущість для Вас за наведеною

градацією». Учаснику експерименту потрібно відмітити якимось значком одну з клітинок у рядку, і тим самим виявити відносну значущість відповідного мотиву. В результаті експериментатор отримує загальну статистичну картину, яка характеризує інтенціональний потенціал всієї маси здобувачів освіти, які прийняли участь у констатувальному експерименті.

Звичайно, отримані за цим критерієм оцінки слід вважати дуже приблизними, приймаючи до уваги велику кількість учасників експерименту, обмежений час нашого спілкування з ними, невисоку об'єктивність методу самооцінювання за допомогою опитувальної анкети. Втім, навіть такі недосконалі засоби оцінювання дозволили скласти загальне уявлення про наявність інтенцій майбутніх учителів музичного мистецтва до теоретичного і практичного виконавського оволодіння музичними стилями.

Діагностувальний експеримент проводився на базі лабораторії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського та Мян'янського педагогічного університету (Mianyang Pedagogical University, провінція Сичуань, КНР). У ньому прийняли участь всього 112 осіб. Ми не виділяли в цій масі окремих груп українських та китайських здобувачів освіти, бо не ставили в цьому дослідженні завдання отримати порівняльні характеристики ступеню підготовленості цих двох груп до стильової інтерпретації вокальних творів. Це не мало рації, бо серед опитаних магістрантів ПНПУ імені К.Д.Ушинського велику частку складали китайські магістранти. Також не приймалися до уваги якості попередньої спеціальної освіти, поточний рік навчання студентів.

Отримані статистичні результати представлені далі у вигляді збірних таблиць (Таблиці) і діаграми (рис. 3.1.).

Таблиця 3.2

Результати оцінювання сформованості теоретичного та практичного знання стилів вокальної музики за гностичним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Рівні	Показники				Загалом	
	Рівень теоретичних уявлень про стилі вокальної музики		Рівень практичних знань стилістики вокальної музики			
	n=112	%	n=112	%	n=112	%
Високий	5	4,46	6	5,36	5	4,46
Достатній	9	8,04	11	9,82	10	8,93
Середній	11	9,82	12	10,71	14	12,50
Низький	87	77,68	83	74,11	83	74,11
KF ₁ *	4,40		4,39		4,40	

Таблиця 3.3.

Результати оцінювання сформованості здатності до стильової атрибуції та словесного описання стилю вокального твору за вербально-герменевтичним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Рівні	Показники				Загалом	
	Повнота і коректність словесної характеристики стилю вокального твору та його інтерпретації		Риторична якість вербальної репрезентації стилістики твору та його інтерпретації			
	n=112	%	n=112	%	n=112	%
Високий	8	7,14	6	5,36	6	5,36
Достатній	10	8,93	12	10,71	12	10,71
Середній	12	10,71	11	9,82	11	9,82
Низький	82	73,21	83	74,11	83	74,11
KF ₂ *	4,87		4,68		4,77	

Таблиця 3.4

Результати оцінювання сформованості здатності до уявлення та вокального втілення звукової форми твору за музично-перформативним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Рівні	Показники				Загалом	
	Якість стилістично обумовлених репродуктивно-виконавських дій		Якість творчо-виконавських дій, відповідних стилю твору			
	n=112	%	n=112	%	n=112	%
Високий	6	5,36%	7	6,25%	7	6,25

Достатній	9	8,04%	8	7,14%	8	7,14
Середній	10	8,93%	11	9,82%	10	8,93
Низький	87	77,68%	86	76,79%	87	77,68
KF ₃ *	4,27		4,42		4,34	

Таблиця 3.5.

Результати оцінювання сформованості мотивації до стильової інтерпретації вокального твору в освітній практиці за інтенціональним критерієм на констатувальному етапі експерименту

Рівні	Показники				Загалом	
	Рівень інтересу до стилістики вокальних творів.		Рівень інтересу до педагогічної роботи над стилем вокальних творів у педагогічному процесі			
	n=112	%	n=112	%	n=112	%
Високий	7	6,25	6	5,36	6	5,36
Достатній	12	10,71	14	12,50	13	11,61
Середній	12	10,71	12	10,71	12	10,71
Низький	81	72,32	80	71,43	81	72,32
KF ₄ *	4,83		4,83		4,83	

Таблиця 3.6.

Узагальнені результати оцінювання рівня підготовленості до стильової інтерпретації вокальних творів за всіма критеріями на констатувальному етапі експерименту

Рівні	Критерії				Загалом
	Гностичний	Вербально-герменевтичний	Музично-перформативний	Інтенціональний	
Високий	4,46	5,36	6,25	5,36	5,36%
Достатній	8,93	10,71	7,14	11,61	8,93%
Середній	12,50	9,82	8,93	10,71	11,61%
Низький	74,11	74,11	77,68	72,32	74,11%
KF*	4,40	4,77	4,34	4,83	17,69

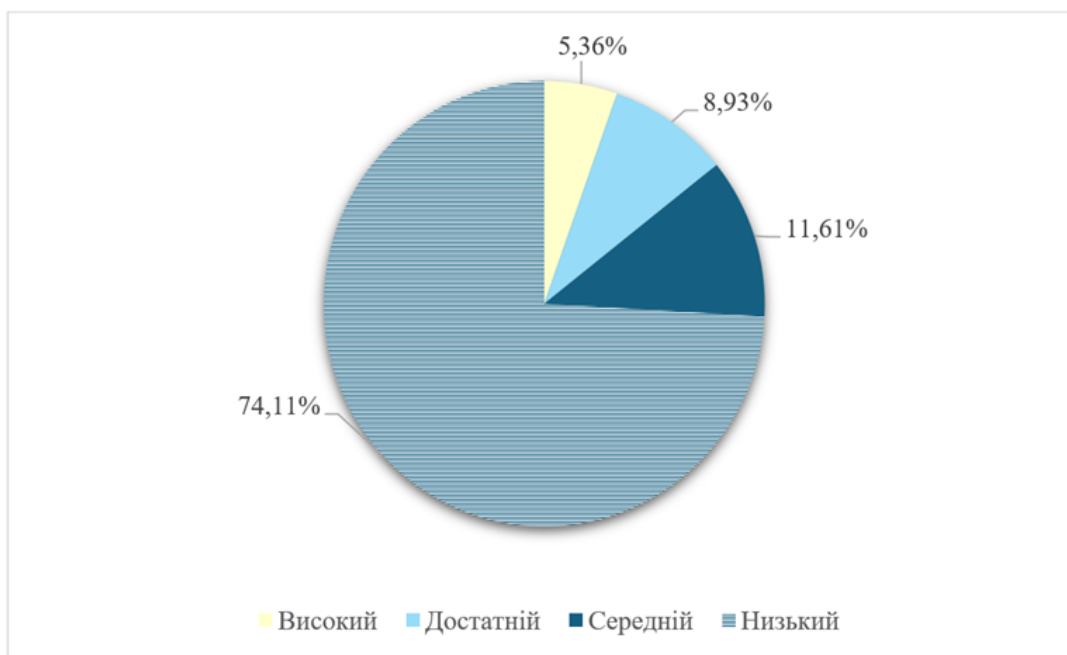


Рис.3.1. Узагальнені результати оцінювання рівня підготовленості до стильової інтерпретації вокальних творів на констатувальному етапі експерименту

Статистичні результати констатувального експерименту засвідчили що переважна кількість здобувачів освіти виявили в цілому низький рівень готовності до стильової інтерпретації вокальних творів (74,11%). На достатньому рівні, який може задовільнити вимоги до сучасного рівня компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, із завданнями впоралися лише 8, 93 % учасників. Ці показники є дуже невтішними. Вони виявилися значно гіршими, ніж ми передбачали, покладаючись на свій досвід. Такий результат пояснюється, імовірно, декількома причинами. По-перше тим, що в освітньому процесі, незважаючи на наявність багатьох теоретичних досліджень, які доводять важливість художньо-стильового виховання школярів і майбутніх учителів музичного мистецтва, все ж таки дуже мало уваги приділяється на практиці викладанню знань про художні стилі та вимогам стильової інтерпретації музичних творів, зокрема в академічному процесі.

Як ми і прогнозували, рівень емпіричних уявлень про стилі (їх якісні відмінності) виявився трохи вищим за рівень відповідних теоретичних знань

(відношення показників за достатнім рівнем: 9,82 : 8,04 і за середнім рівнем 10,71 до 9,82 на користь емпіричних уявлень. Це пояснюється тим, що досвід слухання і виконання музики у здобувачів музично-педагогічної освіти є кращим за досвід системного теоретичного осмислення стильових явищ. Також не викликало в нас здивування, що риторична якість вербальної репрезентації стилістики твору дещо поступається здатності учасників експерименту надати стилям сприйнятих музичних творів коректну і неоднобічну словесну характеристику (на високому рівні співвідношення 7,14% до 5,36%, на середньому – 10,71 % до 9,82 %), хоча кореляція цих показників є природною.

Деякі результати були непередбаченими. Наприклад, ми очікували, що якість стилістично коректних репродуктивно-виконавських дій учасників діагностичного експерименту, тобто стильова адекватність виконаних ними розучених музичних фрагментів буде оцінена експертами вище, ніж спроби самостійно і творчо зорієнтуватися у стилі незнайомого твору, або у завданнях на стилізоване інтонування. За цими показниками високий рівень творчого оперування стилем проявили 7 осіб, достатній рівень – 8 осіб, середній – 11 осіб. Ці дані виявилися дещо кращими за характеристики стильової інтерпретації студентами попередньо вивчених творів (відповідно – 6, 9 і 10%). Пояснення цього результату можуть бути різними. Можливо, виконання попередньо вивчених творів не мобілізують уявлення музиканта в такій самій мірі, як необхідність концентруватися і знайти можливості для вирішення більш складних завдань творчого музикування. Можна також припустити, що творчі завдання були більш незвичними і цікавими для учасників експериментальної роботи. У будь-якому випадку, даний результат надає ясну методичну підказку: у формувальному процесі варто приділити особливу увагу творчим формам педагогічної герменевтики.

3.2. Зміст та результати базового етапу формувального експерименту.

За результатами діагностувального експерименту були створені дві умовні та ідентичні за складом групи – експериментальна (ЕГ) у складі 28 осіб і контрольна (КГ) у складі 31 особи, до складу яких увійшли магістранти першого року навчання. Усі вони мали академічний досвід підготовки у вокальному класі та класі хорового співу і диригування хором.

Формувальний експеримент мав два етапи. Цілями його першого етапу (він охарактеризований як базовий) було, перш за все, розширення тезаурусу чуттєвих уявлень і наукових знань про стилі вокальної музики шляхом активного слухового сприйняття, аналізу і ескізного виконання індивідуально підібраної низки вокальних творів, які презентують широке коло жанрових, історичних, етнічних і персональних стилів музичного мистецтва. Другою ціллю базового етапу була підготовка вокального апарату здобувачів освіти до подолання технічних складностей, обумовлених певними стилями вокалізації. Третя ціль полягала у накопиченні вербальних і риторичних засобів герменевтичного аналізу вокальних творів. Нарешті, на цьому етапі формувальної роботи ми задавалися ціллю викликати зацікавлення художніми засобами різноманітних стилів вокальної музики, а також інтелектуальним завданням їх розрізнення та понятійної атрибуції.

У відповідності з зазначеними цілями базового етапу формувального експерименту, його провідними методами стали: а) систематичне моделювання стильового простору європейської вокальної музики; б) формування стильових понять на основі визначеного алгоритму дій; г) створення персонального словника авторських та редакційних ремарок до нотного тексту вокального твору; д) метод практичного засвоєння екфразису. є) метод вокальних вправ, спрямованих на техніку відтворення найбільш поширених типів вокального інтонування. Дані методи і форми роботи, особливо виявлення образно-сміслових конотацій між творами музики,

поезії та інших видів мистецтва, за планом мали позитивно вплинути на мотиваційну сферу учасників експерименту.

На першій зустрічі з членами експериментальної групи їм була повідомлена ціль дослідження, яке проводиться експериментатором, і цілі, які має вирішити формувальний експеримент. Були обговорені етапи спільної роботи, їх конкретні завдання та організаційні умови. Здобувачам освіти було пояснено, якими можуть бути ці результати, і яку конкретну освітню користь вони можуть принести педагогічній науці, і яку користь вони самі можуть отримати від участі в цій роботі. Ця початкова бесіда створила довірливу атмосферу і, як можна було побачити, жваву реакцію та інтерес.

Наступним логічним кроком стало обговорення мистецтва співу в цілому та стилевих властивостей вокальної музики. Інформація, що надавалася студентам підготувала їх до системно упорядкованого погляду на жанрову множину вокальних творів, а отже і занурила у відповідну жанрово-стильову сферу. Організатор експерименту довів до учасників інформацію, рясно ілюстровану візуальним і звуковим матеріалом, щодо витоків вокального мистецтва і головних ліній його розвитку. Відправним пунктом слугувала модель базових галузей музичної практики (вона представлена на рис. 1.2.). При активній участі здобувачів освіти, дана модель була конкретизована. Були згадані і охарактеризовані вокальні жанри українського і китайського фольклору, церковної музики, музичного театру і світського музикування.

Далі головна увага була спрямована на жанр пісні, варіанти або окремі ознаки якого можна знайти в усіх розглянутих галузях практики музикування. Студенти прийшли до вірного висновку про те, що пісня – це своєрідний архетип вокального музикування, що вона може вважатися центральним елементом у жанровій системі музики для голосу.

Студенти дізналися, що вже з античних часів у пісенній сфері виділялися певні формальні та семантичні типи. Наприклад, стародавні греки метафорично репрезентували різні види мистецтва у вигляді муз, які

опікувалися різними художніми практиками. Хоровод з 9-ти канонізованих класичною літературою муз, звичайно, не можна вважати логічно строгою класифікацією. Однак в цій типологічній персоніфікації був свій порядок. Серед муз були такі: Калліопа – Муза епічної поезії та красномовства; Кліо – Муза історії; Ерато – муза любовної поезії; Евтерпа – Муза ліричної поезії та музики; Мельпомена - Муза трагедії, співу і музичної гармонії; Полігімнія - Муза ліричної поезії, танцю, геометрії та риторики; Талія – Муза комедії; Терпсихора – Муза танцю, музики і балету; Уранія – Муза астрономії та астрології.

Згідно з принципом проблемного навчання, учасникам експерименту було запропоновано знайти ознаки порядку в цьому розподіленні ролей мистецької опіки. Спільними зусиллями було встановлено, що лише одна з дев'яти Муз, а саме Уранія, не має прямого відношення до музики. Всі інші так чи інакше з музикою пов'язані, бо всі поетичні твори (епічні, ліричні, еротичні) існували як звукове мистецтво; вони співалися. Те ж саме стосується театру, який в античні часи був, власне, музичною дією. Танець також найчастіше супроводжувався співом та грою на музичних інструментах. Таким чином, було встановлено, що межа між семантичними напрямками вокальної практики, умовно пов'язаними з Музами, була дуже нечіткою. Разом з тим, представлений *хоровод Муз* слугував типологією, що метафорично відбивала саме художньо-образний зміст музично-поетичних і театральних творів. Висновок групи був таким: античні музи репрезентували раціональні типологічні уявлення стародавніх еллінів про семантику вокальної музики тих часів.

Далі було запропоновано розглянути більш чітку і, як можна сьогодні судити, більш універсальну і актуальну типологію художньої семантики словесності та всіх мусичних видів мистецтва, яку запропонував у свої часи Аристотель. У фокусі розмови були дуже важливі для подальшого герменевтичного осмислення вокальних творів поняття *епіки*, *лірики* і *драми*. Вони стали загально прийнятими в теорії музичного мистецтва. Тут знову

виникла нагода звернутися до принципу проблемного навчання. Було зазначено, що названі категорії підкреслюють перш за все художньо-семантичні особливості мистецьких артефактів, хоча кожний з цих класів, звичайно, характеризується і типовими властивостями форми.

Учасники експерименту погодилися з тим, що ці класи часто називають жанрами мистецтва. Це вірно по суті, але не дуже зручно, бо кожний з таких класів представлений відповідними низками жанрів (скажімо, драма репрезентована жанрами трагедії, комедії, фарсу, опери, пасіонів). Було поставлене запитання: чи не краще буде вважати зазначені три поняття родами музичного мистецтва (слов'янське слово *pid* буквально відповідає французькому *genre*, що має коріння в давньогрецькому *genus*)?

В процесі обговорення відповіді на це запитання було зазначено, що кожний з названих родів античного музичного мистецтва розвивав свої типові виразні засоби: ритмічні формули, метричні закономірності (віршові розміри), тембральні засоби (скажімо, різні форми інструментального супроводу). Про це ми знаємо сьогодні напевно. Імовірно розрізнялися також і мелодичні звороти. Найбільш релевантними властивостями їх розрізнення був зміст словесного тексту, з яким взаємодіяв голос. Епічні твори містили розспівану розповідь про об'єктивні події. Останні з максимально можливим «реалізмом» передавалися у частково імпровізаційному майстром даного роду мистецтва. В епічних творах йшлося звичайно про історичні події, що мали для людей важливе значення, і до яких ніхто не був байдужий. Розповіді про криваву і тривалу троянську війну між громадянами Іліону та ахейцями, описання пригод героїв Еллади та їх богів-покровителів стали змістом поем Гомера. Невдалий похід князя Ігоря на половців, що довго зберігався в пам'яті південних слов'ян, знайшов художнє відображення в епічних піснях легендарного Бояна («Слово о полку Ігоревім»). Аналогічні тексти збереглися у китайців («Саньго Яньи»), індусів («Рамаяна»), франків («Пісня про Роланда»), фінів («Калевала») та інших народів. На жаль, музичні компоненти цих великих творів не зберіглася. Можливо тільки

відчути відлуння музичних ритмів, які корелювали з ритмікою словесних текстів.

Надана інформація поступово підвела учасників експериментальної групи до думки про існування живої епічної традиції в культурі України, де чудовим чином збереглися зразки народної вокальної музики в семантичній сфері епосу. Йдеться про твори у жарі *думи*, які відрізняються своєрідним стилем співу, словесного тексту та інструментального супроводу. Традиція думи в українській культурі і сьогодні розвивається, живлячі творчі пошуки професійних композиторів.

Найбільш характерні жанрово-стильові типи вокальної епіки, що демонструвалися учасникам формувального експерименту, були прокоментовані експериментатором і проілюстровані аудіозаписами та яскравими відеоматеріалами. При цьому, коментар не був обтяжений послідовним аналізом стильових властивостей творів, однак містив лаконічні формальні та образно-семантичні характеристики стилю. Такі самі дії супроводжували обговорення зразків вокальної лірики і драми.

Далі предметом уваги стало поняття лірики. Знову за допомогою колективного пошуку були знайдені характеристики ліричного жанрового стилю. Спрямований хід думок привів до висновку: лірика – це розповідь, або часто навіть сповідь про внутрішній світ митця – автора словесного тексту і музики, а також і співака-виконавця (у народному і самодіяльному мистецтві це одна персона). Семантичною особливістю ліричних творів є їх образна тематика, що визначена художнім завданням розкриття особистісних емоційних переживань, чуттєвих вражень і уявлень, власних думок про людину, суспільство, природний світ, життя і смерть, кохання і дружбу. Здобувачі освіти могли впевнитися в тому, що цей характер може бути особливо виразно переданий засобами вокалу, навіть без допомоги поетичного тексту. Наприклад, у творі Ейтора Віла-Лобоса «Бразильська бахіана» № 5 голос щиро і переконливо виражає душевний стан і динаміку ліричного переживання без допомоги словесного тексту.

Коли черга дійшла до категорії *драми*, роздуми членів групи привели до наступного висновку: специфічні властивості семантики драми – це персоніфіковане оповідання, коли виконавець перевтілюється в когось іншого, грає роль, висловлюється не від себе особисто, а від якоїсь умовної персони. Драма може репрезентувати якісь події особистісного чи суспільного життя у вигляді стосунків між дієвими персонажами. У найбільш розвинутому вигляді рід драми представлений в музичному мистецтві театральним спектаклем: оперою, оперетою, водевілем, мелодрамою, зінгшпілем тощо. Однак у фольклорі часто народжуються невеликі за масштабом і скромні за своїми засобами виразності імпровізаційні пісенно-драматичні твори, що відтворюються двома-трьома артистами, не потребують сцени і мають мінімум зовнішніх дій. Їх драматична семантика вичерпується репрезентацією діалогу (найчастіше в характері сперечання), в якому учасники, приховуючись за умовними ролями і представленими ситуаціями, розкривають взаємні стосунки. Прикладами можуть прислужитися українські коломийки або китайські мікро-драми (найчастіше – гумористичні), що називаються *сяншен*.

В результаті здійсненої ментальної подорожі у світ пісенних жанрів було з'ясовано, що епос, лірика і драма – це три смислові модальності, що покривають майже все поле вокальної музики. Однак, сьогодні цих трьох понять недостатньо для охоплення всього фольклору, всієї культової та – особливо – сучасної вокальної музики. На підтвердження цього студентам було запропоновано розглянути фрагмент *раги Yaman* у виконанні всесвітньо відомої індійської співачки Кішорі Амонкар (Kishori Amonkar). Після роздумів і обговорення властивостей форми та образного характеру цієї музики учасники експерименту погодилися з неможливістю застосування понять епосу, лірики чи драми до подібних творів.

Так було доведено, що до відомого рядку Аристотеля необхідно додати принаймні ще два семантичні роди вокального мистецтва. Перший з них можна позначити словом *психотроніка* (від грецьких слів *psychē* – душа, і

tropos – напрямок, поворот). Звичайно слово «психотропний» відносять до хімічних засобів медицини, які впливають на психіку людини, змінюючи її стан. Подібні можливості впливу, як було підмічено ще дуже давно, має також мистецтво. Причому, особливо високий потенціал засобу збудження або заспокоєння, піднесення або пригнічення психічного стану людини, має саме музика. Отже, психотропічними можна назвати музичні твори, що мають своєю ціллю і своїм змістом здійснення впливу на психічний стан, на психологічні процеси індивіда. Ця сфера музичної семантики є дуже давнім надбанням культури. Вона пов'язана з ритуалами доісторичної людини. А з ритуальної музики, як відомо народився театр. Рудименти словесно-музичної магії дослідники знаходять в епічних та ліричних піснях, рідше – в драматичних творах. Однак даний модус стародавньої вокальної музики не розчинився без залишку в епосі, ліриці та драмі. Він інколи відверто проявляє себе в музичній практиці різних релігій. Прикладами можуть слугувати: спів-гудіння тибетських монахів під акомпанемент монотонного звучання гонгів та барабанчиків; манера ісонного співу (від грецького *ἴσος* – рівний, однаковий, нерухомий), екстатично збуджені наспіви (*gospels*) афро-американських парафіян у євангелічних церквах США. Даний тип художньо-образної семантики проявляється у модерністському мистецтві мінімалізму, у композиціях психоделічного року. Його втілення можна відчувати в творах напрямку фолк-року (пісні гуртів *The Beatles*, *The 13th Floor Elevators*, *Beach Boys*, *Tangerine Dream*, *Даха Брахма*, *Shiva the Destructor* та ін.).

Ще один особливий семантичний клас вокальних творів може бути позначений як *гедоніка* (від грецького *ἡδονή* – насолода, задоволення). Цим поняттям можна охопити такий спів і такі тексти, які не розповідають об'єктивних історій, не прагнуть відкрити суб'єктивний світ особистості, не зображають нікого, не розігрують ніяких ситуацій і не намагаються здійснити якийсь особливий вплив на психіку людини. Їх завданням є лише пробудження почуття задоволення у співаків та слухачів. Прикладами такого роду вокальної музики можуть бути віртуозні фрагменти в аріях жанру

опери-seria, які зупиняють драматичну дію, нічого не додають до експонованого психологічного образу оперного персонажу, а лише тішать слух меломанів. Головною стихією, де проявляє себе гедоністичний вокал є масово-популярна музика.

У ході бесіди про жанрово-стильову систему вокальної музики було зазначено, що усі розглянуті семантичні сфери виокремлені умовно і досить грубо. На практиці вони рідко себе проявляють «у чистому вигляді». Однак вони помітні навіть у поєднанні, так би мовити, у змішаному вигляді. Ця теза була підкріплена розглядом прикладів, а саме – творів у жанрі колискової пісні. Звичайні народні колискові природно мають психотропну функцію. Її ціль – заспокоїти дитину, вплинути на її психологічний та фізичний стан. Однак при цьому численні колискові пісні мають ліричний характер. Наприклад, частим тематичним мотивом колискових пісень є жалоба, скарги матері на свою долю чи майбутню долю дитини (наприклад, колискові Якова Степового на слова Лесі Українки, Миколи Збарацького на слова Тараса Шевченка, Петра Чайковського на слова Олексія Плещеева та ін.). Деякі наспіви на церковно-ритуальні тексти можуть слабо виявляти природний для жанру психотропний смисл і тяжіють за типом своєї художньої образності до ліричного та гедоністичного полюсів.

На завершення бесіди, спрямованої на формування теоретичного уявлення про жанрово-стильову сферу вокальної музики було розглянуто питання про специфічні властивості семантики вокальних творів, пов'язані саме з тим, що це музики для людського голосу, для співу. У процесі міркувань прийшли до того, що вокальна музика має свою специфіку. Незалежно від того, скільки голосів співає, які це голоси, яким співакам чи співачкам вони належать, супроводжується їх спів звучанням музичних інструментів чи ні, рухаються виконавці чи зберігають нерухомість, виявляє спів епічний, ліричний, драматичний, психотропний, гедоністичний чи можливо якийсь інший типовий образний зміст, він обов'язково має певну типову семантичну властивість.

Йдеться про те, що вокальні твори природно виникають в середовищі усного музикування людей (фольклорні, аматорські, бардівські пісні) і складаються авторами для того, щоб вони прозвучали у виконанні живих людей, але не музичних інструментів. Ця очевидна обставина здається самоочевидною, і тому часто не помічається. Втім, вона принципово важлива, в тому числі для тих артефактів, які сприймаються в аудіо- та відеозапису. З цього слідує, що мимоволі і несвідомо або цілеспрямовано і цілком усвідомлено у створенні художньо-змістовного простору вокального твору приймає участь персона виконавця з усіма наслідками цього феномену. З цього також слідує, що всі якості конкретної особи виконавця – зовнішній вигляд, фізичний та психічний стан, процеси що відбуваються в його психічному світі протягом виконавських дій, жестикуляція, міміка – утворюють свій виразний план і «накладаються» на смисли, які несуть в собі вербальний і музичний тексти. Дана обставина обумовлює важливе завдання професійних співаків чи співачок, які прагнуть створення цілісного художньо-образного враження на слухачів від вокального твору. Цим завданням має бути рішуче обмеження своєї поведінки у плані проявів власного психофізичного стану і емоційних переживань, а також і тілесних дій у процесі співу. Поведінка вокаліста має бути не природною, а штучною, тобто такою, що відповідає художньо-образному змісту твору. Дана поведінка вимагає від вокаліста особливої здатності і, бажано, розвинутої здібності, яку часто позначають коротко словом *артистизм*.

Наступним важливим завданням базового етапу формувального експерименту було розширення кола понять, які відбивають стильове поле вокальної музики, уточнення їх значень, поглиблення відповідних теоретичних і образних уявлень. З даною ціллю був розроблений спеціальний *алгоритм формування стильових понять*, що дозволяє формувати у майбутніх учителів музичного мистецтва теоретично обґрунтоване і цілісне уявлення про широке коло стилів мистецтва в цілому і творів вокальної музики зокрема.

Першим кроком зазначеного алгоритму стала підготовка до чуттєвого сприйняття та усвідомлення індивідуально-типологічних властивостей певних художніх явищ, на основі яких має скластися поняття про мистецький стиль. Це завдання має два варіанти. Перший варіант постановки питання: учасникам експерименту потрібно було порівняти два чи більше художніх артефакти, які відрізняються, по можливості, за усіма властивостями форми і змісту, окрім тих, що складають основу абстрактного уявлення про стиль. Спочатку були надані приклади артефактів образотворчого мистецтва. Демонструвалася низка малюнків, картин, скульптур, які мають один історичний стиль, але при цьому відрізняються за різними іншими властивостям, а саме: за жанром, етнічною належністю, індивідуальною манерою майстра. Зокрема, була запропонована така низка зразків: 1) Інтер'єр Храму Св. Домінго в м. Пуебло (Мексика); 2) фігура хлопчика-валторніста з паркового комплексу Грос-Зедліц біля Дрездена роботи Матеуса Пеппельманна; 3) картина «Бобовий король» Якоба Йорданса (Додаток «Г»). Ці твори належать різним жанрам (храмова архітектура, паркова скульптура, станковий живопис), різним майстрам та різним національним традиціям мистецтва (ново-іспанській, німецькій та нідерландській). Порівнюючи ці твори, студенти мають знайти спільні риси формальної організації та образного смислу. Хтось зі студентів, хто має солідну шкільну підготовку може одразу назвати історичний стиль (у даному разі – *бароко*). Але вірна термінологічна характеристика стилю на першому етапі роботи не є ціллю.

Далі членам ЕГ було запропоновано розглянути декілька зразків художніх артефактів, які відрізняються між собою властивостями історичного та етнічного стилів, але належать одному жанровому стилю. Демонструвалися такі твори мистецтва: 1) полотно фламандського майстра Яна Брейгеля «Мисливці на снігу»; 2) картина німецького художника Каспара Фридриха «Цвинтар під снігом»; 3) полотно французького живописця Клода Моне «Стіг сіна». (Додаток «Д»). Студенти констатували релевантні властивості різних персональних стилів, різних національних традицій,

різних історичних стилів (бароко, романтизм, імпресіонізм), при наявності очевидних формальних і змістовних ознак одного жанрового стилю (у даному випадку – пейзажу).

Далі члени ЕГ ознайомилися з другим варіантом приведення свідомості особистості до відкриття стильової спільності творів. Здобувачам освіти були продемонстровані артефакти, які збігаються за всіма головними ознаками жанрового, етнічного та історичного стилів, але розрізняються з погляду індивідуального стилю. Це був рядок творів, які належать одному історичному стилю (експресіонізм) і одній національній традиції (австрійській). Також усі зображення, створені Оскаром Кокошкою, Егоном Шиле і Арнольдом Шенбергом (Додаток «Е»), належать одному жанру (автопортрет). У процесі роботи виявилось, що такий підхід до формування абстрактного уявлення, поняття про стиль є трохи більш складним з точки зору відбору і аналізу художніх творів. Він потребував більшої допомоги експериментатора в плані виявлення тонких деталей форми і нюансів образного змісту. Така допомога була також необхідною при аналітичному осмисленні низки музичних творів, порівняння яких мало привести до стильового поняття індивідуального стилю.

Найкращі підстави для диференціації персональних музичних стилів надають композиторські вокальні твори, написані на один поетичний текст. Зокрема, учасникам експерименту були запропоновані три камерно-вокальні твори Фелікса Мендельсона, Франца Шуберта і Гуго Вольфа, написані на текст вірша Йоганна фон Гете *Ach, wer bringt die schönen Tage*. При тому, що усі ці твори відносяться до одного жанрового стилю (Kunstlied – мистецька пісня, що репрезентує сферу лірики), одного історичного стилю (романтизм), одної етнічної традиції (німецько-австрійська культурна традиція), дані твори виявляють типову для цих майстрів своєрідність музично-інтонаційних засобів і смислових нюансів. Особливо чітко вирізняється персональний стиль Гуго Вольфа, в якому легко проступають риси стильового оновлення, тяжіння композитора до сецесії та експресіонізму.

Услід за цим здобувачам освіти пропонуються практичні завдання в формі навчального тесту, за допомогою яких вони можуть переконатися у «працездатності» сформованих абстрактних уявлень про стиль, або знайти ознаки недовершеності, неповноти, неясності, суперечності встановлених положень, і зробити належну корекцію теоретичних знань. Таким чином, у процесі сприйняття творів різних стилів, теоретичних міркувань і розв'язання практичних завдань учасники ЕГ мали змогу переконатися в тому, що найкращий результат для формування і уточнення стильових понять дає поєднання обох прийомів просування від конкретних безпосередніх чуттєвих уявлень до термінологічно закріплених абстракцій. Даний висновок, так само, як і набутий в ході експериментальної роботи досвід майбутніх учителів музичного мистецтва, стануть у пригоді в їхній професійній діяльності.

Наступною стадією в реалізації плану формувального експерименту було засвоєння здобувачами освіти уміння стильової атрибуції артефактів мистецтва, зокрема камерно-вокальних творів. У цій роботі ми опиралися на принципи герменевтичного аналізу художніх текстів. Перш за все, здобувачі освіти познайомилися з основними положеннями і категоріями семіотично обґрунтованого герменевтичного підходу, зокрема з поняттями художнього знаку і тексту, принципами означення, сторонами і компонентами художньо-образного смислу музичного твору. Такі поняття лежать в основі *методу стильової атрибуції* вокального твору та його виконавських версій на засадах герменевтичного аналізу.

Перед тим, як приступити до атрибуції творів вокального мистецтва, учасники формувального експерименту познайомилися з даною мистецтвознавчою дією на більш наочному прикладі архітектурної споруди. Перед студентами було поставлене завдання встановити приналежність будівлі Полтавського земства (зараз – Краєзнавчого музею Полтави) до певного історичного стилю, тобто здійснити стильову атрибуцію даного архітектурного твору (Додаток Є). Будинок Полтавського земства був

зведений за проєктом Василя Кричевського у 1904 році. Звичайно, що вирішення цього завдання потребувало участі експериментатора (принцип педагогіки співпраці). Першим кроком атрибуції став аналіз форми будівлі з метою встановлення жанру і відповідного жанрового стилю. За участю здобувачів освіти було відзначено великий, але при тому не велетенський масштаб споруди. Своїм розміром і пропорціями вона відповідає архітектурному ансамблю міста Полтава, забудованого невисокими кам'яними двох- і трьох-поверховими будинками. Також було зазначено, що за своєю утилітарною функцією даний будинок призначений для колективного використання, що він міг би добре слугувати функціям освітнього закладу, громадського соціального або економічного управління (міська рада, міністерство, банк тощо). Далі увага була приділена особливостям структури споруди, окремим її елементам. Були відзначені пропорції та елементи симетрії в композиції; оцінено загальний характер фасаду; форма даху, башт, portalу, сходів, вікон, колонок. Особливо були відмічені мотиви, техніка і кольорова гама декору, які вносять у форму елементи національного стилю орнаментики. Далі була дана рефлексивна оцінка загального емоційного враження даного артефакту; безпосередні образні уявлення; конкретні асоціації даної форми з архітектурними творами, які запам'яталися студентам. Організатору експерименту довелося прийти на допомогу учасникам ЕГ у пригадуванні образів архітектури, мистецтва орнаменту, живопису. Оскільки студенти не одразу прийшли внаслідок колективних зусиль до коректної ідентифікації стилю, довелося надати їм більш конкретні підказки. Було запропоновано звернути увагу на рік побудування споруди і нагадати про відповідні стильові процеси в тогочасній європейській архітектурі. Разом з учнями були пригадані всесвітньо відомі споруди тих часів («Сецесіон» у Відні, будинок Орта в Брюсселі, Будинок Антоніо Гауді у Барселоні та ін.). Виникла необхідність продемонструвати їх зображення. Врешті решт, здобувачі освіти прийшли до встановлення стильової спорідненості розглянутих архітектурних творів і усвідомлення

належності споруди В. Кричевського історичного стилю, який отримав у професійній літературі назву «українського модерну». Для надійного закріплення отриманого ментального результату ЕГ була ознайомлена з іншими прикладами споруд цього стилю: Харківська державна академія дизайну та мистецтв; готель «Україна» у Дніпрі; Монастир Святого Йосифа чину Сестер Василіянок у Івано-Франківську.

Стильова атрибуція камерно-вокального твору здійснювалася учасниками ЕГ за аналогічним алгоритмом, етапами якого були: 1) аналіз і встановлення індивідуально-типологічних властивостей форми; 2) виявлення індивідуально-типологічних властивостей образного змісту; 3) визначення стилю даного конкретного твору як проєкції чотирьох стильових вимірів. Для виконання останньої процедури використовувалась наведена у другому розділі роботи матриця стилів (табл. 2.1.).

У подальшому засвоєнні методу стильової атрибуції стилю вокальних творів та його інтерпретаційних версій було активно задіяно принцип критичного мислення. Учасникам експерименту була запропонована науково-критична робота з конкретним зразком герменевтичного аналізу виконавської інтерпретації, який ми знайшли в дослідженні молодого китайського вченого Цуй Цзін. Дане дослідження присвячене порівняльному аналізу виконавських версій камерно-вокальної музики українського композитора Віктора Косенка. У цьому дослідженні у фокусі уваги автора знаходяться саме стильові параметри декількох різних інтерпретації романсів *Говори, говори* та *Сумний я*. Одним із завдань автора є надання аргументів на користь приналежності цих творів художньому напрямку модернізму. Така стильова атрибуція музики Віктора Косенка є новою і дещо неочікуваною. Зазвичай українські музикознавці характеризують музику цього композитора як романтичну, пізно-романтичну, або модерну або сецесійну (так в Австрії та в Україні називали стиль модерн). Втім, думка Цуй Цзіна має право на існування. Вчений дуже слушно спрямовує свій пошук аргументів на формальні та образно-змістовні властивості вокального твору *Говори, говори*

та його інтерпретацій. Наприклад, зазначаються такі властивості: лаконічність форми, «змістовно-інформаційна, емоційна та енергетична насиченість»; «безперервність драматургічного розвитку»; наявність чітко виділених трьох розділів, де останній розділ виконує функції тональної та значно варійованої репризи. Також автором відзначено «розмаїття емоційних станів, серед яких важливого значення набуває драматично-напружена й енергетично потужна кульмінація, яку можна окреслити як екстатичну». Цуй Цзін, 2024: 158). Очевидно, що саме образна якість музичного тексту твору стає для дослідника головним аргументом на користь рішення щодо стильової атрибуції твору. Створенню образного ефекту екстатичного стану, за думкою Цуй Цзін, сприяє ритмічне остинато у партії фортепіано, «яке у швидкому темпі завдяки пульсації надає звучанню максимальної емоційної напруги». Підкреслюється роль драматургічного плану романсу Косенка, в якому простежується «рух до кульмінації і подальший поступовий спад» (там же). Дотримання даного плану в інтерпретації, як вважає автор, відповідає авторському задуму, а також і естетиці модернізму.

Більшість членів ЕГ спочатку сприйняли дані герменевтичні судження дослідника з повною довірою. Однак серед більш освічених учасників експерименту знайшлися критики висновків Цуй Цзін – магістранти Олександр Федорчак і Му Сюєцзяо. Вони помітили і цілком слушно зауважили, що не всі аргументи автора щодо належності стилю твору та стилістики його виконання Белою Руденко та іншими співачками є достатньо переконливими. Наприклад, розвиток композиції за драматургічним планом «від стриманого емоційного виразу до кульмінації, а потім до заспокоєння» є типовим для камерно-вокальних творів композиторів пізньої романтичної доби, а також і наступних стильових епох. Точно так само вибудована драматургія багатьох пісень і романсів Роберта Шумана, Едварда Грига, Йоганнеса Брамса, Гуго Вольфа, Густава Малера, Г. Форте та ін. Також були висловлені сумніви щодо можливості порівняння ступенів «емоційної напруги»: який ступінь можна назвати екстатичним, а який такої

характеристики не заслуговує? Не викликав довіри і аргумент, пов'язаний з пульсаційною ритмікою фортепіанного супроводу. Сумніви з цього приводу є також справедливими: остинато в рухливому темпі – це дійсно дуже ефективний композиторський засіб нагнітання емоційної напруги. Але він ніяк не може вважатися стильовою ознакою модернізму. Він був знайдений ще на початку XVII століття (наприклад, в операх К. Монтеверді).

Для того, щоб розв'язати заочну дискусію між учасниками експерименту і Цуй Цзін ми звернулися до ефективних принципів діяльнісного педагогічного підходу, а саме – принципу співпраці учнів і викладача, а також до принципу колективної (командної) творчої роботи над одним завданням. За пропозицією організатора експерименту групі було запропоновано провести герменевтичний аналіз двох камерно-вокальних творів: 1) пісні Роберта Шумана *Ich grolle nicht* (*Я не серджуся*) з вокального циклу на слова Генріха Гейне *Dichterliebe* (Op. 48: No. 7) у виконанні вокаліста Дитриха Фішера-Діскау та піаніста Йорга Демуса (<https://www.youtube.com/watch?v=ewB1jID8m1U>); 2) твору Арнольда Шенберга *Die Aufgeregten*, № 2. з зошиту *Шість пісень*, Op.3 (1933-1943 pp.) у виконанні мецо-сопрано Хелен Ванні та видатного піаніста Глена Гульда (запис 15.09.1970, Нью-Йорк).

Перший з цих творів – всесвітньо відомий зразок романтичної пісні в жанрі *Kunstlied* (український аналог цього жанрового терміну – мистецька пісня). В перебігу аналізу виявилось, що форма і образний зміст цього твору має практично усі властивості, які Цуй Цзін приписує в своїй роботі модернізму Віктора Косенка. Маються на увазі такі властивості: а) лаконічність, мініатюрність композиції (пісня *Говори, говори* триває 1'40", а пісня *Ich grolle nicht* – 1'37"); б) твір Шумана, як і твір Косенка, має риси розвинутої тричастинної композиції з тональною і варійованою тематичною репризою; в) драматургія обох творів виявляє розвиток від стриманого до граничного емоційного напруження (причому, в композиції Шумана

відбуваються дві «екстатичні кульмінації» – у першій музичній строфі та в третій строфі); г) Косенко творчо використав принцип остинатного повторення акорду як засіб створення ефекту прискореної пульсації, що супроводжує велике хвилювання. Тобто, за цими стильовими ознаками, романс Косенка *Говори, говори* – це типовий зразок мистецької пісні (*Kunstlied*) у стилі зрілого, квітучого романтизму. Отже, і Бела Руденко цілком точно виконує цей твір, згідно зі стильовими вимогами романтичної стильової інтерпретації. Тобто, її виконання, беззаперечно, слід визнати адекватним з погляду стилю інтерпретації.

Твір Арнольда Шенберга – це яскравий зразок музичного модернізму першої половини ХХ століття. За концепцією Цуй Цзіна ми мали би зустріти в цьому творі ті ж самі формальні та змістовні ознаки, що відрізняють романс Косенка. Але саме цих модерністських ознак студенти і не виявили. Композиція пісні Шенберга є досить тривалою (3'35"). В її основі лежить класичний пісенний принцип варіативної строфічності. Притому кожна з трьох строф має декілька емоційних кульмінацій, і жодна з них не здається екстатичною. У фактурі немає ознак постійного (остинатного) ритму, який би нагадував пульсацію як знак надмірного схвилювання. Виходить, що в нібито модерністському творі зовсім немає тих властивостей, які Цуй Цзін вважає ознаками модернізму. Врешті, учасники експериментальної групи прийшли до свого власного рішення і атрибутували твори В. Косенка як такі, що відповідають стилю пізнього романтизму або стилю модерн, тобто тому стилю, що в Німеччині зветься *югендстіль* (*Jugendstil*), в Австрії – *сецесія* (*Secession*). Чени ЕГ із задоволенням дізналися про те, що саме така атрибуція повністю збігається із судженнями українських вчених (І. Вавренчук, 2012; В. Даценко, 2021).

Після такого заключення увага членів ЕГ була знову спрямована на камерно-вокальний твір Шенберга *Die Aufgereagten* (*Схвилюваний*) (Додаток «Ж») За допомогою викладача, який консулював проведення даного етапу

експерименту, в цьому творі були виявлені справжні риси музичного модернізму. З боку художньо-образного смислу це незвичайність, дивовижність погляду на світ; гострота і глибина співчуття стражданням живої та неживої природи, в якому метафорично відбивається драма людських страждань (в цьому сутність метафоричного віршу Г. Келлера, що лежить в основі композиції). Така образність притаманна експресіонізму – одному з головних течій модерністського мистецтва XX століття. Відповідні властивості має і форма твору. Перш за все слід підкреслити засоби музично-інтонаційної мови експресіонізму, як от: а) вільно інтерпретована хроматична мажоро-мінорна система ладотональної організації; б) тяжінням інтервальної структури мелодії і акордових форм до атональних та афункціональних взаємовідношень; в) вільно трактована система тактової метрики зі змінами тактового розміру, генеральними паузами, ферматами, що руйнують відчуття періодичного тактового акценту; г) частими змінами ритму, темпу, динаміки, артикуляції, вокального регістру мелодії; д) нестійкістю типу фактурної організації; е) різномасштабністю синтагм (мотивів і фраз) тощо.

Тільки одна властивість модерністського вокалу, з тих, які зазначаються в праці Цуй Цзіна, виявлена у творі Шенберга дуже чітко, а саме: домінування мелодекламації над розспівом. В. Косенко, так само, як і Шенберг, вибудовують мелодію соліста та супровід з великою увагою до кожного елемента словесного тексту, у відповідності до інтонаційної форми слова, фрази, речення, а також тонких смислових нюансів тексту. Таке ставлення до слова притаманне майже усім національним течіям пізнього романтизму, імпресіонізму, символізму (Г. Малер, Г. Вольф, Р. Штраус, К. Дебюссі, Г. Форте, М. Равель та ін.). Від цих джерел засоби музично-декламаційного відтворення слова були сприйняті композиторами-модерністами (А. Шенберг, А. Берг, К. Вайль, Б. Барток, П. Хіндеміт, І. Стравінський та ін.).

На прикладі проведеного критичного розгляду герменевтичних суджень Цуй Цзіна і встановлених у процесі колективної аналітичної роботи

положень були зроблені висновки методологічного характеру щодо стильової атрибуції музичного твору. Вони є такими:

1) Дослідницьке питання щодо стильової атрибуції музичного твору та його інтерпретації може бути поставлене коректно, і дослідник може діяти у вірному напрямку, щоби отримати об'єктивні дані щодо якості інтерпретації, але розв'язання цього питання може бути непереконливим, якщо висхідні параметри оцінки визначені недостатньо чітко.

2) Судження щодо стильової інтерпретації певного музичного твору мають бути підготовлені попереднім герменевтичним аналізом форми та змісту даного твору з метою виявлення іманентних даному тексту стильових властивостей. Одним з наслідків такого аналізу має стати гіпотеза щодо стильової атрибуції розглянутого музично-поетичного тексту;

3) Коректна стильова атрибуція твору передбачає оцінку його форми і художньо-образного змісту в культурному і мистецькому контексті, принаймні у контексті жанрових, етнічних, історичних і персональних стилів.

4) оцінюючи конкретну стильову інтерпретацію певного вокального твору слід зробити поправку на те, що не тільки композиторський твір, але й музикант-виконавець є чинником стилю. Кожний вокаліст є представником певного етнічного та історичного стилю виконавського мистецтва, виконавської традиції, персональної школи. Він також є особистістю, яка відрізняється певними особливостями – тембром голосу, інтонаційною та просодичною манерами, артистичною поведінкою, темпераментом тощо. Видатним музикантам-виконавцям буває притаманний персональний стиль, який відразу впізнається слухачами.

Наступний крок в руслі запропонованого методу служить завданню формування умінь вербальної інтерпретації стилістики вокальних творів. Він полягає, по-перше, у обговорення стильових імен, прийнятих у звичайному музикантському ужитку і в спеціальній літературі. Цей аспект роботи супроводжується етимологічним аналізом стильових термінів. Так, скажімо, учасники ЕГ згадують чи з'ясовують за допомогою довідкової та

мистецтвознавчої літератури, джерел інтернету, залученням можливостей штучного інтелекту буквальні значення термінів, якими позначаються історичні стилі (як наприклад, *готика, рококо, бароко, сентименталізм, бідермаєр* тощо) та жанрові стилі (дансантий, аріозний, псалмодичний, скерцозний, ламентозний тощо).

По-друге, учасники НГ самостійно проводили роботу зі створення власного словничка лаконічних словесних характеристик, які є можна вживати при описанні мистецьких стилів, зокрема стилів вокальної музики. Найбільш корисним і рясним джерелом вербальних засобів відображення стилів є нотний текст, в якому композитори та редактори нотних видань проставляють так звані виконавські ремарки – спеціальні позначення, що вказують або підказують музикантам-виконавцям вірну інтерпретацію знаків графічної фіксації музичної форми. Подібні ремарки ґрунтовно вивчені та представлені в монографії О. Сокола (Сокол, 2013). Вони звичайно обмежуються одним влучним словом, хоча бувають і більш розгорнутими. Такі ремарки, що стосуються темпу, гучності й типу артикуляції мають, звичайно, бути відомими в їх точному значенні майбутнім учителям музичного мистецтва. Але вони мало можуть допомогти їм у справі словесної герменевтики творів. Однак ті ремарки, що позначають загальний емоціональний, психологічний характер елементів тексту, здатні істотно збагатити словесно-виразний тезаурус учителя мистецтва. Учасникам експерименту було рекомендовано у першу чергу проаналізувати ремарки в нотному тексті тих творів, які складають їх академічний репертуар.

В якості прикладу групі були продемонстровані ремарки до пісень Густава Малера зі збірки *Des Knaben Wunderhorn* (*Чарівний ріг хлопчика*), як-от: *leise und innig* (тихо і інтимно, проникливо), *sehr zart bleiben* (дуже ніжно), *gemächlich heiter* (неквапливо весело), *mit heiterem Behagen* (з веселим задоволенням), *unheimlich bewegt* (неймовірно зворушливо), *mit beängstigem Ausdruck* (з вираженням тривоги), *immer weinerlicher* (постійно сльозливо) тощо. Спираючись на подібні ремарки, можна досить об'єктивно, слідуючи

підказці композитора, характеризувати стиль твору як *інтимний, проникливий, ніжний, веселий, неймовірно зворушливий, тривожний, сльозливий* тощо. Красномовну ремарку з нотного тексту прелюдії Клода Дебюссі «Ворота Альгамбри» навів у своїй праці Чжан Сінвень: *Avec de brusques oppositions d'extrême violence et de passionnée douceur*, що означає - *з раптовими спалахами шаленої сили і пристрасної ніжності*. Як зазначає автор статті в даній ремарці вербально виражено уявлення композитора про бажане звучання інструмента. «В цьому – зазначає автор роботи - ...постає справжнє значення подібних ремарок – у спонуканні до утворення звучних властивостей смислу як стильової якості виконуваної музики» (Чжан Сінвень, 2023: 47). Учасники експерименту повністю приєдналися до даної думки китайського дослідника і схвально прийняли рекомендацію щодо залучання особливих композиторських ремарок до свого герменевтичного тезаурусу.

Подальша робота з ЕГ в напрямку вдосконалення здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до вербальної інтерпретації мистецького стилю полягала в їх практичному ознайомленні з явищем екфразису (теоретичне визначення цього мистецького явища було надане у другому розділі роботи).

Знайомство учасників формувального експерименту з екфразисом мало на меті отримання найкращих, найбільш майстерних і ефективних (з точки зору психологічного впливу майбутніх вчителів на здобувачів освіти) зразків герменевтики музичного стилю. Це знайомство було розпочате з еталонного зразку літературного описання артефакту образотворчого мистецтва, яким є описання чудового щита Ахіллеса в поемі Гомера *Іліада*. Подібних прикладів є дуже багато. Для майбутніх учителів музичного мистецтва, звичайно, найбільший інтерес складають зразки екфразису, присвячені музичним творам. Подібних зразків є не так багато у світовій літературі. Втім, студентам було рекомендовано самостійно познайомитися з художньо довершеними і повчальними прикладами екфразису музичних творів, які

містяться у прозаїчних текстах Е.Т.А. Гоффмана («Крейслеріана»), Ромена Роллана («Бетховен»), Карела Чапека («Подорожні нотатки», «Історія диригента Калини»), Е. Меріке («Моцарт на шляху до Праги»), Томаса Манна («Доктор Фаустус»), Германа Гессе («Гра в бісер», «Степовий вовк»), Мирослава Павича (роман «Дамаскін», оповідання), Алехо Карпентьєра («Весна священна», «Арфа і тінь»), Хуліо Кортасара («Концерт бароко»), П. Хьога («Тиша»); а також у віршах Т. Готьє, Т. Шевченка, С. Маларме, Р. М. Рільке, Л. Українки, Ду Фу, Лі Бая, Бо Цзюї, багатьох китайських поетів танської доби. У якості завдання для самостійної роботи членам ЕГ було рекомендовано ознайомитися з поезіями М. Бажана (цикли «Будівлі» чи «Нічні концерти»), сонетами М. Рильського «Афродіта Мілоська», «Сікстинська мадонна», віршем І. Драча «Над малюнками Вестерфельда».

Прикладом екфразису, обраним для колективного розгляду, послужив невеличкий фрагменти з одноактної п'єси Патрика Зюскінда «Контрабас»: «Увертюра до «Валькірії». Так, ніби з'являється біла акула. Контрабас і віолончель в унісон. З нот, які стоять перед нами, ми граємо, напевно, відсотків п'ятдесят [...] З такою шаленою швидкістю!». (Patrick Süskind «Der Kontrabas») Просте спостереження виявляє застосування в цих пасажах Зюскінда яскравого образного порівняння. Початок увертюри до опери «Валькірія» Рихарда Вагнера головний герой п'єси порівнює з білою акулою – найстрашнішим хижаком океану, безжальним людоджером, тупо налаштованим на полювання і вбивство. Звичайно, таке порівняння виявляє суб'єктивне сприйняття початкового фрагменту цієї увертюри музикантом-контрабасистом, а також і характер його відношення до музики Вагнера, до особистості композитора. Друге спостереження – це характеристика темпу. Письменник веде мову про швидкість, яку він називає «шаленою». Цей епітет пробуджує асоціації з діями людей в аномальному психічному стані (або інших живих істот, які теж можуть шаленіти). Тобто, ужита автором лексема викликає образ не просто швидких дій, а дій хаотичних, недоцільних, небезпечних, позбавлених сенсу. Такі оцінки, що частково можуть бути

просто синонімічними виразами, мають бути знайдені студентами в процесі обговорення зразку літературного екфразису.

У процесі колективного аналізу довільно обраних прикладів музичного екфразису в літературному тексті акцент був зроблений не стільки на відповідності чи невідповідності між музичними творами та їх описаннями, скільки на словесних засобах: на лексиці описання та особливих прийомах риторики, за допомогою яких автор тексту створює образ художнього твору і мистецького стилю (автора, жанру, історичної доби, етнічної культури). Учасники НГ помітили, що екфрастичне описання стилю може включати зауваження щодо властивостей форми, але вони не бувають самодостатніми спостереженнями, технологічними зауваженнями чи положеннями наукового дослідження. Ознака екфразису в літературному тексті – це використання засобів відображення «відгуку» реципієнтів на сприйняту звукову форму. Йдеться про залучення уявлень, емоціональних реакції, психологічних переживань, думок, тобто всього художньо-образного смислу твору. Тому головними засобами екфразису стають риторичні прийоми і фігури художньої літератури: епітети, порівняння (аналогії), метафори, гіперболи, літоти тощо. Такі засоби були виділені і колективно обговорені. Знайдені в процесі знайомства зі зразками екфразису прийоми вербальної герменевтики було рекомендовано законспектувати і потім наслідувати у подальшій практичній роботі.

На базовому етапі формувального експерименту здійснювалася вокальна підготовка до відтворення головних стилів камерно-вокальної музики. Такий елемент методики є необхідним, оскільки адекватне стильове виконання твору потребує володіння відповідними техніками співу. Для класичної традиції камерного вокалу головними є наступні види вокалізації.

Найбільш поширений з основних типів вокалу – *силабічний спів*. Він переважає в найдавнішому (обрядовому) музичному фольклорі, у церковній музиці, в популярних піснях. Силабічний принцип вокалізації полягає в тому, що кожному складу словесного тексту відповідає один тон мелодії. Художніх

зразків, де панує цей вид вокалізації дуже багато і в камерно-вокальній музиці, в професійних композиторських обробках народних мелодій. Один з них наведено нижче (рис.).



Рис. 3.2. Фрагмент пісні Е. Грига «У човні».

Кантиленний тип вокалу виникає при умові, коли одному складу словесного тексту відповідають два чи більше музичних тонів. Цей стиль може бути виражений скромно. Наприклад, в зоні завершення музичного речення. Або він може проявитися більш широко і послідовно, наприклад – у так званих протяжливих народних піснях, піснях-романсах, гімнічних церковних наспівах.



Рис. 3.3. Українська народна пісня-романс «Добрий вечір тобі».

Речитативний тип вокалізації найчастіше зустрічається у творах музично-драматичних жанрів (опера, оперета, мюзикл). Втім, він епізодично використовується композиторами в камерно-вокальних творах у функції особливого художньо-виразного прийому.

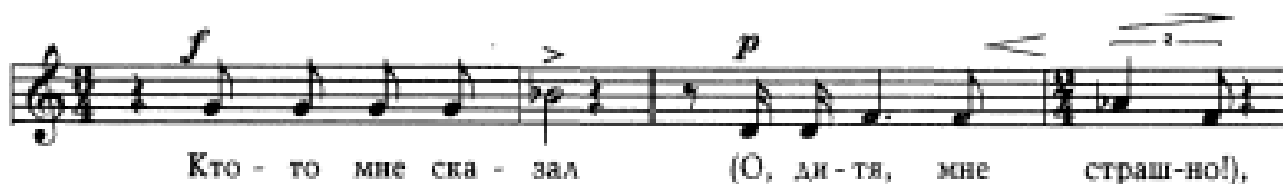


Рис. 3.4. Борис Лятошинський. *Із М. Метерлінка. Оп. 12. № 1.*

Мелізматичний тип вокалізації притаманний масштабним оперним і кантатно-ораторіальним творам. Найчастіше він пов'язаний з бурхливим вираженням емоцій духовного піднесення (скажімо, в жанрі релігійної юбіляції), любовного захоплення, натхнення, гніву, образи в оперному мистецтві. (наприклад, в «аріях помсти»). У камерно-вокальній музиці цей тип співу зазвичай проявляється у жанрі «вокалізу» або у вигляді інкрустованого юбіляційного фрагменту.



Рис. 3.5. Густав Малер. *Хто придумав цю пісеньку?*

Мелодекламаційний тип вокалізації вирізняють за іншим критерієм взаємодії вербального тексту і музичної інтонації. Властивість цього типу – слідування мелодичної лінії вокальної партії за темпом, ритмом і звуковисотним малюнком мовленнєвої інтонації, притаманної словесному тексту. Даний тип є, ймовірно, найбільш уживаним в камерно-вокальній музиці. Особливо це стосується творів у жанрах французької *mélodie*, німецької *Kunstlied*, українських *солоспівів* та інших подібних різновидах вокальної лірики. Даний тип вокалізації дозволяє з найбільшою гнучкістю відтворювати у вокальній мелодії просодичну структуру словесного тексту, тобто усі динамічні моменти (наголоси), відносну тривалість складів («мори» при квантитативному віршуванні), і досягати ефекту найбільш повного і художньо-виразного злиття музики і слова.



Рис. 3.6. Клод Дебюссі. Різдвяна пісня дітей, які втратили оселю.

Після того, як зазначені вище методи і форми роботи були актуалізовані, завершився умовний базовий етап формувального експерименту, і знову було здійснено педагогічну діагностику стану готовності здобувачів освіти, членів ЕГ і КГ до стильової інтерпретації вокальних творів. Результати її представлені у таблицях 3.6 – 3.10 та засобом графіки (рис. 3.7.)

Таблиця 3.7
Результати оцінювання сформованості
теоретичного та практичного знання стилів вокальної музики за
гностичним критерієм наприкінці базового етапу формувального
експерименту

Рівні	Показники								Загалом			
	Рівень теоретичних уявлень про стилі вокальної музики				Рівень практичних знань стилістики вокальної музики.							
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	n=28	%	n=31	%	n=28	%	n=31	%	n=28	%	n=31	%
В	1	3,57	2	6,45	0	0,00	2	6,45	0	0,00	2	6,45
Д	3	10,71	4	12,90	6	21,43	5	16,13	4	14,29	4	12,90
С	8	28,57	6	19,35	7	25,00	7	22,58	9	32,14	7	22,58
Н	16	57,14	19	61,29	15	53,57	17	54,84	15	53,57	18	58,06
KF ₁ *	5,43		5,16		5,71		6,06		5,57		5,61	

*Докладно розрахунки коефіцієнтів на основі отриманих балів див. у Додатку А: ЕГ (таблиця 2); КГ(таблиця 3)

Таблиця 3.8

*Результати оцінювання сформованості здатності до
стильової атрибуції та словесного описання стилю вокального твору за
вербально-герменевтичним критерієм
наприкінці базового етапу формувального експерименту*

Рівні	Показники								Загалом			
	Повнота і коректність словесної характеристики стилю вокального твору та його інтерпретації.				Риторична якість вербальної репрезентації стилістики твору та його інтерпретації.							
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	n=28	%	n=31	%	n=28	%	n=31	%	n=28	%	n=31	%
В	1	3,57	1	3,23	1	3,57	2	6,45	1	3,57	1	3,23
Д	2	7,14	3	9,68	4	14,29	4	12,90	2	7,14	3	9,68
С	8	28,57	8	25,81	6	21,43	5	16,13	8	28,57	7	22,58
Н	17	60,71	19	61,29	17	60,71	20	64,52	17	60,71	20	64,52
KF ₂ *	5,11		5,23		5,64		5,16		5,38		5,19	

Таблиця 3.9

*Результати оцінювання сформованості здатності до уявлення та
вокального втілення звукової форми твору за музично-перформативним
критерієм наприкінці базового етапу формувального експерименту*

Рівні	Показники								Загалом			
	Якість стилістично обумовлених репродуктивно-виконавських дій.				Якість творчо-виконавських дій, відповідних стилю твору							
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	n=28	%	n=31	%	n=28	%	n=31	%	n=28	%	n=31	%
В	1	3,57	0	0,00	0	0,00	1	3,23	0	0,00	0	0,00
Д	2	7,14	4	12,90	2	7,14	2	6,45	3	10,71	3	9,68
С	6	21,43	5	16,13	3	10,71	3	9,68	4	14,29	5	16,13
Н	19	67,86	22	70,97	23	82,14	25	80,65	21	75,00	23	74,19
KF ₃ *	4,39		4,87		3,82		3,94		4,11		4,40	

Таблиця 3.10

Результати оцінювання сформованості мотивації до стильової інтерпретації вокального твору в освітній практиці за інтенціональним критерієм наприкінці базового етапу формувального експерименту

Рівні	Показники								Загалом			
	Рівень інтересу до стилістики вокальних творів.				Рівень інтересу до педагогічної роботи над стилем вокальних творів у педагогічному процесі							
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	n=28	%	n=31	%	n=28	%	n=31	%	n=28	%	n=31	%
В	1	3,57	2	6,45	1	3,57	3	9,68	1	3,57	2	6,45
Д	5	17,86	3	9,68	2	7,14	5	16,13	3	10,71	3	9,68
С	7	25,00	7	22,58	6	21,43	6	19,35	5	17,86	7	22,58
Н	15	53,57	19	61,29	19	67,86	17	54,84	19	67,86	19	61,29
KF ₄ *	5,71		5,10		4,61		6,55		5,16		5,82	

Таблиця 3.11

Узагальнені результати оцінювання рівня готовності до стильової інтерпретації вокальних творів у КГ та ЕГ за всіма критеріями наприкінці базового етапу формувального експерименту

Рівні	Критерії								Загалом	
	Гностичний		Вербально-герменевтичний		Музично-перформативний		Інтенціональний			
	ЕГ n=28 (%)	КГ n=31 (%)	ЕГ n=28 (%)	КГ n=31 (%)	ЕГ n=28 (%)	КГ n=31 (%)	ЕГ n=28 (%)	КГ n=31 (%)	ЕГ n=28 (%)	КГ n=31 (%)
Високий	0,00	6,45	3,57	3,23	0,00	0,00	3,57	6,45	0,00	6,45
Достатній	14,29	12,90	7,14	9,68	10,71	9,68	10,71	9,68	10,71	9,68
Середній	32,14	22,58	28,58	22,58	14,29	16,13	17,86	22,58	28,58	22,58
Низький	53,57	58,07	60,71	64,52	75,00	74,19	67,86	61,29	60,71	61,29
KF*	5,57	5,61	5,38	5,19	4,11	4,40	5,16	5,82	20,21	21,03

*Докладно розрахунки коефіцієнтів на основі отриманих балів див. у Додатку А: ЕГ (таблиця 2); КГ (таблиця 3)

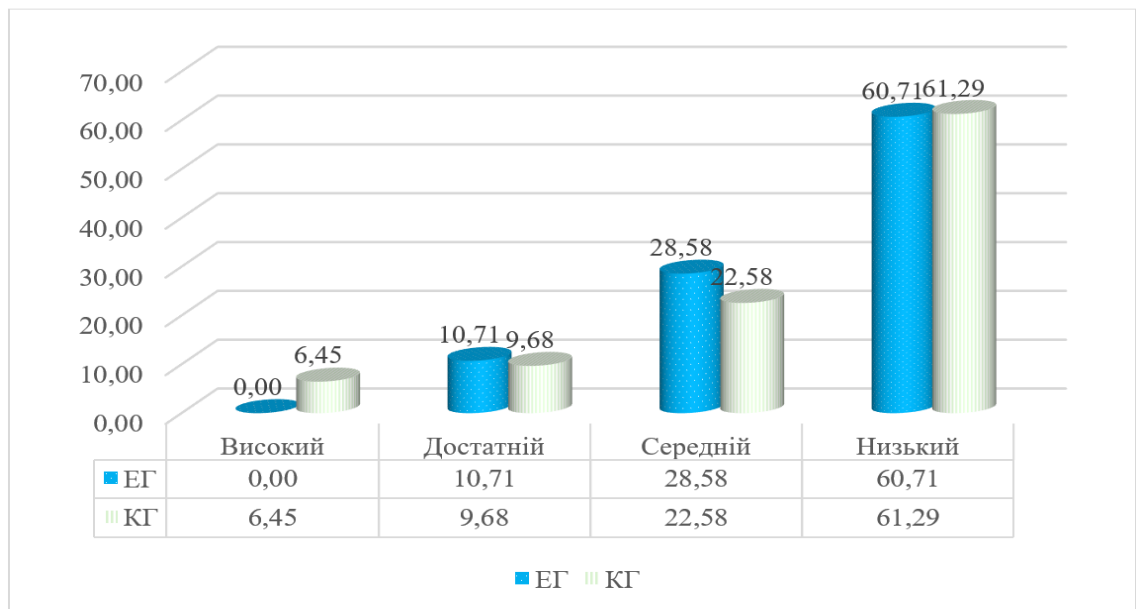


Рис.3.7. Порівняння узагальнених результатів оцінювання рівня підготовленості до стильової інтерпретації вокальних творів у КГ та ЕГ наприкінці базового етапу формувального експерименту

Як видно з наведених статистичних результатів, заняття з ЕГ мали помітний, хоча і не такий великий успіх, як того б хотілося. Значна частина групи продемонструвала низький рівень підготовленості до стильової інтерпретації А на високому рівні готовності здобувачів освіти в контрольній групі середній показник виявився значно вищим у порівнянні з членами ЕГ. Це пояснюється тим, що за принципом організації формувальної експериментальної роботи до складу контрольної групи увійшли ті здобувачі освіти, які виявили в процесі констатувального експерименту більш високий рівень загальної та спеціальної вокальної підготовки. Однак, позитивним результатом стало зростання кількості учасників ЕГ, які виявили середній (28,58%) та достатній (10,71%) рівні готовності у порівнянні з початковими показниками (середній - 11,61%, достатній - 8,93%). Ці дані свідчать про те, що формування необхідної готовності в експериментальній групі йде більш швидкими темпами, тобто задіяна методика себе виправдовує.

Особливо цінним результатом стало зростання рівня здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової атрибуції та словесного описання стилю вокального твору за вербально-

герменевтичним критерієм У кількісному вираженні показник для середнього рівня зріс на 12,9%, тобто майже удвічі в порівнянні з результатом першого діагностичного зрізу. Також зріс рівень сформованості теоретичних та практичних знань стилів вокальної музики за гностичним критерієм. Для середнього рівня він збільшився майже втричі, точніше – на 18,75%). Також відбулося покращення рівня сформованості мотивації до стильової інтерпретації вокального твору в освітній практиці за інтенціональним критерієм (на середньому рівні – зростання на 4%). Цінність такого результату полягає в тому, що на першому етапі експерименту методи роботи і головні старання його організатору були спрямовані саме на такі компоненти готовності членів ЕГ.

Щодо здатності здобувачів освіти до стильового уявлення та вокального втілення звукової форми твору за музично-перформативним критерієм, то за цим параметром покращення було не дуже суттєвим (кількісне зростання для середнього рівня відбулося лише приблизно на 9%). Отже, було очевидно, що на наступному етапі формувального експерименту необхідно більше зосередитись на музично-виконавських компонентах готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації.

3.3. Зміст та результати другого (творчого) етапу формувального експерименту.

Другий етап формувального експерименту був охарактеризований як творчий, оскільки, по-перше, він був присвячений формуванню здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до подолання інерції суто репродуктивних, шаблонних виконавських дій, стереотипних стильових характеристик. Найвищою ціллю було намічено досягнення творчого рівня музично-стильового мислення та звукотворчих дій. По-друге, на другому

етапі експерименту значно зросла функція методів роботи, які активізують креативні здібності та уміння здобувачів освіти.

На творчому етапі головними методами роботи були: а) метод художнього перекладу вокального твору; б) метод роботи над образом ліричного героя; в) метод створення проєкту виконавської версії вокального твору. Також отримали продовження зусилля, спрямовані на виявлення конотативних смислів музично-поетичного тексту при роботі над інтерпретацією вокального твору; вдосконалення умінь стильової атрибуції мистецьких творів.

Одним з найбільш сильних сторін герменевтичного підходу є метод виявлення конотативних смислів вокального твору, які у значній мірі впливають на його стильову інтерпретацію. Тому на другому етапі експериментальної роботи було вирішено прикласти додаткові зусилля для формування здатності здобувачів освіти до виявлення і втілення у виконавських версіях стильових конотацій. Були підібрані зразки вокальних творів, в яких стиль виступає в якості ємного художнього знаку, що має глибоку і при цьому ясну конотацію.

Учасникам ЕГ був продемонстрований приклад використання музичного стилю як знаку з чітким конотативним смислом. Це був хоровий твір Бориса Лятошинського «Менует» на текст невідомого поета (Додаток «З»). Він прозвучав у виконанні академічного студентського хору Одеської консерваторії імені А. В. Нежданової під управлінням В.І.Шипа. У цій чудовій хоровій п'єсі легко ідентифікуються два різних музичних стиля. Перший стиль, що проявляє себе на початку п'єси, було атрибутовано за участю студентів як нерадикально виражений експресіонізм східно-європейської традиції, типовий для солоспівів та хорових творів Лятошинського. Другий стиль спочатку з'являється легким «натяком» в останній строфі першої частини хору (композиція має двохчастинну структуру) разом із словами «клавесин там звучав». Спочатку спрощується ладовий устрій і гармонія: з'являється діатоніка і функціональні стосунки

акордів. Після появи домінантового акорду стиль вже напевно стає іншим: звучить класичний ре-мажор, чоловічі голоси відтворюють типову ритмо-фактурну, мелодичну і ладово-гармонічну формулу, в якій учасники експерименту впізнали ознаки менуету, з характерними для цього старовинного французького танцю «жіночими» кадансами.

Ці стильові засоби містять яскраві смислові конотації. Вони викликають в уяві образи мистецтва західно-європейського рококо: музики (Ф. Куперена, Ж. Рамо); хореографії (Ж.-Б. Люллі, Ж.-Ж. Новерра); живопису (А. Ватто, Ф. Буше); паркової скульптури і архітектури XVIII століття, літературних творів Вольтера, П. Бомарше, Е.Т.А. Гофмана, Р. Шеридана, П. Метастазіо. Також згадується звучання клавесина, ніжні та світлі звучання блок-флейт, гобоїв і скрипок. Звичайно, що смислова реакція кожного учасника експерименту, хто сприймав хорову п'єсу Лятошинського була неповторно індивідуальною. Втім, звернення композитора до історичного стилю рококо та жанрового стилю менуету створили усі передумови для виникнення таких широких мистецьких і культурно-історичних конотацій, і завдали чіткий напрямок для відповідної цій стилістиці твору виконавської інтерпретації.

Для самостійного слухового аналізу і виявлення аналогічних смислових конотацій зі сферами історичних та національних музичних стилів студентам було запропоновано ознайомитися і проаналізувати власні образно-смислові рефлексії декілька вокальних творів: *Мадрид. Іспанська принцеса* (на слова А. де Мюссе) Клода Дебюссі; *Я тут, Інезильє* (на слова А.Пушкіна, переклад М.Рильського) Віктора Косенко; *Як неслухняних дітей зробити слухняними* з циклу *Des Knaben Wunderhorn* (на анонімний текст) Густава Малера; *Старий канделябр* з циклу *Дрібриці життя* (на слова Ф. Кривіна) українського композитора Яна Фрейдліна. Після прослуховування фонограм і знайомства з нотним текстом було встановлено, що в перших двох випадках в якості художнього знаку композитори використали етнічний (іспанський) жанровий

стиль хабанери, а в двох останніх випадках композитори звернулися до дансантичного стилю гавоти, який асоціюється зі стилем рококо і художньою культурою Франції періоду абсолютистської монархії.

На другому етапі формувального експерименту значна увага була приділена методу герменевтичного аналізу та творчого звукового втілення *образу ліричного героя*. Спочатку учасники експериментальної групи отримали загальне уявлення про лірику, ліричні жанри музики, ліричного героя художнього твору. Вони мали усвідомити, що камерно-вокальні твори європейської музичної традиції належать до ліричної сфери мистецтва. Це означає, що текст, створений поетом і композитором, сприймається як висловлення ліричного героя, яким у сприйнятті реципієнта виступає образ Автора або образ уявного персонажу, позначеного у назві або у вербальному тексті твору. Отже, завдання інтерпретації художньо-образного змісту твору передбачає осмислення та втілення у звучанні образу ліричного героя.

Музично-виконавське і педагогічне завдання осмислення та творчої інтерпретації образу ліричного героя було запропоновано вирішувати шляхом текстологічного аналізу властивостей ліричного герою камерно-вокального твору за параметрами гендерних, вікових, психологічних та соціокультурних властивостей. З точки зору гендерних і вікових характеристик ліричного героя була розглянута низка камерно-вокальних творів В. Моцарта, Ф. Шопена, Е. Грига, М. Мусоргського, В. Косенка та ін. Були представлені різні типи ліричного герою, зокрема: образи, які у сприйнятті не відділяються від уявлень про авторів і виконавців; образи персонажів, які відбивають думки і почуття авторів і виконавця, але не ототожнюються з цими актантами художньої комунікації; більш складні кореляції образів-персонажів музично-поетичного тексту, коли ліричний герой виступає у декількох обличчях.

Спочатку учасники експерименту познайомилися з відносно нескладними та широко розповсюдженими на практиці варіантами втілення

образу ліричного героя камерно-вокального твору. До таких відноситься, у першу чергу, образна структура творів, де авторами тексту і музики є чоловіки зрілого віку, при тому суб'єктом ліричного висловлення також є чоловік, позначений займенником «я». При цьому текст не містить ніякої сторонньої інформації, що перешкоджає уявному ототожненню цього ліричного суб'єкту з образом автора. Прикладом подібного камерно-вокального твору послужила пісня В. А. Моцарта на слова анонімного автора «Komm, liebe Zither» (в Україні цей твір більш відомий під назвою «О, цитра, ти моя»). У цій пісні юнак звертається з проханням до музичного інструменту цитри, тобто (як не складно інтерпретувати цю метонімію) – до музики, як до засобу передати свої почуття коханій жінці. Якщо виконавцем сольної вокальної партії у такому творі є чоловік, який за усіма ознаками (етнічними, соціальними, психічними та іншими) не конфліктує з «сукупним» образом композитора, автора тексту та ліричного героя, то в такому разі саме виконавець-вокаліст природним чином переймає на себе функцію репрезентанта ліричного героя твору. Іншими словами, вокаліст наочно являє слухачам образ ліричного героя, який в даному разі співпадає з сукупним образом автору (філологами такий випадок класифікується як «автопсихологічна лірика»).

Зауважимо, що у музиканта-виконавця є можливості певним чином підкреслити нетотожність такого уявлення (наприклад, одягнути маску Ун Сукуня чи іншого персонажу китайської міфології). Така репрезентація створить різкий конфлікт між образом виконавця і образом ліричного героя даного камерно-вокального твору. Студенти охоче, з гумором і вигадкою включилися у такий контекст обговорення і запропонували свої суперечливі варіанти (виконавець-хлопчик дошкільного віку, або солідна дама тощо). Здобувачі освіти самі дійшли до висновку, що подібні варіанти гарантовано викличуть здивування чи сміх аудиторії. Але в подібному рішенні проблеми інтерпретації ніхто не зацікавлений. Навпаки, тотожність, «злиття» усіх образів створює бажаний художньо-виразний ефект.

На підтвердження цієї тези студентами були надані приклади органічної інтерпретації образу ліричного героя згаданої вище пісні «Komm, liebe Zither», а саме: версія, створена тенором Петером Шрайєром та піаністом Андрашем Шиффом (в оригінальному тексті Моцарта супровід доручений мандоліні, однак Шифф майстерно стилізує на фортепіано звучання цього інструменту, притаманного аматорському камерному музикуванню). Шрайєр веде свою партію емоційно, щиро, зворушливо, і слухачі мають усі підстави сприймати його «музичну промову» як висловлення Моцарта, або невідомого автора тексту, або самого співака.

Так само органічно сприймаються жіночі образи камерно-вокальних творів у виконанні жіночих голосів. Наприклад учасникам експерименту було запропоновано прослухати відомий твір Фредерика Шопена «Życzenie» («Бажання») на текст Стефана Вітвицького (додаток «І»). У ньому самими простими композиторськими засобами яскраво і переконливо відтворено образ ліричної героїні – юної, мрійливої, щирої і наївної закоханої дівчини. Цей образ потребує від виконавця повної артистичної відповідності. Виконання цього твору співаком-чоловіком або солідною, корпулентною і немолодою співачкою, як би вона не старалася, утворило би напруження суперечності між поетично-музичним висловленням ліричної героїні і образом артиста.

Технічна та психологічна простота цього твору дозволила використати його в якості домашнього завдання для всієї експериментальної групи. Їм потрібно було, по перше, розучити першу музичну строфу і виконати її без інструментального супроводу, намагаючись точно «влучити» в характер ліричної героїні. По-друге, їм потрібно було завітати до бездонних сховищ інтернету та підібрати зразок образотворчого мистецтва в жанрі портрету, якій, на їх судження, відповідає образу ліричної героїні шопенівської пісні. Цей наочний зразок, продемонстрований за допомогою мультимедійного пристрою, слугував своєрідною ілюстрацією до виконання фрагменту пісні. У процесі колективного обговорення було визначено найбільш точне

співпадіння образотворчого артефакту і музичної інтерпретації вокального фрагменту. Водночас студенти відзначили ті зображення, що категорично не відповідають образу ліричної героїні твору (Додаток «К»). Керівник експерименту підкреслив, що найкращі варіанти – це ті, які виявили найбільшу стильову єдність, а саме – спорідненість жанрового та історичного стилів музичного і живописного творів. І навпаки – найменшу відповідність виявляють зразки, що різко розрізняються за цими стильовими параметрами.

Деяким ускладненням завдання інтерпретації ліричного образу твору є ситуація, коли виконавцем «чоловічої» за смыслом тексту пісні виступає жінка (сопрано чи альт) або навпаки. На практиці таке буває дуже часто, причому композитори зазвичай ставляться до таких варіантів позитивно. Іноді навіть партитура камерного вокального твору, окрім назви, містить авторську вказівку на кшталт: «для високого голосу», тобто для сопрано або тенора. Прикладів, коли жіночий голос озвучує текст, висловлений від особи чоловіка є досить багато. Скажімо, згадану вище пісню Моцарта «Прийди, мила цитра» чудово виконують співачки Еллі Амелінг, Джемма Бертаньоллі, Барбара Бонней, Зара Долуханова, Барбара Хендрікс та ін. У таких випадках художнє уявлення слухачів виконує необхідну творчу роботу, відокремлюючи образ закоханого чоловіка – суб'єкта ліричного висловлення від образу жінки-співачки, яка репрезентує голос анонімного чи відомого Автора. Таке невелике ускладнення виконавської ситуації надає додаткові тонкі художньо-виразні можливості співачці, що й демонструють названі майстрині жіночого камерного співу. Звичайно, образ ліричного героя сприймається більш природно, коли у словесному тексті немає ніяких ознак гендерної визначеності. До таких зразків належить, скажімо, пісня Моцарта «Wie unglücklich bin ich nit» («Який я нещасливий» або «Яка я нещаслива»). У німецькому тексті твору немає уточнення – хто це «Я»: жінка чи чоловік. У такому випадку ліричний герой може бути абсолютно переконливо представлений як чоловічим, так і жіночим голосами.

Ліричний герой пісні може мати не тільки гендерні, але й вікові відмінності від образу автора та співака-виконавця. Наприклад, пісня Моцарта «*Sehnsucht nach dem Frühling*», що написана на текст Крістіана Овербека, створює збірний образ маленької дитини. У тексті зустрічаються висловлення від першого лиця у однині («*Wie möcht ich doch so gerne ein Veilchen wieder sehn*» – «Як би мені хотілося знову побачити фіалку») та у множині («*Komm, lieber Mai, wir Kinder, Wir bitten dich gar sehr!*» - «Прийди, милий май, ми, діти, дуже тебе просимо!»). Незалежно від того, буде цю пісню співати чоловік чи жінка, ліричним образом твору є дитина. Усі слухачі, хто знайомі з життям і особистістю Вольфганга Моцарта, скоріше за все уявно наблизять (за модельним підходом І. Шацького) образ героя ліричного висловлення до «полюсу» образу автора. Загальновідомо, що однією з типових особистісних властивостей композитора та його мистецтва була ювенільність, а часом щира і безпосередня дитячість. Ця приваблива якість ліричного персонажу пісні може бути ефектно підкреслена характером інтерпретації.

Ще більш широкий простір для пошуку інтерпретаційних рішень надають вікові розбіжності між авторами твору та ліричним персонажем, особливо коли цей персонаж наділяється яскравими характеристичними рисами. Наприклад, суб'єктом висловлення у пісні В. Моцарта «*Die Alte*» («Старуха») на слова Фридриха фон Хагедорна є стара жінка, яка мрійливо вихваляє часи своєї молодості («*O, gute Zeit!*») та вкрай негативно характеризує звичаї та поведінку сучасної молоді. Текст, з усією очевидністю, носить іронічний характер. Персонаж твору – стара дама, що лається на все сучасне є типовим драматургічним і ліричним персонажем, актуальним для будь-якого історичного часу. При усій характеристичній конкретності даного персонажу, вокальна партія пісні, однаково доступна для жіночого і для чоловічого голосу. Вона дозволяє нескінченно різноманітно варіювати нюанси артикуляції, тембру, інтонації (за ремаркою Моцарта, «*Ein bischen durch die Nase*» – «дещо через ніс», тобто гугняво),

створюючи дуже різні семантичні нюанси образу. У виконанні видатних вокалістів образ даного ліричного персонажу варіюється у широкому спектрі – від саркастичної карикатури до філософськи-іронічного портрету. Слід додати, що при цьому співак або співачка (наприклад, згаданий вище Петер Шрайєр) виявляє також ставлення автора до цього персонажу, акцентуючи фарби глузливої, знущальної, поблажливої, співчутливої інтонації.

Часом гендерні кореляції ускладнюються тим, що композитор у своїй музичній концепції не прямо відтворює «голос» того суб'єкта висловлення, який чітко визначений літературним текстом. Розглянемо, наприклад, пісню Едварда Грига «Mens jeg venter» на слова Вільгельма Крага (буквально в перекладі з норвезької мови – «Поки я чекав», в Україні цей твір відомий під назвою «У човні»). Перший ліричний персонаж і суб'єкт висловлення – молодий чоловік. Поет «змалював» образ закоханого простого хлопця, імовірно рибалки чи моряка (судячи по далеко не витонченому стилю його висловлення), трохи грубуватого, але щирого. Наведемо текст пісні у буквальному прозаїчному перекладі з норвезької мови (на жаль, опублікований російськомовний переклад дуже сильно відступає від «букви» і «духу» цього поетичного тексту): «Дикі гуси в білих зграях, сонячна погода, каченя шльопає в жовтих шкарпетках по берегу моря. Спокій на рибальському пірсі. На островці тепло; море таке тихе. Bro, bro brille. Розпусти своє золотисте волосся і розшнуруй свій капелюшок. Ти мій скарб. А потім ми будемо танцювати всю теплу, яскраву червневу ніч. Почекай Дня Святого Гензеля. Наше весілля відзначиться радісними танцями. Будуть грати музики. Bro, bro brille. Гойдайте мене, хвилі, довго і легко. Скоро моя чарівниця піде танцювати. Качайте, качайте мене уві сні. Ти будеш моєю, а я буду твоїм. Слухай, як грають музики! Bro, bro brille». Як видно, текст Крага побудований так, щоб в уяві реципієнта виник образ персонажу, цілком «самостійного» суб'єкта висловлення, який не ідентифікується з автором.

Створений Е. Григом музичний текст ускладнює і збагачує семантику поетичного тексту Крага. Смысл музичного оформлення є багатозначним.

Його можна інтерпретувати як голос поета, який спостерігає за юнаком в човні, і співчуває йому, і сам милується прекрасним морським краєвидом. Перше музично-тематичне утворення (речення, складене з трьох фраз) асоціюється з радісним окликом палкого юнака, який нетерпляче очікує наречену в човні (Рис. 1А). Друге музичне висловлення несподівано вносить дещо тривожний характер (1В) Можливо воно виявляє приховану тривогу героя. А може Григ так передав завжди тривожні крики диких гусів або чайок. Третій тематичний елемент – образ колихання морських хвиль, і водночас стану замріяності та щасливого емоційного хвилювання героя (1С). Остання фраза – вираз без точного значення (1D). Імовірно, він є звуковою імітацією згаданих персонажем інструментів, які будуть грати на його весіллі. Водночас, ця фраза створює алюзію до фольклорних пісень і балад, в яких строфа часто закінчується простою словесно-інтонаційною формулою (згадаємо славнозвісний приспів «Аой!» середньовічного епосу про каролінгського лицаря Роланда). Текст у прикладах наданий у досить точному перекладі з норвезької на німецьку мову.



Рис. 3.8. Е. Григ. Пісня «Mens jeg venter». Тематичні елементи музично-поетичної строфи.

Звичайно, що звукове втілення охарактеризованого поетично-музичного тексту було би доцільно доручити чоловічому голосу – тенору чи

баритону. Однак усі п'ять пісень з циклу на слова В. Крага, успішно виконуються жінками – сопрано і мецо-сопрано. У такому варіанті виконання у реципієнта має виникнути особлива установка сприйняття, якій має відповісти художня інтенція співачки. Виконавиця, точніше її голос, у такому випадку може інтерпретуватися як не виявлене в словесному тексті висловлення жіночого персонажу. В уявному висловленні героїні відбивається образ нареченого як головного персонажу пісні. Так відбувається психологічно обґрунтоване зближення, своєрідне взаємне віддзеркалення образів автору (голос співачки), першого ліричного персонажу (юнака) і другого ліричного персонажу (нареченої юнака). Останній персонаж не мав свого власного голосу в тексті та, імовірно, в музичній інтонації пісні, хоча він досить ясно охарактеризований у поетичному тексті: молода жінка із «золотистим волоссям», у традиційному народному головному уборі, нарядному одязі, з веселим характером і любов'ю до танців.

У величезній скарбниці камерно-вокальної музики трапляються твори, які виходять за межі звичайних ліричних образів і наближаються до жанрової сфери драматичної музики. Такі твори можна назвати мініатюрними музично-драматичними сценами. Вони можуть мати комічний характер, як наприклад, романс Олександра Даргомижського «Мельник» на слова Олександра Пушкіна, або підіймаються на рівень високої трагедії, як у першій пісні з циклу Модеста Мусоргського «Пісні й танці смерті» на текст А. Голєніщева-Кутузова. Виконання цих творів вимагає від співака чи співачки розвинутих акторських умінь, а також (що, можливо, не так очевидно) ґрунтовної герменевтичної освіченості. Зразком досконалого прояву таких артистичних якостей можуть бути інтерпретації згаданих вище творів видатним українським майстром співу Борисом Гмирею. Щоправда, перший з цих зразків навряд чи створює для професійного артиста велику проблему щодо розуміння та інтерпретації живо змальованої поетом і композитором анекдотичної ситуації. Однак другий твір – гостро трагічна

«Колискова» Мусоргського – передбачає уміння вокаліста вникнути в практично нескінченні можливості відтворення образів Матері та Смерті. Окрім цих образів-персонажів, у творів є ще й образ Автора-оповідача – ліричного героя, виявленого в словесному тексті та музично-інтонаційній формі. У роботі над таким складним для розуміння та інтерпретації твором неможливо обійтися без герменевтичного аналізу всіх суб'єктів висловлення, психологічного змісту словесного і музичного текстів, їх мистецького, історико-культурного, автобіографічного контексту. Високохудожнє виконання твору Б. Гмирею свідчить не тільки про надзвичайні вокальні дані, музичну обдарованість, але також про знання, інтелект і чудові герменевтичні здібності артиста.

У подальшому перебігу формувального експерименту були задіяні переважно два методи, спрямовані на вдосконалення здатності майбутніх учителів музичного мистецтва ясно уявляти стилістику звукового образу музичного твору і впевнено її втілювати (імплементувати, за виразом О. Щербініної) у вокальному інтонуванні. У подальшому описанні будуть поєднані два розроблені методи. Метод художнього перекладу (він був у загальних рисах охарактеризований у попередньому розділі дисертації) буде розглядатися в якості компоненту методу створення виконавського проєкту.

Як ми зазначали раніше, головним принципом і ціллю художнього перекладу є досягнення образно-сислової еквівалентності первісного та отриманого нового тексту. Звичайно, таке завдання є дуже непростим, але воно може стати ефективним методом формування герменевтичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Ми спробували розвинути декілька напрямків використання методу художнього перекладу в умовах проведення творчого етапу формувального експерименту.

Перший напрямок – це робота пошукачів освіти з вербальними текстами вокальних творів. З необхідністю здійснення такої роботи зустрічається кожний учитель музичного мистецтва, оскільки він має: а) репрезентувати (у власному виконанні або за допомогою фонограми)

зразкові твори у різних вокальних жанрах і стилях у процесі колективного слухання музики; б) розучувати вокальні твори з класним чи шкільним хором, ансамблем або солістом. Обидві форми роботи передбачають словесну презентацію твору, розповідь учителя про твір з елементами аналізу вербальної та музичної форми твору. У такому разі вчителю необхідно володіти герменевтичними вміннями, перш за все – умінням глибоко проникнути у зміст поетичного тексту, розумінням тонких нюансів художньо-образної виразності, здатністю точно і виразно їх пояснити словами.

Рішенню цих завдань послужила робота учасників ЕГ над художнім перекладом іншомовного тексту вокального твору на їх рідну мову (у даному випадку – українську і китайську). Звичайно, у концертній практиці майстри музичного виконавства віддають перевагу відтворенню композиції з оригінальним текстом. Такий підхід до вокальних творів сольної, ансамблевої та хорової музики є принципово вірним і для академічної практики. Втім, існує дуже широкий клас вокальних творів, які зазвичай виконуються з текстом, перекладеним на зрозумілу виконавцям мову. Так, наприклад, у навчальному репертуарі майбутніх артистів сольного і хорового співу, а також вчителів музичного мистецтва нерідко, за давньою академічною традицією, зберігаються твори, які супроводжуються перекладеними словесними текстами (з італійської, німецької, французької, німецької та інших мов на українську, російську, значно рідше – на китайську та інші національні мови).

Учасники експерименту з'ясували важливу деталь: у подібних зразках перекладений текст завжди точно відповідає ритмічній та синтаксичній структурі пов'язаної з ним музичної форми. Також він має бути у фонетичному відношенні зручним для співу. Ці положення були підтверджені аналізом добре знайомих студентам вокальних творів. У зв'язку із складністю досягнення такого результату, перекладачу рідко вдається максимально точно передати семантику оригінальної літературної основи твору. Дуже часто зміст окремих вокально-вербальних одиниць перекладеного тексту (фраз,

речень) далеко відступає від смислу відповідних синтагм оригінальної літературної основи. Це часом істотно пошкоджує цілісне художньо-естетичне враження слухачів від твору, заважає сприйняти найбільш тонкі, глибокі відтінки образного смислу композиції. Більш того, така ситуація дуже негативно впливає на можливість осмислення виконавцем всього художнього смислу музично-поетичного твору та окремих його сегментів.

Рішенню такої проблеми може сприяти «робочий» переклад словесного тексту на добре відому виконавцю вербальну мову. Така освітня діяльність має слугувати формуванню герменевтичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Організатор експерименту підкреслила, що робочий переклад не ставить ціллю підмінити собою оригінальний текст у практиці розучування і виконання вокальних творів. Мета даного типу художнього перекладу – сприяти розвитку уваги, спостережливості, чутливості до смислових нюансів літературного тексту вокального твору.

Учасники ЕГ критично розглянули зразки перекладу текстів камерно-вокальних творів Й. Брамса, Е. Грига, Р. Шумана, Г. Вольфа на українську та китайські мови, здійснені в магістерських дослідженнях Лу Сіньюе (2023), Чень Сяююй (2023); переклади поетичної основи *mélodie* К. Дебюссі «Місячна ніч» та пісні Г. Малера «Спогади» в роботі Му Сіньюе (2024); переклад на китайську мову тексту вокального циклу Модеста Мусоргського «Пісні й танці смерті», наведені в дисертаційній роботі Лю Наня (2017). Також здобувачам освіти був представлений наш переклад на китайську мову тексту пісні Е. Грига на слова Вільгельма Крага «Поки я чекав» (в Україні прийнята назва «У човні») (Лянь Юйцзін, 2025), який був виконаний в контексті герменевтичного аналізу образу ліричного герою даного камерно-вокального твору.

Внаслідок оцінки вражень від представлених зразків колективна думка учасників ЕГ прийшла до наступного висновку: не можна стверджувати, що наведені вище та інші подібні приклади літературного перекладу мають високу художню якість. Звичайно, вони зовсім не еквівалентні відповідним

текстам Г. Гейне, Х. Ібсена, Ф. Меріке, де Бенвіля, Р. Леандера та ін. майстрів поетичного слова. Втім, дані переклади мають певну виразність і художню спрямованість. Очевидно, що даний метод роботи наближає майбутніх педагогів музичного мистецтва до розуміння значення буквально кожного лексичного елементу тексту. Ба більше, занурення в процес перекладу спрямовує також увагу на ритмічну та висотно-інтонаційну структуру, на орфоепію і структуру фразування оригінального тексту. Збереження цих властивостей поетичної форми у перекладеному тексті ніби «само собою» стає завданням, воно природно виникає як мета творчої літературної роботи. Отже, перед особливо здібними до літературної творчості здобувачами освіти може бути поставлене більш складне завдання, а саме – створення еквіритмічного і, так би мовити, еквімелодичного тексту, який може удостоїтися виконання у вокальному чи хоровому класі.

За нашими спостереженнями, виконання перекладу оригінального тексту, по-перше, значно покращує здатність майбутнього вчителя до виявлення тонких смислових нюансів художнього твору і знаходження словесних засобів вираження відчутих властивостей образного змісту. По-друге, така робота загострює увагу виконавців вокальної партії творів до проблем артикуляції, орфоепії та фразування. Цей ефект художнього перекладу відмітила Ева Еспаса, яка дослідила питання перекладу літературного тексту відомих мюзиклів (Espasa, 2023).

Далі разом з учасниками ЕГ були розглянуті можливості міжсистемного (трансвидового) художнього перекладу. Дуже близькою до музики художньою мовою є мова рухів людського тіла. Імовірно вона була в історичному сенсі першою розвинутою знаковою системою людського спілкування. З найдавніших віків музика і тілесні рухи, зокрема жестикуляції та міміка, тісно пов'язані між собою і часто синергійно поєднуються у хореографічних творах та в акторському мистецтві. Ми звернули увагу студентів на те, що своєрідним перекладом музики на мову жестів можна вважати дії диригента, який керує процесом хорового чи інструментального музикування.

Було зазначено, що мистецтво управління хором і оркестром вже досить ґрунтовно досліджене з точки зору семіотичних властивостей диригентської жестикуляції (ми послалися на давню, але й досі актуальну дисертаційну працю українського хормейстера Олега Полякова). Ще більш докладно в літературі розглянута технічна сторона та виразність рухів диригента (Б. Вальтера, Ф. Вайнгартнера, Є. Карпенко, М. Канерштейна, М. Колесси, А. Лашенка, М. Малько, Ш. Мюнша, К. Пігрова, К. Птиці та ін.). Багатофункціональність диригентського жесту пов'язана зі складною організацією музичного мовлення та необхідністю узгодження музичного інтонування ансамблю вокалістів чи інструменталістів за багатьма параметрами. Була наведена слухна думка Н. Біляєвої про те, що жест керівника хору не обмежується «тактуванням», а відображає також вербальні структури фразування, які обумовлені поетичним текстом, і які найчастіше не співпадають з метричною пульсацією. (Біляєва, 2018: 31-32). Отже, диригентську жестикуляцію можна розглядати як особливу художньо-мовну систему, яка корелює з музичною мовою. З цього слідує, що музичний твір може бути перекладений на мову диригентських жестів. Як вірно зазначила авторка вищенаведених слів, такий переклад є особливо вагомим у вокальній музиці, пов'язаній зі словом. Виходячи з цих міркувань, ми запропонували студентам замислитися над можливостями і доцільністю використання виразної диригентської жестикуляції в процесі засвоєння творів не тільки в хоровому класі, але також у класі сольного вокалу.

Дана пропозиція викликала здивування студентів. Вони сприйняли цю думку як пропозицію дублювання співу диригентськими жестами. Але було пояснено, що йдеться, перш за все, про жести, які здійснюються самим виконавцем вокальної партії під час виконання твору. Вони є більш або менш помітними в діях кожного вокаліста. Стояти нерухомо і зберігати на обличчі лише функціонально доцільну «співацьку маску» – це не тільки незручно, не природно, але також і шкідливо для цілісного художнього результату. Буває, звичайно, і зворотнє явище, коли виконання супроводжується над-

експресивними, перебільшеними жестами і мімічними гримасами. Такі рухові дії також шкодять результату, і мають бути усуненими. Дані тези ми супроводили демонстрацією цих протилежних полюсів жестикуляції в процесі співу. Демонстрація цих варіантів викликала у студентів живий відгук, посмішки, бажання відтворити представлені шаржи. Втім, майже усі здобувачі освіти погодилися з доцільністю звернення до експресивної жестикуляції в освітньому процесі як до методичного засобу, що слугує розкриттю образно-сислового потенціалу виконуваного твору.

Звичайно, дії в напрямку трансвидового художнього перекладу музичної форми на мову жестів потребують попередньої підготовки. Ми звернули увагу майбутніх учителів музичного мистецтва на експресивні властивості диригентської жестикуляції і порадили їм передивитися і обговорити відеозаписи репетиційної роботи та концертних виступів видатних диригентів (наприклад, документальні фільми «The Art of Conducting», «Legendary Conductors of the Golden Era», «Maestro», «Третя симфонія Б. Лятошинського» та ін.).

Другим вектором підготовки до самостійних художньо-трансформативних дій студентів може бути їх ознайомлення з естетичними принципами і виражальними засобами *евритмії*. Таке знайомство зовсім не передбачає долучення до антропософської філософії і прийняття канонів філософсько-педагогічної системи Рудольфа Штайнера. Воно може лише дати уявлення про один з важливих елементів так званої «вальдорфської школи», а саме – про педагогічно доцільне відтворення художньо-образного смислу музики за допомогою виразних пластичних рухів. На цьому кроці формувального експерименту студенти познайомилися з естетизованим жестикуляційним евримічним відтворенням творів музичної класики німецьким ансамблем *Else-Klink-Ensemble (Eurhythmen Stuttgart)*. Виступ цього майстерного ансамблю і знайомство з елементарними жестами вальдорфської системи евримії привели студентів до ідеї використання елементів евримічної пластики в контексті методики формування герменевтичних

умінь для відображення процесу ладового, ритмічного, артикуляційного і динамічного розвитку мелодії вокальної партії, а також для наочного виявлення логіки синтаксичної та композиційної структури вокального твору.

Пошукачі мистецької освіти, які мали практичний досвід у сфері хореографічного мистецтва, отримали завдання долучитися до створення художнього перекладу музичного твору засобами танцю. Для розширення уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва про аналогію музичних і хореографічних засобів виразності, про можливості утворення синтетичних форм учасники ЕГ були запропоновані для ознайомлення танцювальні композиції на основі творів музичної класики. Зокрема ми порадили студентам звернути увагу на композиції Іржі Кіліана на музику В. Моцарта, Л. Яначека, Б. Бріттена і Анжелена Прельжокажа на музику А. Вівальді, Е. Саті, І. Стравінського.

Також здобувачі освіти ознайомилися з ідеями і методичними пропозиціями Ван Ченя, який дослідив можливості поєднання художньо-виразних засобів музики і акторського мистецтва. В його трактуванні таке поєднання на практиці формує «драмогерменевтичний досвід» викладачів вокалу. Дослідник запропонував використовувати у фаховій підготовці вокалістів «творчі методи акторської гри (дзеркало, інтонаційні діалоги, вивчення партії іншого героя з вокальними переходами)» і «технологічні етюди відповідно до визначених персоналій (добір міміки, пантоміми рухів тіла, експресії рухів у контексті розкриття образу)» (Ван Чень, 2024).

Нарешті, обговорення методу художнього перекладу музичного твору підійшло до виникнення ідеї щодо можливості використання засобів образотворчого мистецтва. Виявилось, що практичне значення у процесі підготовки музикантів-педагогів можуть мати засоби так званої нефігуративної графіки. Для графічного відображення художнього змісту музичного твору можуть згодитися будь які техніки: олівці, фломастери, пастель, вугілля. Кроком, що готує студентів до самостійних творчих робіт, має бути їх ознайомлення з творами модерністського мистецтва. Учасники ЕГ

ознайомилися з графічними творами П. Пікассо, О. Редона, П. Клеє, П. Мондріана, П. Сулажа. Однак більш впливову мотивацію і практичну підказку до застосування засобів графічної виразності студенти знайшли в партитурах модерністських творів, що репрезентують такі напрямки, як сонористика, необмежена алеаторика, «музична графіка». Здобувачам освіти були представлені твори С. Буссотті, Я. Ксенакіса, Дж. Крама і А. Логотетіса.

Протягом всього процесу актуалізації методу художнього перекладу вокальних, у зверненнях до жестикуляційних диригентських, евризмичних, хореографічних, графічних та інших знакових систем, залучених до процесу формування герменевтичних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва, обов'язково використовувалися вербальні засоби пояснення. Ми могли впевнитися в тому, що ефективне використання словесних коментарів, пояснень, риторичних прийомів – обов'язкова умова запровадження методики художнього перекладу. Філософ Г. Гадамер стверджував, що тлумачення засобами словесної мови має універсальне значення: «...воно має місце й тоді, коли те, що підлягає тлумаченню, зовсім немає мовної природи... Не слід лише дозволяти вводити себе в оману таким формам тлумачення, які, хоч і не є мовними формами насправді, однак, потребують мови як своєї передумови» (цитуюємо за джерелом: Шип, 2023: 14).

Тепер розглянемо, як відбувалося впровадження в експерименту роботу охарактеризованого вище методу підготовки стилістично орієнтованого музично-виконавського проєкту вокального твору. Цей метод має своєю ціллю підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва до створення і словесного вираження виконавського завдання стильової інтерпретації вокального твору. Уміння поставити перед собою чітке виконавське завдання вважається один з найбільш важливих професійних умінь музиканта, в тому числі майбутнього вчителя музичного мистецтва. Це завдання характеризується у працях багатьох майстрів виконавського мистецтва (П. Бадюра-Шкода, Л. Бернстайн, А. Брендель, Г. Коган, М. Колесса, Г. Нейгауз, К. Пігров та ін.). Воно часто, хоча і не зовсім точно,

характеризується як «виконавський аналіз» твору, і передбачає інтенсивне використання музикознавчих методів аналізу мелодики, гармонії, тонального плану, фактури, тематичної структури тощо. У нашому випадку завдання аналізу форми не ставиться у повному обсязі, а зосереджується на питаннях стилю. Як ми вже з'ясували, даний аспект, за визнанням усіх дослідників методології та методики виконавського аналізу, є обов'язковим для діяльності музиканта-виконавця.

Перший крок у послідовності дій роботи над проектом – збирання інформації про твір. У якості зразку було взято пісню Франца Шуберта «Gretchen am Spinnrade» («Маргарита за прялкою» Op. 2, D. 11, 1814 р.). Учасники ЕГ дізналися про те, що цей твір історики музики вважають першим зразком нового жанру європейської письмової музичної традиції, а саме – жанру мистецької пісні (*Kunstlied*). Спільними зусиллями студенти пригадали – хто такий Шуберт, коли він жив, де мешкав, чим прославився (цю інформацію ми пропускаємо). Суттєвим кроком до стильової інтерпретації стало прояснення топіки (тобто теми) даного твору. Це завдання виявилось більш складним. Здає потрібно було з'ясувати – хто така Гретхен (або, в іншому варіанті – Маргарита), яке відношення вона має до прославленої трагедії Йоганна Гете «Фауст», яка в неї літературна доля, як цей образ трактувався митцями образотворчого мистецтва і т. д. Звичайно, що студентам, серед яких було багато китайців, потрібно було допомогти. Вони отримали яскраво проілюстровану відеоматеріалами і маленькими фрагментами з тексту твору інформацію про трагедію Гете. Таким чином відбувалося занурення в мистецький контекст твору. Зокрема, здобувачі освіти більш тісно познайомилися з тими епізодами тексту «Фауста» Гете, які стосуються образу Гретхен. Були розглянуті ілюстрації до цього літературного твору Августа фон Крелінга, А. Лизен-Майєра, Рудольфа фон Зайтца, Ежена Делакура. Далі студентів було запрошено «увійти» до кола друзів-митців, які оточували Франца Шуберта. До самих знаменитих з них належав Моріс фон Швінд – видатний живописець і графік, який вчився

музиці у Відені, охоче музикував з Шубертом і зробив багато малюнків, присвячених його творчості. Помітними персонами в мистецтві Австрії були поет і драматург Е. Бауернфельд, співак І. М. Фогль – палкий пропагандист музики Шуберта. Обов'язкової уваги заслуговує коло поетів, на вірші яких композитор писав пісні, балади і романси. До цього кола належать: Й. Гете, І. Гердер, Л. Уланд, Ф. Шиллер, Ф. Клопшток, В. Мюллер, Г. Гайне. Очевидно, що композитор віддавав перевагу поетам вищого рівня художньої майстерності. Відбір текстів для камерно-вокальних творів Шуберта засвідчує про романтичний базис естетики і поезики композитора, а також про його небайдужість до бідермаєру – так званому «малому стилю» в загальному руслі романтичного напрямку.

Отримана інформація та художні враження від літературного тексту твору Шуберта заклали фундамент уявлення студентів про його цілісний художній смисл твору і підвели до наступного кроку підготовки виконавського проєкту твору – стильової атрибуції. У вокальному творі «Гретхан за прялкою» було звернуто увагу на ті властивості форми, що особливо переконливо вказують на його стильову приналежність. По-перше, цей твір чітко за жанровим стилем співвідноситься з *Kunstlied*. Даному жанровому стилю притаманні такі риси: а) вільно скомпонована архітектоніка (наскрізна композиція пісні створена на основі варіантно-строфічної пісенної форми з елементами розробки, рондального рефрену і скороченої репризи); б) тип вокальної просодії, що сполучає риси міського романсу та оперного аріозо з виразними елементами мелодекламації; в) високий рівень інтонаційної та синтаксичної узгодженості музичного та вербального тексту; г) активна участь інструментального супроводу в музично-драматичному розвитку композиції.

Не менш рельєфно виявляють себе властивості форми, які дозволяють атрибутувати її як типовий зразок мистецтва романтизму. Про це свідчать, наприклад, властивості тонального плану п'єси: з самого початку, в експозиції теми (перша музична строфа) композитор вільно, яскраво, ніби контрастні

фарби, використовує зіставлення тональностей: ре-мінор і до-мажор, ре-мінор і ля-мінор (використання тональності мінорної домінанти, не характерно для класичних творів, але є типовим для романтиків), мі-мінор і фа-мажор тощо. До подібних свідчень відносяться і деякі характерні гармонічні прийоми: поліакорди, створені органом пунктом і акордовою фігурацією в партії фортепіано (наприклад – домінантовий септакорд фа-мажору на органному пункті «фа»); використання альтерованих акордів; каданс на тоні зменшеного септакорду (кульмінація 2 строфи на тоні соль, на слова «sein Kuss») та інші ознаки музичної мови романтичної доби.

Типовим для поетики музичного романтизму є поєднання двох варіантів втілення принципу художнього мімезису: з одного боку, шляхом звуконаслідування, відтворення властивостей природних чи культурних явищ; з іншого боку, звукового моделювання «внутрішніх» психологічних процесів – переживань, емоційних метаморфоз. Взята як приклад пісня Шуберта є таким зразком «подвійного мімезису». Фактура і ритмічна структура партії фортепіано дуже «наочно» передає механічний темпоритм функціонування прялки – звичайного простого приладу для домашнього прядіння (одноманітні рухи прядлі, яка натискає важіль і рівномірне обертання колеса). Водночас цей самий фактурний візерунок і темпоритм чудово передають сильне внутрішнє хвилювання дівчини, бурю емоцій, що розкриваються також у сумних інтонаціях голосу, у напружених фразах, які схожі на стогони, у болісних вигуках героїні пісні. Подібний паралелізм фізичного і психологічного планів художньо-образної експресії увійшов до музичної поетики Роберта Шумана, Рихарда Вагнера, Модеста Мусоргського, Густава Малера, Гуго Вольфа, Антоніна Дворжака та інших майстрів камерно-вокальної музики романтичної доби. Більш тонкий музикознавчий аналіз дозволяє виявити в тексті риси персонального стилю Шуберта. Наприклад, тут з довершеною виразністю застосовано прийом переінтонування мінорних фраз у мажорі, і навпаки, що надає мелосу відтінків світлого смутку, філософського просвітлення, мужньої волі.

Після розгляду властивостей музичної форм було прийнято рішення проаналізувати словесний текст пісні. Така дія є неодмінною для стильової атрибуції та підготовки проєкту виконавської версії твору. Як ми зазначили вище, на цьому кроці роботи над проєктом корисно звернутися до здатності перекладу і творчої інтерпретації музикантом-виконавцем словесного тексту. Для уточнення художньо-образних властивостей пісні Шуберта «Gretchen am Spinnrad» було недостатньо обґрунтовувати висновки щодо семантики літературного тексту та смислу відповідних форм його музичного втілення на основі існуючих перекладів віршів Гете. Виникла потреба звернутися, по-перше, до аутентичного тексту, по-друге – до його буквального перекладу, по-третє – до різних літературних перекладів. Усі ці тексти можуть допомогти розумінню тонких смислових нюансів вербальної основи і всього камерно-вокального твору. Порівняння різних перекладів зазвичай виявляє більші чи менші відхилення від змісту первинного тексту, викликані різними причинами. До таких, зокрема, належить вимога узгодження силабічної структури перекладеного тексту із силабічною ритмікою оригіналу. При цьому нерідко руйнується тонка «тканина» художнього смислу.

Учасники експериментальної групи порівняли російськомовний текст пісні «Гретхен за прялкою», яким часто користуються вокалісти в Україні (він належить Н. Губеру) з автентичним текстом Й. В. Гете (Додаток «М»). Головна композиційна одиниця даного тексту – це чотири рядки, що повторюються у формі в функції рефрену: «Meine Ruh ist hin, mein Herz ist schwer. Ich finde sie nimmer und nimmermehr». У передачі Губера вони мають такий вигляд: «Тяжка печаль, и грустен свет. Ни сна, ни покоя, мне, бедной, нет!». Буквальний переклад тексту Гете на українську мову має дещо інший смисл: «Мій спокій зник, на серці тягар. Я ніколи його (їх) не знайду, більше ніколи». Конструкція висловлення виглядає не зовсім логічно. Йдеться про те, що дівчина більше не зможе знайти спокій, але не тягар на серці. Тому більш точним з погляду логіки висловлення і когезії тексту є переклад цих рядків Миколи Лукаша: «На серці жаль. Мій спокій зник, І вже не вернеться.

Повік, повік». Даний варіант є більш точним у психологічному сенсі. Лукаш не вигадує того, чого немає в тексті Гете: Гретхен не скаржиться на втрату сну, і не жаліє сама себе, і світ для неї не є сумним, бо він освітлюється вогнем її любові. Домінуюча психологічна модальність словесного тексту – це відчуття непозбутнього неспокою, тривоги, що буде з Гретхен назавжди. Ця модальність підкреслена словом *nimmer* (ніколи) і підсилено спорідненим словом *nimmermehr* (більш ніколи). Вказуючи на цей смисловий нюанс, не зайве звернути увагу здобувачів освіти на риторичний прийом *gradatio* (послідовної зміни ступеню вираження певної якості). Отже, слова рефрену пісні виражають не звичайну любовну тугу, смуток і неспокій, а тривогу без надії на заспокоєння, трагічне відчуття приреченості.

Наведений приклад роботи зі словесним текстом вокального твору має важливу роль в уточненні жанрового стилю інтерпретації. У наведеному випадку він дозволяє уникнути можливого інерційного нахилу виконавця до наївного стилю фольклорної пісні чи «плаксивого» романсу, і обрання жанрово-стильового вектору романтичної балади та психологічної *Kunstlied*.

Наступний крок підготовки виконавського проєкту стилістично регламентованої виконавської версії твору є найбільш складним. Він полягає у створенні звукового уявлення. Для цього дуже важливо визначити хронотектонічний план твору. Ф. Шуберт залишив у партитурі дуже мало орієнтирів для цього: на початку твору є темпова позначка «*Nicht zu geschwind*» (не дуже швидко); декілька разів зустрічаються прості позначення динаміки – *crescendo* і *decrescendo*; і ще наприкінці є ремарка *decrescendo e ritardando*. Також у нотному тексті відсутні позначення щодо фразування (ліги використовуються тільки для фіксації ритмічної структури). Отже, темпова, динамічна і артикуляційна сторона інтонування цілком залежать від виконавця, і мають бути визначені в уявному звуковому проєкті твору з урахуванням стильових вимог.

Далі обговорювалася така думка щодо стилю виконавської версії: дотримання регламенту романтичного пісенно-баладного жанрового стилю

вимагає від виконавців гнучкого і тонкого варіювання темпу і гучності звучання, а також пластичних змін артикуляції й темпу. Для того, щоб визначити невимушену, природну якість агогіки, динаміки і артикуляції вокальної партії, доцільно підійти до даної проблеми з боку фразування. Це особливо справедливо для камерно-вокальної музики, де хронотектоніка виконуваного твору в значній мірі форми залежить від природної просодії словесного тексту. Отже, суттєвим елементом даного етапу є виразна декламація словесного тексту без дотримання музичного ритму. У даному випадку ритм буде визначатися мовленнєвою структурою. Такий підхід дозволяє музиканту-виконавцю найкращим чином врахувати при інтонуванні смисл мовленнєвих синтагм, і через фразувально-смысловий орієнтир віднайти природні якості сили звуку, темпових коливань, артикуляції та тембрального «освітлення» для кожної музичної синтагми.

Далі створений в уяві звуковий образ пісні Шуберта за рекомендацією організатора експерименту був зафіксований в нотах за допомогою графічних і словесних знаків динаміки, агогіки, артикуляції тонів, а також фразування (лігатура). Після цього було запропоновано усім бажаючим учасникам експерименту відтворити музичну форму пісні, або хоча би її фрагмент згідно зі зробленим робочим записом. Оскільки студенти дружно відмовилися від такого випробування, експериментатору довелося це зробити власними зусиллями. Дана версія була записана на диктофон. Потім було запропоновано прослухати фонограму, порівнюючи її з нотним записом. Було дане подвійне завдання: а) оцінити відповідність запроєктованої форми та її звукової реалізації; б) оцінити стильові властивості представленої робочої (чернової) виконавської версії.

Для подальшої роботи над проєктом було обрано декілька найкращих, на думку ведучого експерименту, варіантів виконання пісні Шуберта «Гретхен за прялкою» належать. Йдеться про версії Джанет Бейкер і Джеральда Мура (1970, Лондон), Кристи Людвиг і Джеффри Парсонза (1965, Лондон), Еллі Амелінг і Йорга Демуса (1965, Штутгарт). Порівняння різних

версій і дискусія учасників ЕГ завершилися висновками щодо характеру відмінностей між цими варіантами. Перший аспект порівняння - об'єктивні судження щодо відмінностей темпу і динамічного аспекту форми. Далі були висловлені більш тонкі зауваження щодо стильових відмінностей.

Здобувачі освіти прийшли до виснову: версія пісні Шуберта, запропонована Бригітою Фассбендер та Ериком Вербою (1974) оцінена як найбільш похмура, але сповнена прихованої небезпеки та вольової сили (імовірно завдяки тембральним особливостям насиченого мецо-сопрано видатної німецької співачки). Версія американської вокалістки Барбари Хендрикс і румунського піаніста Раду Лупу (1985, Париж) відрізняється більш яскравим, «вогняним» колоритом, нестриманою ширістю, палкістю, вищим рівнем схвилюваності виразу. Зазначені стильові інтерпретації сприймаються як дуже сучасні, актуальні. У трактуванні Елізабет Шуман і Джеральда Мура «жанрово-стильовий показник» зсувається в бік сентиментального романсу і «жорстокої» балади, хоча в діапазоні даного ретро-стилю ця версія є зразково виразною. Отримані герменевтичні характеристики помітно вплинули на здатність майбутніх учителів музичного мистецтва усвідомлювати якість стилістики виконавської версії твору і позитивно вплинули на їх готовність до стильової інтерпретації творів власного вокального репертуару.

Експериментальна робота умовно завершилася тоді, коли були актуалізовані усі розроблені методи і форми роботи з підготовки здобувачів освіти до стильової інтерпретації вокальних творів. Звичайно, не всі засоби педагогічного впливу вдалося впровадити в заняття з членами ЕГ в однаковій мірі. Деякі методи для виявлення їх оптимальної ефективності потребують більш тривалої практичної роботи в умовах індивідуальних занять у класі вокальної підготовки. До таких, наприклад, належать методи художнього перекладу, роботи над образом ліричного героя, творчі форми звуко-інтонаційного втілення стильового проєкту художнього твору. Однак, проведений остаточний діагностичний зріз продемонстрував, що

використання розробленої методики дозволило досягти значного успіху в роботі з ЕГ. Кількісні показники педагогічної діагностики представлені в таблицях (Табл.), і у графічній формі (рис.).

Як видно з наведених таблиць, студенти ЕГ значно підвищили свій рівень готовності до стильової інтерпретації вокальних творів за усіма показниками, хоча і у різній мірі. При порівнянні з попереднім діагностичним результатом, учасники формувального експерименту значно покращили рівень за гностичним критерієм. Якщо після першого етапу ніхто з учасників ЕГ не проявив вищого рівня готовності за цим критерієм, то після завершення другого етапу вищий рівень продемонстрували 21,43 % студентів. Визначилися 5 осіб, які відмінно впоралися з усіма діагностичними тестами. Достатній рівень знань виявили 53,57% здобувачів освіти, середній – 21,43%, низький – 3,57% (це був магістрант з Китаю, який дуже слабо володів українською та англійською мовами). Цікаво відмітити, що рівні теоретичних знань про стилі та образно-чуттєвих уявлень (емпіричних знань) виявили пряму кількісну кореляцію. При цьому підвищення рівня емпіричних знає про стилі відбувалося трохи повільніше. Це пояснюється тим, що практичне засвоєння стилів мистецтва потребує значного часу для розширення досвіду.

Таку саму кореляцію виявляють показники вербально-герменевтичного критерію. Йдеться про показник повноти і коректності словесної характеристики стилю та показник риторичної якості його вербальної репрезентації. Група значно покращила свій рівень за цим критерієм у порівнянні з попереднім діагностичним зрізом: високого рівня досягли 17,86%, достатнього – 42, 86%, середнього – 28,57%. На низькому рівні було 10,71%. Відносно скромний кількісний результат тут пояснюється тим, що даний компонент готовност до стильової інтерпретації вимагає вільного володіння мовою. Якщо прийняти до уваги особливу складність даного компоненту готовності, можна вважати, що отриманий результат переконливо свідчить про успішність вжитих методів. Наше безпосереднє спостереження процесу наводить на думку про особливу ефективність

методу створення власного словника стильових характеристик і методу створення проєкту виконавської версії твору.

На жаль, не дуже великим успіхом завершилася робота учасників ЕГ над здатністю до створення уявного образу стилістично адекватної звукової форми вокального твору і наступного вокального її втілення (музично-перформативний критерій). Хоча в ЕГ відмінний результат показали 17,86% здобувачів освіти (5 осіб), такий самий процент студентів виявив низький результат (теж 5 осіб). Середній рівень також представлений не такою вже й маленькою групою (8 осіб – 28,57%). Вважаємо, що такий результат є не стільки прорахунками методики, скільки свідомством того, що музично-перформативна діяльність – це надскладний і дуже індивідуалізований процес. Він є особливо складним і мало доступним спостереженню і педагогічному впливу в його ідеальному компоненті – внутрішньому звуковому образу твору. Імовірно у нашій подальшій роботі з удосконалення методики потрібно буде звернути увагу на педагогічні засоби формування більш точного в плані стилістики ідеального звукового образу вокального твору.

Результати оцінювання учасників ЕГ за інтенціональним критерієм повністю вдовільнили нашім очікуванням. Попри те, що мотивація дорослих людей є дуже інертною сферою психічного світу, що зовсім не легко піддається впливу і модифікації, проієдана експериментальна робота завершилася значними позитивними змінами в цьому напрямку. Низький рівень мотивації проявила лише три особи, високий – 5 осіб (17,86%). На достатньому рівні – 57,14%, на середньому – 14,29%. Як видно, у порівнянні з попередніми результатами (висока мотивація – 3,57%, достатня – 10,71%, середня – 14,29%, низька – 75%!). Порівняння результатів за двома показниками: рівня, так би мовити, чистого інтересу до стилістики вокальних творів і рівня професійного педагогічного інтересу до стильових проблем освітньої педагогічної діяльності вказує на взаємозалежність цих аспектів інтенціональної сфери особистості. Як ми й передбачали, можливість

перевірити свої стильові знання і уміння в процесі педагогічної практики, яку ми визначили як умову ефективності методики, дійсно позитивно вплинула на підготовку учасників ЕГ. Однак інтерес до стилістики мистецтва був виражений трохи більш чітко, ніж інтерес до впровадження принципів стильової інтерпретації в освітній процес. Цей висновок також накреслює привабливу перспективу вдосконалення запропонованої у дослідженні методики.

Аналіз статистичних даних, отриманих під час експерименту представлено у наступних тезах, таблицях і графіках.

Таблиця 3.12

*Результати оцінювання сформованості
теоретичного та практичного знання стилів вокальної музики за
гностичним критерієм після проведення формувального експерименту*

Рівні	Показники								Загалом			
	Рівень теоретичних уявлень про стилі вокальної музики				Рівень практичних знань стилістики вокальної музики.							
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	n=28	%	n=31	%	n=28	%	n=31	%	n=28	%	n=31	%
В	6	21,43	4	12,90	5	17,86	2	6,45	6	21,43	2	6,45
Д	15	53,57	7	22,58	19	67,86	5	16,13	15	53,57	8	25,81
С	6	21,43	8	25,81	3	10,71	9	29,03	6	21,43	8	25,81
Н	1	3,57	12	38,71	1	3,57	13	41,94	1	3,57	13	41,94
KF ₁	11,29		7,13		11,75		6,81		11,52		6,97	

Таблиця 3.13

Результати оцінювання сформованості здатності до стильової атрибуції та словесного описання стилю вокального твору за вербально-герменевтичним критерієм після проведення формувального експерименту

Рівні	Показники								Загалом			
	Повнота і коректність словесної характеристики стилю вокального твору та його інтерпретації.				Риторична якість вербальної репрезентації стилістики твору та його інтерпретації.							
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	n=28	%	n=31	%	n=28	%	n=31	%	n=28	%	n=31	%
В	5	17,86	2	6,45	5	17,86	2	6,45	5	17,86	2	6,45
Д	14	50,00	5	16,13	12	42,86	8	25,81	12	42,86	5	16,13
С	7	25,00	8	25,81	8	28,57	9	29,03	8	28,57	9	29,03
Н	2	7,14	16	51,61	3	10,71	12	38,71	3	10,71	15	48,39
KF ₂	10,96		6,23		10,00		7,19		10,48		6,71	

Таблиця 3.14

Результати оцінювання сформованості здатності до уявлення та вокального втілення звукової форми твору за музично-перформативним критерієм після проведення формувального експерименту

Рівні	Показники								Загалом			
	Якість стилістично обумовлених репродуктивно-виконавських дій.				Якість творчо-виконавських дій, відповідних стилю твору							
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	n=28	%	n=31	%	n=28	%	n=31	%	n=28	%	n=31	%
В	5	17,86	2	6,45	4	14,29	1	3,23	5	17,86	1	3,23
Д	12	42,86	5	16,13	11	39,29	4	12,90	10	35,71	4	12,90
С	5	17,86	8	25,81	8	28,57	6	19,35	8	28,57	7	22,58
Н	6	21,43	16	51,61	5	17,86	20	64,52	5	17,86	19	61,29
KF ₃	9,43		6,10		9,54		4,94		9,48		5,52	

Таблиця 3.15

Результати оцінювання сформованості мотивації до стильової інтерпретації вокального твору в освітній практиці за інтенціональним критерієм після проведення формувального експерименту

Рівні	Показники								Загалом			
	Рівень інтересу до стилістики вокальних творів.				Рівень інтересу до педагогічної роботи над стилем вокальних творів у педагогічному процесі							
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	n=28	%	n=31	%	n=28	%	n=31	%	n=28	%	n=31	%
В	6	21,43	3	9,68	5	17,86	4	12,90	5	17,86	3	9,68
Д	18	64,29	6	19,35	15	53,57	6	19,35	16	57,14	6	19,35
С	3	10,71	10	32,26	5	17,86	7	22,58	4	14,29	8	25,81
Н	1	3,57	12	38,71	3	10,71	14	45,16	3	10,71	14	45,16
KF ₄	11,71		7,42		10,64		7,19		11,18		7,31	

Таблиця 3.16

Узагальнені результати оцінювання рівня підготовленості до стильової інтерпретації вокальних творів у КГ та ЕГ за всіма критеріями після проведення формувального експерименту

Рівні	Критерії								n
	Гностичний		Вербально-герменевтичний		Музично-перформативний		Інтенціональний		
	ЕГ n=28 (%)	КГ n=31 (%)	ЕГ n=28 (%)	КГ n=31 (%)	ЕГ n=28 (%)	КГ n=31 (%)	ЕГ n=28 (%)	КГ n=31 (%)	
Високий	21,43	6,45	17,86	6,45	17,86	3,23	17,86	9,68	1
Достатній	53,57	22,58	42,86	16,13	35,71	12,90	57,14	19,35	5
Середній	21,43	19,35	28,57	29,03	28,57	22,58	14,29	25,81	2
Низький	3,57	51,62	10,71	48,39	17,86	61,29	10,71	45,16	1
KF	11,52	6,50	10,48	6,71	9,48	5,52	11,18	7,31	4

*Докладно розрахунки коефіцієнтів на основі отриманих балів див. у Додатку А: ЕГ (таблиця 4); КГ (таблиця 5)

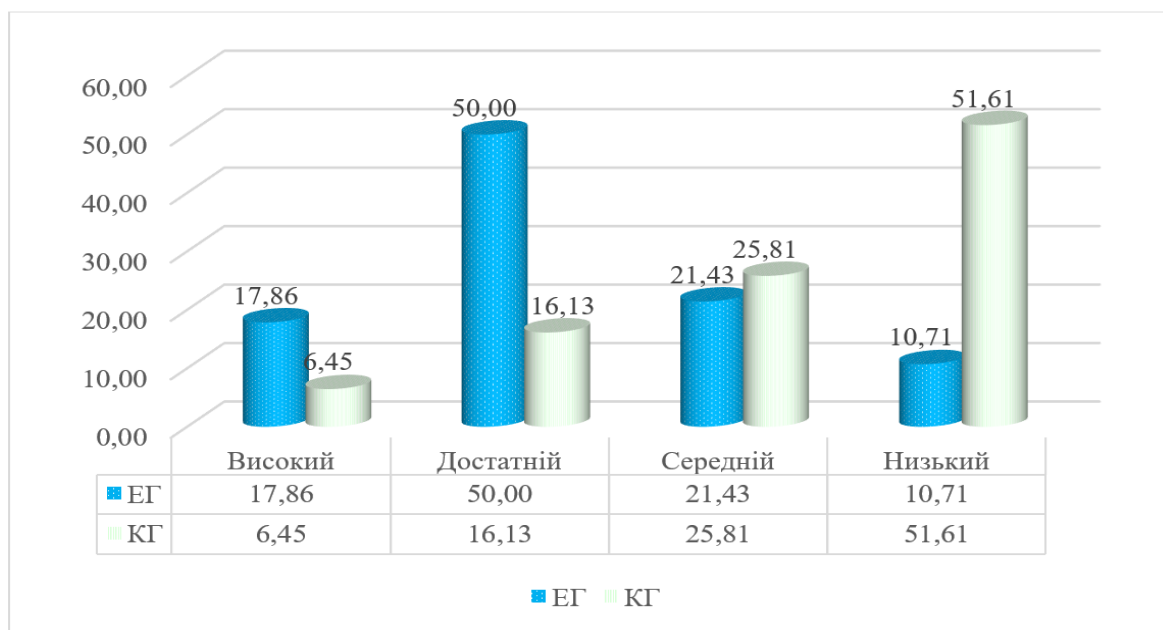


Рис. 3.9. Порівняння узагальнених результатів оцінювання рівня підготовленості до стильової інтерпретації вокальних творів у КГ та ЕГ після проведення формувального експерименту

Таблиця 3.16

Порівняння результатів оцінювання рівня підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів у КГ та ЕГ на різних етапах експерименту

Рівні \ Вибірки	Наприкінці першого етапу формувального експерименту				Після проведення формувального експерименту			
	ЕГ n=28		КГ n=31		ЕГ n=28		КГ n=31	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0,00	2	6,45	5	17,86	2	6,45
Достатній	3	10,71	3	9,68	14	50,00	5	16,13
Середній	8	28,57	7	22,58	6	21,43	8	25,81
Низький	17	60,71	19	61,29	3	10,71	16	51,61
<i>p</i>	0,1071		0,1613		0,6786		0,2258	

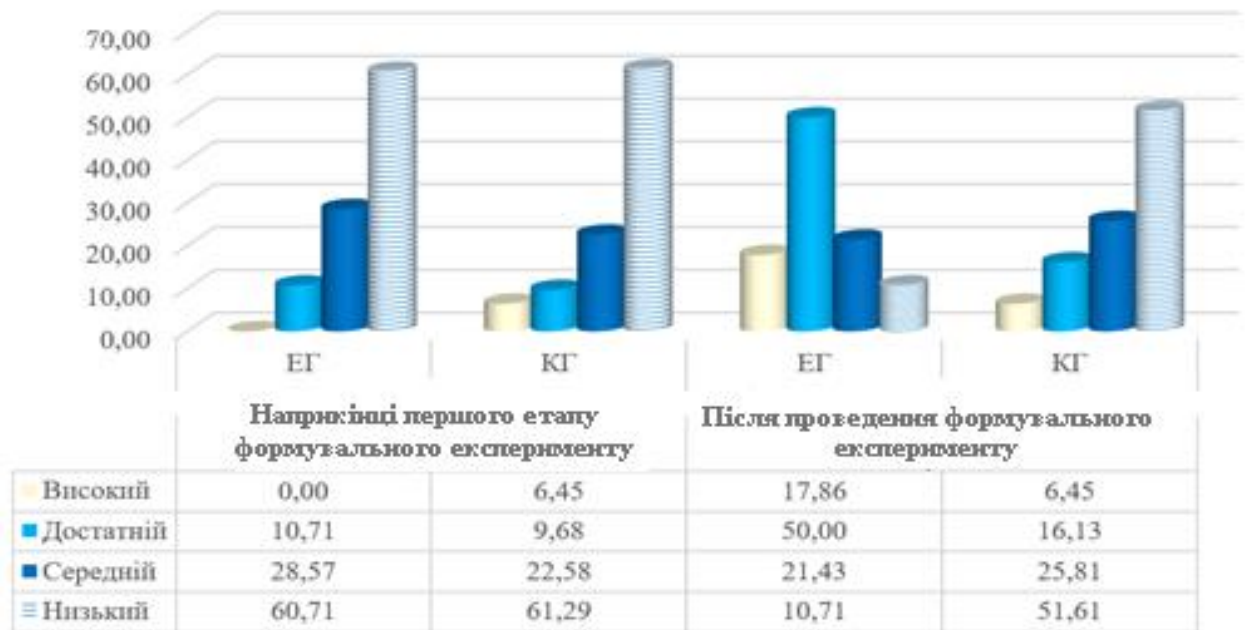


Рис.3.10. Порівняння результатів оцінювання у КГ та ЕГ на різних етапах експерименту

Як можна переконатися, звернувшись до відомостей з таблиці 3.16. та візуалізації результатів оцінювання на рисунку 3.4., до початку формувального експерименту з упровадження авторської методики рівень підготовленості до стильової інтерпретації вокальних творів був переважно низьким в обох вибірках. При цьому, згідно до результатів діагностики, що проводилася перед формувальним експериментом, кількість респондентів, які продемонстрували бажаний рівень такої підготовленості в ЕГ ($p = 0,1071$) виявилася навіть меншою, ніж у КГ ($p = 0,1613$). Утім, після проходження підготовки за експериментальною авторською методикою кількість респондентів, які досягли бажаного рівню підготовленості до стильової інтерпретації вокальних творів в ЕГ помітно зростає ($p = 0,6786$). Натомість респонденти КГ, які проходили підготовку за традиційною методикою, не продемонстрували такого інтенсивного зростання рівня сформованості досліджуваного конструкту, хоча певні покращення, також були помічені ($p = 0,2258$).

Задля визначення ефективності експериментальної методики значущість різниці отриманих результатів у ЕГ та КГ перевірялася за

формулою кутового перетворення (ф-критерій) Фішера. Означений метод статистичної обробки широко застосовується задля аналізу результатів досліджень з галузей педагогіки та психології через низку причин (Мельниченко та ін., 2006; Kolgatin et al., 2022). Насамперед вагомим чинником є поліфункціональність методу, адже він базується на стабілізуючому дисперсію перетворенні пропорційних даних, через що опосередковано враховує дисперсію досліджуваних показників, забезпечуючи порівнянність пропорцій груп. Це дозволяє достовірно перевіряти відмінності між вибірками, які розрізняються за розміром або вихідними пропорціями, без необхідності здійснення додаткових розрахунків щодо перевірки дисперсії, стандартного відхилення та коефіцієнту варіативності (Kolgatin, et al., 2022).

Важливою перевагою методу є також його ефективність щодо аналізу даних, виражених у відсотках або пропорціях (наприклад, коефіцієнти успішності, правильні відповіді) у невеликих або середніх вибірках. Слід зазначити, що, коли розміри вибірок є невеликими (наприклад $n = < 30$), пряме порівняння пропорцій за допомогою класичних параметричних методів (як-от t-тести) стає ненадійним, оскільки біноміальний розподіл пропорцій не є симетричним, а дисперсія залежить від величини пропорції. Натомість метод кутового перетворення Фішера, зокрема застосування арксинусу ($\arcsin\sqrt{p}$) перетворює кожену пропорцію у кутове значення, дисперсія якого є приблизно постійною, навіть для невеликих вибірок. Це стабілізує дисперсію і дає можливість перевірити значущість різниці між двома пропорціями за допомогою нормального розподілення, після чого отримане емпіричне значення порівнюється з критичними порогоми (Мельниченко та ін., 2006; Kolgatin et al., 2022; Laurencelle & Cousineau, 2023).

У такий спосіб ф-критерій забезпечує збалансоване за дисперсією порівняння категоріальних результатів, за умови, що загальна кількість

спостережень не є надто малою (бажано не менш за 5 осіб на вибірку), а досліджувана змінна є дихотомічною (успіх/невдача, наявність/відсутність тощо) (Мельниченко та ін., 2006; Салюк, 2010; Kolgatin et al., 2022; Laurencelle & Cousineau, 2023).

Отже задля оцінювання значущості виявленої різниці у результатах ЕГ та КГ, були здійснені розрахунки за критерієм Фішера. Із цією метою насамперед було сформульовано гіпотези:

H_1 : Частка респондентів ЕГ, які досягли бажаного рівня підготовленості до стильової інтерпретації вокальних творів значно перевищує частку таких респондентів у КГ.

H_0 : Частка респондентів ЕГ, які досягли бажаного рівня підготовленості до стильової інтерпретації вокальних творів не перевищує істотно частку таких респондентів у КГ.

Спочатку кількість респондентів (у відсотках), які досягли бажаного рівня (високого та достатнього) підготовленості до стильової інтерпретації було перетворено у значення центрального кута за формулою:

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{p}$$

де φ – значення центрального кута, а p – відсоткова доля респондентів, які продемонстрували бажаний рівень досліджуваного конструкту, виражена через частку одиниці.

Означена формула дозволяє стабілізувати дисперсію, наблизити дані пропорцій (спочатку біноміальні та асиметричні) до нормального розподілу (Laurencelle & Cousineau, 2023). У результаті застосування формули було отримано два значення центрального кута, відповідно для ЕГ (φ_1) та КГ (φ_2):

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{\text{Error! Reference source not found.}} = 2 \cdot \arcsin \text{Error!}$$

$$\text{Reference source not found.}8 = 2 \cdot \text{Error! Reference source not found.} = 1,936$$

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{\text{Error! Reference source not found.}} = 2 \cdot \arcsin \text{Error!}$$

$$\text{Reference source not found.} \cdot 2 = 2 \cdot \text{Error! Reference source not found.} = 0,9904$$

Наступним кроком було здійснено підрахунки, спрямовані на визначення істотності розбіжності кутів. Із цією метою було обчислене емпіричне значення ($\varphi^*_{\text{емп}}$), яке виражає різницю між перетвореними пропорціями в стандартних нормальних одиницях за формулою:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де через змінні n_1 та n_2 виражено загальну кількість спостережень в ЕГ та КГ відповідно.

У результаті здійснених обчислень було отримане емпіричне значення розбіжності:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (1,936 - 0,9904) \cdot \sqrt{\frac{28 \cdot 31}{28+31 \text{Error! Reference source not found.}}} = \text{Error!}$$

$$\text{Reference source not found.} \cdot \sqrt{\frac{868}{59}} = 3,6271$$

Відповідно до алгоритму підрахунків за критерієм Фішера, отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{\text{емп}} = \text{Error! Reference source not found.}$) було зіставлено із критичними значеннями кутів задля виявлення ступеню його статистичної значущості:

$$\varphi^*_{\text{кр}} \begin{cases} 1,64 \leq 0,05 \\ 2,31 \geq 0,01 \end{cases}$$

$$\varphi_{\text{емп}} = 3,6271$$

$$\varphi_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$$

У результаті було виявлено, що отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{\text{емп}} = 3,6271$) є більшим за критичне значення ($\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$), що вказує на

його приналежність до зони статистичної значущості на вісі Фішера (див. рис. 3.5).

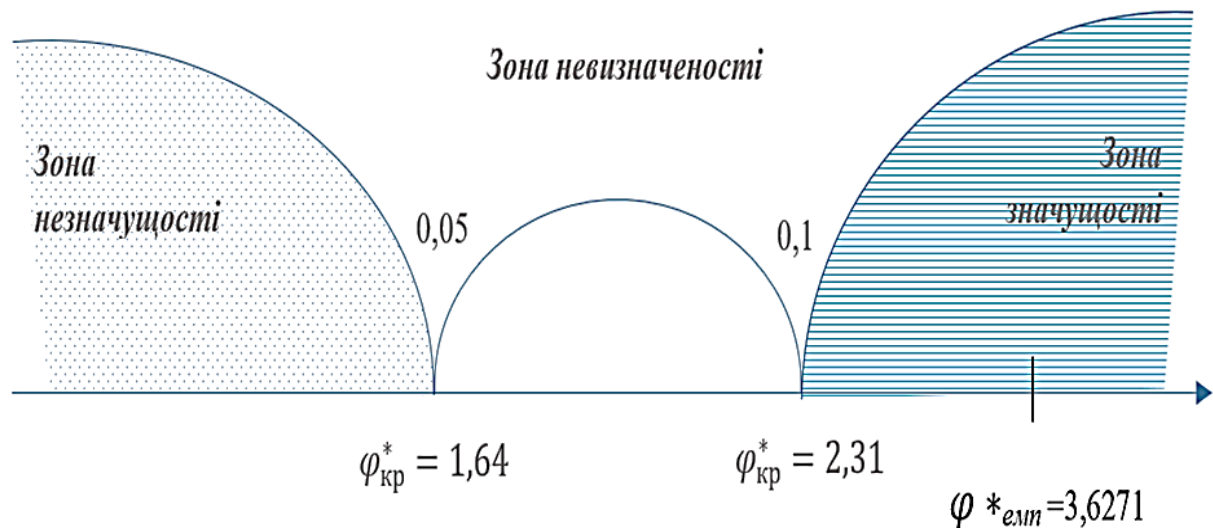


Рис. 3.11. Розташування отриманого емпіричного значення розбіжності кутів на вісі значущості Фішера

Таким чином здійснені підрахунки повністю підтвердили робочу гіпотезу стосовно того, що відмінності, які спостерігаються між результатами ЕГ та КГ, є статистично достовірними і такими, що виникли завдяки застосуванню експериментальної методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів, що довело її ефективність.

Висновки до третього розділу

Відповідно до п'ятого завдання дослідження було розроблено методику педагогічної діагностики готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокального твору. Модель даної готовності дозволила визначити наступні критерії з відповідними показниками та засобами оцінювання рівня готовності здобувача освіти до регламентованої стильової інтерпретації твору: 1) гностичний критерій,

показниками до якого слугують – а) рівень теоретичних уявлень про стилі вокальної музики, б) рівень практичних знань стилістики вокальної музики (засіб оцінювання рівня - письмові та мультимедійні тести); 2) вербально-герменевтичний критерій з показниками – а) повнота і коректність словесної характеристики стилю вокального твору, б) риторична якість вербальної репрезентації стилістики твору; 3) музично-перформативний з показниками – якість стилістично обумовлених репродуктивно-виконавських дій, якість творчо-виконавських дій, відповідних стилю твору; 4) інтенціональний критерій, показники до якого – рівень інтересу до стилістики вокальних творів, рівень інтересу до роботи над стилем вокальних творів у педагогічному процесі.

Діагностувальний експеримент, що проводився на базі лабораторії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського та Мян्यानському педагогічному університеті (Mianyang Pedagogical University, провінція Сичуань, КНР), продемонстрував, що переважна кількість здобувачів освіти виявили низький рівень готовності до стильової інтерпретації вокальних творів. Це пояснюється тим, що в освітньому процесі, незважаючи на наявність теоретичних досліджень, дуже мало уваги приділяється знанням про художні стилі та вимогам стильової інтерпретації музичних творів, особливо в академічному процесі.

Результати констатувального експерименту дозволили розрізнити і якісно охарактеризувати чотири рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів, а саме: високий рівень фахової здатності та вмотивованості виявило 5,36% здобувачів освіти, достатній – 8,93%, середній – 11,61%, низький – 74,11% (апріорі усі учасники експерименту мали деякий рівень уявлень про музичні стилі).

Формувальний експеримент мав два етапи. Цілями його першого (базового) етапу було, перш за все, розширення тезаурусу чуттєвих уявлень і

наукових знань про стилі вокальної музики шляхом активного слухового сприйняття, аналізу і ескізного виконання індивідуально підібраної низки вокальних творів, які презентують широке коло жанрових, історичних, етнічних і персональних стилів музичного мистецтва. Другою ціллю базового етапу була підготовка вокального апарату здобувачів освіти до подолання технічних складностей, обумовлених певними стилями вокалізації. Третя ціль полягала у накопиченні вербальних і риторичних засобів герменевтичного аналізу вокальних творів. Нарешті, на цьому етапі ми задавалися ціллю викликати зацікавлення художніми засобами різноманітних стилів вокальної музики, а також інтелектуальним завданням їх розрізнення та понятійної атрибуції.

Формувальний експеримент мав два етапи. Цілями його першого (базового) етапу було, перш за все, розширення тезаурусу чуттєвих уявлень і наукових знань про стилі вокальної музики шляхом активного слухового сприйняття, аналізу і ескізного виконання індивідуально підібраної низки вокальних творів, які презентують широке коло жанрових, історичних, етнічних і персональних стилів музичного мистецтва. Другою ціллю базового етапу була підготовка вокального апарату здобувачів освіти до подолання технічних складностей, обумовлених певними стилями вокалізації. Третя ціль полягала у накопиченні вербальних і риторичних засобів герменевтичного аналізу вокальних творів. Четверта ціль – викликати зацікавлення художніми засобами різноманітних стилів вокальної музики, а також інтелектуальним завданням їх розрізнення та понятійної атрибуції. Були застосовані методи моделювання стильового простору європейської вокальної музики; формування стильових понять на основі визначеного алгоритму дій; створення персонального словника авторських та редакційних ремарок до нотного тексту вокального твору; практичного засвоєння екфразису; вокальних вправ з технічної підготовки до відтворення найбільш поширених типів вокального інтонування.

Другий етап формувального експерименту був охарактеризований як

творчий. Він був присвячений формуванню здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до подолання інерції суто репродуктивних, шаблонних виконавських дій, стереотипних стильових характеристик. Його головною ціллю було досягнення творчого рівня музично-стильового мислення та звукотворчих дій. З цієї причини на другому етапі експерименту значно зросла функція методів роботи, які активізують креативні уміння здобувачів освіти, як от: метод виявлення конотативних смислів у тексті твору; метод художнього перекладу музично-поетичного тексту вокальної композиції; метод роботи над образом ліричного героя; метод створення проєкту виконавської версії твору.

Проведений на завершення експерименту діагностичний зріз і статистична обробка результатів дослідження показали, що за усіма критеріями і в цілому здобувачі освіти у ЕГ істотно покращили рівень готовності до стильової інтерпретації вокальних творів. Якщо в констатувальному експерименті високий рівень готовності виявили , достатній - , середній – і низький - , то на завершення формувального експерименту вищий рівень продемонстрували , достатній - , середній і низький - . Статистичні дані були перевірені за критерієм Фішера. Було підтверджено статистичну розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп після остаточного діагностичного зрізу формувального експерименту, що вказує на ефективність запропонованої у дослідженні методики.

ВИСНОВКИ

Дане дослідження виходить з доведеного музично-педагогікою наукою і практикою освіти положення щодо необхідності володіння кожним учителем музичного мистецтва добре сформованими музично-виконавськими вміннями, зокрема – вміннями співу як універсального і найбільш поширеного в освітній практиці виду музикування. Другим

загальним положенням проведеного дослідження є судження щодо обов'язкового для фахівця сфери музичної освіти уміння висловлення про музичні твори, зокрема здатності пояснювати учням їх художньо-образний зміст. Обидві складові фахової діяльності вчителя потребують від нього уміння інтерпретації музичного твору. На основі аналізу наукової літератури з проблем музично-виконавської діяльності та питань теорії і методики фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у класі вокалу, було встановлено, що головним педагогічним і художньо-виконавським орієнтиром інтерпретації (як музично-інтонаційної, так і словесної) є стильові властивості виконуваних музичних творів. Тому розуміння, відтворення і пояснення стилістики музичного твору розглядається як одне з головних завдань виконавської підготовки здобувачів музично-педагогічної освіти, зокрема їх підготовки у класі вокалу, а стильова інтерпретація вокального твору трактується в роботі як необхідна фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Мета дослідження полягала в обґрунтуванні, розробці та перевірити на практиці у процесі експерименту методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів на основі герменевтичного підходу. Досягнення головної мети було забезпечено розв'язанням п'яти поставлених завдань.

У ході розв'язання першого завдання поняття стильової інтерпретації музичного твору було визначено як втілення в музично-інтонаційній формі, або у формі вербального тексту, або в іншій знаковій формі ідеального звукового образу даного твору, згідно з уявленнями суб'єкта інтерпретації про його стильові властивості. Сфера вокальної музики представлена у вигляді понятійної моделі, до структури якої входять чотири базові галузі вокально-музичної практики (фольклор, світська, релігійно-обрядова і масово-популярна музика), які, у свою чергу мають свою структуру, представлену формальними типами і системами жанрів, що природно виникають у практиці суспільства.

Відповідно до другого завдання роботи було визначено поняття і структура готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів. Дана особистісна якість представлена у вигляді понятійної моделі, що поєднує чотири компоненти: 1) емпіричні уявлення і теоретичні знання про стилі вокальної музики; 2) уміння музично-виконавської інтерпретації вокального твору; 3) уміння словесної інтерпретації стилістики твору; 4) мотивація дій, спрямованих на пізнання, відтворення і педагогічну актуалізацію стилів вокальної музики в освітньому процесі.

Третє і четверте завдання дослідження були розв'язані у другому розділі дисертації. У підрозділі 2.1. здійснено уточнення поняття герменевтичного підходу у контексті проблеми підготовки готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до стильової інтерпретації музичного твору. Звернення до герменевтичного підходу в методиці мистецької освіти означає відмову від стихійних, суб'єктивних, необґрунтованих суджень щодо стилістики художніх творів. Герменевтичний підхід трактує мистецькі стилі як знаки, що «вказують» на певні етнічні та історичні культури, жанри та мистецькі індивідуальності. Даний підхід дозволяє адекватно розуміти, виконувати, об'єктивно вивчати і обґрунтовано пояснювати стилі музичного мистецтва, зокрема – стилі вокальних творів. Специфіка герменевтичного підходу до формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів полягає у спрямуванні методів, форм і умов педагогічного впливу на здатність здобувачів освіти інтерпретувати художньо-образний смисл, розуміти та реалізувати виконавські завдання, пов'язані зі стильовими властивостями цих творів.

Встановлено, що герменевтичний підхід у педагогічній діяльності передбачає такі напрямки активності здобувачів освіти та викладачів: музично-виконавські дії (робота над інтерпретацією та звуковим оформленням композиторського твору); словесно-риторичні дії (робочі

характеристики формальних та змістовних властивостей творів); художньо-творчі дії (компонування, аранжування, імпровізація); спеціально організовані дії, спрямовані на формування стильових уявлень.

Герменевтичний підхід обумовив прийняття низки педагогічних принципів, а саме: а) науковості (наукової достовірності) стильової інтерпретації музичних творів; б) критичності мислення; в) толерантності до герменевтичних суджень; г) наочності, доступності та різноманітності інформації; д) діалогічності як форми оволодіння знаннями; є) емоційної насиченості педагогічних дій. Для досягнення поставленої мети дослідження вирішено поєднати герменевтичний підхід з діяльнісним та культурологічним освітніми підходами. Перший з них тягне за собою застосування принципів: інтерактивного і проблемного навчання; перманентного моніторингу процесу підготовки. З культурологічним підходом корелюють принципи мультикультурності та кроскультурності.

У підрозділі 2.2. представлено комплекс методів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів на основі герменевтичного підходу. Методи репрезентовані за порядком, обумовленим моделлю відповідної готовності, розроблених у першому розділі роботи.

Формування теоретичних і практичних уявлень про стилі вокальної музики забезпечуються методами: а) оволодіння загальними методологічними положеннями теорії художнього стилю; б) засвоєння принципів системного відбиття художньо-стильового простору європейської культури; в) ознайомлення з жанрово-стильовою системою європейської вокальної музики, типовими топіками та композиціями творів. Зокрема, запропоновано алгоритмізований метод формування стильових понять; метод підготовки до вирішення завдань стильової атрибуції музичного твору; засоби формування здатності здобувачів освіти до інтерпретації конотативних смислів художніх знаків і текстів. Формування умінь словесної інтерпретації художньо-образного змісту конкретних художніх артефактів

здійснюється на основі методів: а) колективного сприйняття і аналізу художньо-риторичних текстів за визначеним регламентом, зокрема осмислення зразків музичного екфразису; б) створення власного словника авторських та редакторських ремарок до музичних творів, опанованих у процесі здобуття освіти; в) інтерактивного методу в формі командної гри-змагання «Словесний портрет персонального стилю». Третій компонент досліджуваної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва – здатність до відтворення звукової форми вокального твору згідно з його стилістикою – забезпечується спеціально розробленими методами: а) художнього перекладу тексту вокального твору; б) опанування образу ліричного героя вокального твору; в) алгоритмізованих дій зі створення проєкту стильової інтерпретації художнього твору. Останній метод передбачає: збирання інформації про конкретний музичний твір, призначений для виконання; занурення в мистецький контекст твору; робота зі словесним текстом, створення чіткого звукового уявлення; експериментування зі звуковою формою твору, порівняльного аналізу різних версій виконання і уточнення звукового уявлення.

Визначено умови ефективності впровадження запропонованих методів, а саме: а) доцільна селекція вокальних творів, призначених для засвоєння в класі вокалу; дотримання принципу стимулювання творчості; постійна робота з формування установки сприйняття і оцінювання стилістики твору та його інтерпретації.

Розв'язанню п'ятого завдання дослідження присвячений третій розділ роботи. У ньому представлена методика педагогічної діагностики рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів, що здійснюється за чотирма критеріями: а) гностичним (з показниками рівня теоретичних уявлень про стилі вокальної музики і рівня практичних знань стилістики вокальної музики); б) вербально-герменевтичний (показники – повнота і коректність словесної характеристики стилю та риторична якість вербальної репрезентації стилістики твору); в)

музично-перформативним (показники – якість стилістично обумовлених репродуктивно-виконавських дій та якість стилістично коректних творчо-виконавських дій); г) інтенціональним (показники – рівень інтересу до стилістики вокальних творів та роботи над стилем вокальних творів у педагогічному процесі).

Результати констатувального експерименту дозволили розрізнити чотири рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів: високий рівень фахової здатності та умотивованості (виявило 5,36% осіб), достатній – 8,93%, середній – 11,61%, низький – 74,11% (апріорі всі учасники експерименту мали деякий рівень уявлень про музичні стилі).

Формувальний експеримент мав два етапи. Цілями його першого (базового) етапу було, перш за все, розширення тезаурусу чуттєвих уявлень і наукових знань про стилі вокальної музики шляхом активного слухового сприйняття, аналізу і ескізного виконання індивідуально підібраної низки вокальних творів, які презентують широке коло жанрових, історичних, етнічних і персональних стилів музичного мистецтва. Другою ціллю базового етапу була підготовка вокального апарату здобувачів освіти до подолання технічних складностей, обумовлених певними стилями вокалізації. Третя ціль полягала у накопиченні вербальних і риторичних засобів герменевтичного аналізу вокальних творів. Четверта ціль – викликати зацікавлення художніми засобами різноманітних стилів вокальної музики, а також інтелектуальним завданням їх розрізнення та понятійної атрибуції. Були застосовані методи моделювання стильового простору європейської вокальної музики; формування стильових понять на основі визначеного алгоритму дій; створення персонального словника авторських та редакційних ремарок до нотного тексту вокального твору; практичного засвоєння екфразису; вокальних вправ з технічної підготовки до відтворення найбільш поширених типів вокального інтонування.

Другий етап формувального експерименту був охарактеризований як

творчий. Він був присвячений формуванню здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до подолання інерції суто репродуктивних, шаблонних виконавських дій, стереотипних стильових характеристик. Його головною ціллю було досягнення творчого рівня музично-стильового мислення та звукотворчих дій. З цієї причини на другому етапі експерименту значно зросла функція методів роботи, які активізують креативні уміння здобувачів освіти, як от: метод виявлення конотативних смислів у тексті твору; метод художнього перекладу музично-поетичного тексту вокальної композиції; метод роботи над образом ліричного героя; метод створення проєкту виконавської версії твору.

Проведений на завершення експерименту діагностичний зріз і статистична обробка результатів дослідження показали, що за усіма критеріями і в цілому здобувачі освіти у ЕГ істотно покращили рівень готовності до стильової інтерпретації вокальних творів. Якщо за результатами діагностичного зрізу наприкінці базового етапу ніхто з учасників ЕГ не продемонстрував високого рівня готовності, достатній рівень показали – 10,71%, середній – 28,57% і низький – 60,71%, то на завершення формувального експерименту вищий рівень продемонстрували 17,85% , достатній - 50% , середній – 21,43% і низький – 10,71%. Статистичну розбіжність між показниками експериментальної та контрольної груп було перевірено за критерієм Фішера. Виявлено, що отримане емпіричне значення ($\varphi^*_{\text{емп}} = 3,6271$) є більшим за критичне значення ($\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$), що вказує на його приналежність зоні статистичної значущості на вісі Фішера. Такий розрахунок підтверджує ефективність запропонованої у дослідженні методики.

Методами, формами і умовами, представленими в даній роботі, далеко не вичерпуються можливості організації процесу формування здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів. Наступними проблемами, що мають знайти висвітлення в подальших дослідженнях є узгодження вербальної та виконавської

інтерпретація вокальних творів, взаємодія вокального та інструментального семантичних вимірів, можливості вирішення технічних проблем вокального мистецтва за допомогою засобів педагогічної герменевтики, вдосконалення засобів впливу на інтерес майбутніх учителів музичного мистецтва до впровадження принципів стильової інтерпретації в освітній процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко Н. В. (2014). Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів: монографія. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 186 с.
2. Антонюк В. Г. (2008). Культурологічний зміст українського вокального мистецтва. Часопис НМАУ імені П. І. Чайковського. No 1. С. 29–41.
3. Антонюк В. (2000). До питання історії вокальних зв'язків України та Італії // Теоретичні та практичні питання культурології. Вип. 3. Запоріжжя, ЗДУ.
4. Антонюк В. (2000). Історико-культурні умови формування українського оперного співу // вісник КНУКіМ. Вип. 2 : Мистецтвознавство. К., с. 4-13.
5. Антонюк В. (2001). Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект. Монографія. – 2-е вид., перероб. і доп. К.: Українська ідея, 2001.
6. Антонюк В. (1999). Українська й німецька школи співу: співзвуччя (до питання діалогу культур) // Питання культурології: зб. наук. Праць КНУКіМ. К., с. 139-143.
7. Ашихміна Н. В. (2021). Стильовий підхід до диригентсько-хорової підготовки майбутніх викладачів музичних дисциплін на практичних заняттях з історії виконавства. Наукові записки. Випуск 197. Кропивницький: Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2021. С. 55-59.

8. Ашихміна Н. В., Новська О. Р. (2023). Особливості виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 66. Том 1. С. 164-170.
9. Бай Бінь. (2014). Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.
- 10.Баланко О. М. (2016). Українська камерно-вокальна музика кінця ХХ – початку ХХІ ст. як виконавський феномен: дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 «Музичне мистецтво». Київ, 2016. 246 с.
- 11.Бахтін М. (2022). Автор і герой в естетичній діяльності. 2022. URL: http://ni.biz.ua/10/10_8/10_80937_avtor-i-geroy-vesteticheskoy-deyatelnosti.html (дата звернення 19.05.2023)
- 12.Бенч-Шокало О. (2002). Український хоровий спів: актуалізація звичаєвої традиції : навч. посіб. / О. Бенч-Шокало. - К. : Ред. журн. „Укр. Світ“, 2002. - 440 с. : іл.
- 13.Белобородова, Л. (2020). Музична педагогіка: теорія і практика. Київ : Видавничий дім «Освіта
- 14.Білецька М., Сопіна Я. (2019). Індивідуально-психологічні особливості інтересу до музичного виконавства в молодших підлітків. Наук. вісник Мелітопольського держ. пед. університету. №1 (22), 66-72.
- 15.Біляєва Н. В. (2018). Диригентський жест: знак, символ, смисл. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. Вип. 48. 25-38. https://intermusic.kh.ua/vypusk48/1_2_bilyeva.pdf
- 16.Божко Л. Ф., Жишкович М. А. (2021). Робоча програма навчальної дисципліни «Академічний спів» з галузі знань 02 Культура і мистецтво зі спеціальності 025 Музичне мистецтво. Львів. ЛНМА імені М. В. Лисенка. https://www.lnma.edu.ua/wp-content/uploads/2019/01/OK-3.7.1_Academ_spiv.pdf

- 17.Ботвінова І. (2000). Образний склад і музична інтонація у вокальних циклах Ф.Шуберта, Р.Шумана, Р.Вагнера і Г. Малера.. Дис. на здоб.уття наук. ст. канд. мистецтвознавства за спец. 17.00.03 - музичне мистецтво. Одеська державна консерваторія ім. А. В. Нежданової, Одеса 2000.
- 18.Вавренчук І. А. (2012). Сецесійні акценти у вокальній ліриці В. Косенка. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. № 3, 140–146.
19. Ван Чень. (2024). Драмогерменевтичний досвід майбутніх викладачів вокалу; методологія і методика формування. Південноукраїнські мистецькі студії, 3 (6), 12-20.
- 20.Вечер Д.В. (2007). Виконавський аналіз музичного твору: теоретичний і практикометодичний аспекти (на прикладі діяльності піаніста-інтерпретатора) : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Національна академія наук України; Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського. Київ., 17 с.
- 21.Вітвицька С. С. (2006). Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. Київ : Центр навчальної літератури. 401 с.
- 22.Волошин П.М. Розвиток вокально-виконавської майстерності вокалістів мистецьких навчальних закладів. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Випуск 4, 2021 р. - С. 136-142.
- 23.Волошин П.М. Вокальне мистецтво в сучасній педагогічній освіті. Актуальні питання у сучасній науці. 2024. № 1 (19). С. 539–549.
- 24.Галич О., Назарець В., Васильєв Є. (2001). Теорія літератури. Київ.
- 25.Генералюк, Леся (2013). Екфразис і гіпотипозис: прооблеми диференціації. Слово і Час, №11. 50-61.

- 26.Герасимова-Персидская Н. (1988). Авторство як історико-стильова проблема // Музичний твір: сутність, аспекти аналізу. К.: Музична Україна, С. 27–33. 31.
- 27.Гнатюк Дмитро. Мелодика слова. (2025). Електронний ресурс. Код доступу: <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine15-4.pdf>
- 28.Го Яньцзюнь, Ніколаї, Г.Ю. (2022). Методологічні та методичні засади дослідження проблеми формування художньо-дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу. Професійна освіта: методологія, теорія та технології, 15, 70–91.
- 29.Голубєв П. (1983). Поради молодим педагогам-вокалістам. К.: Муз. Україна. 62 с.
- 30.Гончаренко С. У. (2012). Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.
- 31.Гребенюк Н. (1999). Вокально-виконавська творчість: Психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти: Монографія. К.: НМАУ, 1999. 269 с. 33.
- 32.Грібінєнко Ю.О. (2023). Теоретичні та категоріальні засади музичної текстології та актуальної музикознавчої дисципліни: монографія. Одеса: Олді, 2023. 512 с.
- 33.Даценко А. С. (2013). Сольний спів: метод. реком. для студ. спец. «Музичне мистецтво» спеціалізації «Академічний вокал». Луганськ : Нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2013. 61 с.
- 34.Даценко В. П. (2021). Особистісні детермінанти творчої індивідуальності Віктора Косенка: дис. ... канд. мистецтвознавства: 26.00.01 «Теорія та історія культури». Київ, 199 с.
- 35.Дзюбко Л. В., Гриценко Л. (2011). Діагностика навчальної мотивації : збірник методик. К. : Шк. світ, 2011. 128 с.
- 36.Діагностувальні методики (2013). Укладач Т. В. Бойко. Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка. – 40 с.

- 37.Дмитренко, Наталія (2014). Явище синтезу мистецтв як літературознавча проблема // *Studia methodologica*, ISSN 2307-1222, No. 39. С. 118-124.
- 38.Дрожжина Н. В. Вокальне виконавство в системі музичного мистецтва естради: дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Держ. у н-т мист. ім. І. П.Котляревського. Харків, 2008. 186 с.
- 39.Ду Чжоу. Образ автора в камерно-вокальній творчості Ф. Шуберта: від поетичного слова до музично-виконавської інтерпретації. Дис. ...канд. мист.; спец.: 17.00.03 – музичне мистецтво. Одеса, 2018. 200 с.
- 40.Дуган Ю. (2017). Образ та семантика вокального мистецтва. Сучасна музика (Шанхай), № 3. С.10-16.
- 41.Дудар В. (2004). Слово – основа виразності у вокальному виконавстві: Методична розробка. Львів: ЛДМА, 2004.
- 42.Єргієв І.Д. (2016). Артистичний універсум музиканта-інструменталіста кінця ХХ–початку ХХІ століття: дис.... д-ра мистецтвознавства: 17.00.03. Одеська національна музична академія імені А.В. Нежданової, Одеса.
- 43.Жайворонок Н.Б.(2006). Музичне виконавство як феномен музичної культури : автореф.дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / Н.Б. Жайворонок ; Київський національний університет культури і мистецтв. – К., 2006. – 16 с.
- 44.Жарков О. М. (1994). Художній переклад в музиці: проблеми і рішення : дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.02. К., 163 с.
- 45.Жукова Н.А. (2003). Інтерпретація як компонент музичної творчості: естетичний аспект : дис. ... канд. філософських наук: 09.00.08 / Н.А. Жукова; Київський національний університет ім. Т. Шевченка, К.192 с.
- 46.Зязюн І. А. (2005). Освітній простір культури в педагогічній теорії / І. А. Зязюн // *Kstafcene zawodowe: pedagogika i psihologia* – Професійна освіта: педагогіка і психологія: пол.–укр. журнал / за ред. Т.

- Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченхстохова; К., 2005. – Вип. УІІ. – С. 35–46.
- 47.Зязюн І. А. (1973). Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву. – К.: Вища школа. – 164 с.
- 48.Йолон П. (2002). Емпіричне знання. Філософський енциклопедичний словник. Інститут філософії НАН України. Київ. Абрис. С. 197-198.
- 49.Йоркіна Є. (1999). Специфічні особливості виконання та інтерпретації музичних творів інструменталістами різних типів // Музичне виконавство. Наук. вісник нац. муз. академії України ім. П.І. Чайковського. Вип. 2 - К. – С. 107-117.
- 50.Калініна А. (2019). Авторський стиль Валентина Сильвестрова у «Двох романсах» на вірші Олександра Блока. Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. Київ, 2019. Вип. 126. С. 29–39.
- 51.Калугіна Т. (1999). Деякі особливості зародження камерно-вокального виконавства в історичному аспекті // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти: Зб. наук пр. Вип.. 3. Х.: Каравела, 1999. С. 26–31.
52. Катрич О. Т. (2000). Індивідуальний стиль музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти) : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / О.Т. Катрич; Національна музична академія України ім. П.І. Чайковського. – К., 2000. – 17 с.
- 53.Кириченко, Р.; Колодяжна, А. (2021). Психологічне дослідження навчально-професійної мотивації майбутніх педагогів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. № 12. 48-59.
- 54.Коваль О. (2013). Тематичний словник-довідник з психології та педагогіки: навчальний посібник. 2-ге вид. доповнене та перероблене. Тернопіль: ТНЕУ, 138 с.
- 55.Козій О.М. (2023). Інноваційні методи підтримки процесів розвитку артистизму здобувачів вищої освіти мистецьких спеціальностей в

- умовах дистанційного навчання (хорове диригування). Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених ДДПУ імені Івана Франка [редактори-упорядники М. Пантюк та ін.. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 60. Том 2. С. 261-266.
56. Козій О.М., Тарасюк Л.М. (2022). Робота над художнім образом у вокальних творах. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2022. – Вип. 51. – 772 с. (С. 142-147) 51_2022.pdf (aphn-journal.in.ua)
57. Козир А.В. (2007). Концептуальні засади формування основ професійної майстерності майбутніх учителів музики. – К.: Логос
58. Колодуб І. (1997). Теоретичні основи вокального мистецтва: Навчальний посібник. – К.: НМАУ, 1997. – 120 с
59. Короткова Л. (2019). Стиль як універсальна категорія: міждисциплінарний підхід. Science and Education a New Dimension. Philology, VII(60), Issue: 204, 2019 Sept. <https://doi.org/10.31174/SEND-Ph2019-204VII60-12>
60. Косінська Н. Л. (2021). Методика формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки: дис. ... доктора філософії за спеціальністю 011 – Науки про освіту. Київ, 279 с.
61. Костюк (2010). Г.С.Костюк – особистість, вчений, громадянин / за ред. акад. С.Д.Максименка ; упоряд. канд. психол. наук В.В.Андрієвська. – К.: Ніка-Центр, 2010. – 216 с.
62. Костюк А. Г. (1986). Сприйняття мелодії. – К.: Наукова думка, 1986. – 179 с. (рос.).

- 63.Кримський, С. (2002). Інтерпретація. Філософський енциклопедичний словник. В. І. Шинкарук (голова редколегії). Київ: Абрис, 742 с.
- 64.Крицький В. М. (2009). Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки : монографія / Крицький. –Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 158 с
- 65.Кротова Т. Ф. (2004). Становлення і розвиток інтересу до музичного виконавства у старшокласників на основі особистісно-орієнтованого підходу. Дис.на зд. наук. ступ. канд. педагогічних наук за спец. 13. 00. 02 – теорія та методика навч. музики і муз. виховання. – Київський національний університет культури і мистецтв.
- 66.Куриляк І., Чубінська А., Білан В. (2024). Сучасні вокальні техніки та їх проникнення в академічний сольний спів. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 74, том 1, 200-204. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/74-1-27>
- 67.Куришев, Є., Ляшенко, О. (2006). Розвиток музично-виконавської компетентності у майбутніх педагогів музичного мистецтва в умовах вищої музичної освіти. Науковий часопис. Теорія і методика мистецької освіти, 23, 73–7
- 68.Кьон Н. Г., Л. В. Степанова, Н. М. Толстова (2023). До проблеми методологічного забезпечення формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 57, Т. 2, 46-68. <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/17443>
- 69.Ластовецька Т. М. (2016). Формування навичок вокального академічного звукоутворення в майбутніх фахівців музичного мистецтва. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Суми : Сумський держ. університет ім. А. С. Макаренка, 2016. No2 (8). с. 171–182.

- 70.Лексикон... (2001). Лексикон загального та порівняльного літературознавства. Чернівці: Золоті литаври, 2001. - 636 с. Керівник проекту: Анатолій Волков. iSBn 966-7577-88-0
- 71.Лі Ює. (2015). Феномен уявлень у структурі художньо-виконавської інтерпретації творів: музично-педагогічний аспект. Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових праць : вип. 1-2 (5-6) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми: «Мрія», 2015. – С. 14-26.
- 72.Ліненко, А. Ф. (2006). Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики. Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. Одеса. Спец. вип. " Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку". – Ч. 1. – С. 15-21.
- 73.Павлюк І. З. (2016). Лірика Енциклопедія Сучасної України [Ел. ресурс] / редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.] ; НАН України, НТШ. – Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, Код доступу : <https://esu.com.ua/article-55604>
- 74.Лісова О. (2009). Програмність як жанрова парадигма камерної вокальної музики: до проблеми виконавського розуміння. Дис.... вч. ступ. кандидата мист.; спец.: 17.00.03 – муз. мистецтво. Одеса, 199 с.
- 75.Лісовий В. А. (2021). Особистісно-діяльнісний підхід до професійного розвитку майбутнього фахівця в галузі музичної педагогіки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. (101) Ч.2.- 2021. 69-78. DOI: https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-101-2_2-69-78
- 76.Літературознавча енциклопедія (2007). У двох томах. Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія». 608 с. (Енциклопедія ерудита).
- 77.Літературознавчий словник-довідник. (1997). Упоряд.:Р. Гром'як, Ю. Ковалів та ін. Київ: Академія, 1997. 752 с.
- 78.Лю Сяофан. (2023). Вербальні чинники жанрової форми в камерно-вокальній музиці або феномен камерного «музичного слова». Музичне мистецтво і культура. № 38. Одеса, 2023. С. 132–143.

- 79.Лю Сяофан. (2023). Камерно-вокальне виконавство у поняттєвому колі сучасної музичної праксеології. *Музичне мистецтво і культура*. № 37. Одеса, 2023. С. 215–229. 58.
- 80.Лю Юйтен. (2018). Явище стильової інтеграції у камерно-вокальній творчості європейських і китайських композиторів: від XIX до XX ст. Дис. ...канд. мист.; спец.: 17.00.03 – музичне мистецтво. Одеса, 2018. 198 с.
- 81.Лянь Юйцзін (2025). Образ ліричного герою творів камерно-вокальної музики в аспекті педагогічної герменевтики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2025, № 1 (141) 284-299.
- 82.Лянь Юйцзін (2025). Художній переклад як герменевтичне уміння вчителя музичного мистецтва . *Південноукраїнські мистецькі студії. Науковий журнал Випуск 2 (9).. Видавничий дім «Гельветика* 32-38.
- 83.Лянь Юйцзін (2023). Чинники художньої семантики вокальної музики. *Південноукраїнські мистецькі студії. Актуальні проблеми мистецької педагогіки*. Випуск 2 (3). 2023. (У співавторстві з С.В. Шипом). 75-81.
- 84.Львов О. (2018). Музична імпровізація – «via regia» до несвідомого. Збірник матеріалів XXIV науково-практичної конференції з міжнародною участю. Чернівці, 2018. 172 с.
- 85.Ма Ши. (2023). Методика формування системного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва. Дис. док. філос. за спец. 014 Середня освіта. Музичне мистецтво. ПНПУ імені К. Д. Ушинського.
- 86.Мадишева Т. (2002). Співак і мова: культура співу мовою оригіналу: теорія та практика. Харків: ШТРИХ, 2002. – 160 с.
- 87.Малишев Ю. (1973). До питання про психологію слухачів як проблему музичної соціології . *Українське музикознавство*. – Вип. 8. – К.: Муз. Україна, 1973. – С. 107–120.

88. Масол Л. М. (2002). Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України / Л. М. Масол // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – С. 1–6.
89. Матвєєва О. О. (2016) Теоретичні і методичні засади педагогічної діагностики якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах університету : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків. 577 с.
90. Мельниченко, О., Якименко, І., & Шевченко, Р. (2006). *Статистична обробка експериментальних даних: Навчальний посібник*. Біла Церква: БДАУ. <http://rep.btsau.edu.ua/handle/BNAU/557>
91. Микиша М. (1971). Практичні основи вокального мистецтва /Автор-упор. М.Головащенко. К.: Муз. Україна, 1971
92. Митрополіт Іларіон (1994). Етимологічно-семантичний словник української мови. Оед. і доповн. М. Ласло-Куцюк. Том 4. Вінніпег.
93. Мозгальова Н. Г. (2002). Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : автореф дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н. Г. Мозгальова. – К.
94. Моляко В. О. (1989). Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання УРСР, 1989. – 48 с.
95. Мороз Л. В. (2019). Типи рольового героя у ліриці Івана Франка. Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис». № 5, 2019 с.91-95. http://philologyjournal.lviv.ua/archives/5_2019/18.pdf
96. Москаленко В. (2013). Лекції з музичної інтерпретації. Навчальний посібник. Київ. 2013. <https://knmau.com.ua/wp-content/uploads/V.-Moskalenko-Lektsiyi-z-muzichnoyi-interpretatsiyi-Navchalnij-posibnik.pdf>
97. Москаленко В. Г. (2008). Аналіз у ракурсі музичної інтерпретації. Часопис національної музичної академії України імені П.І. Чайковського. – № 1. – К. : НМАУ, 2008. – С. 106-112.
98. Москаленко В. Г. (1994). Творческий аспект музыкальной интерпретации / В.Г. Москаленко. – К. : Муз. Україна, 1994. – 205 с.

99. Москаленко В. (2021). Музичний твір як текст. Київське музикознавство : Текст музичного твору: практика і теорія. К. – Вип. 7. – С. 3-10.
100. Москвичев С. Г. (2003). Мотивація, діяльність і управління. Київ – Сан-Франциско, 2003. 492 с. (рос.)
101. Нечепоренко М. А. (2017). Мотивація як ключовий фактор формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного само-розвитку. Наукові записки Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка, 2, 102–109.
102. Ніколаї, Галина Юріївна; Сунь, Жуй (2022) Феномен поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу: науковий дискурс. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти Випуск 28, 45-53.
103. Новосадова, Анна (2024). Принципи формування жанрово-стильової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. Мистецтво в культурі сучасності: теорія та практика навчання, No 4. 38-44.
104. Овсяннікова-Трель О. (2021). Ліричний модус жанрової семантики в концепції «слабкого стилю» В. Сильвестрова. Науковий вісник Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І.К. Карпенка-Карого. Київ, 2021. Вип. 27–28. С. 172–179.
105. Овчаренко, Н. (2016). Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності : дис.... д-ра пед. наук : Криворізький педагогічний інститут Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет». Кривий Ріг. 2016.

106. Овчаренко, Наталя (2013). Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Вип. 38. 75-79.
107. Оганезова-Григоренко О.В. (2017). Феноменологія творчого процесу артиста мюзиклу: монографія. Одеса : Астропринт. 288 с.
108. Олексюк О. М., Ткач М. М., Лісун Д. В. (2013). Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. монограф. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 164 с
109. Павлюк, Надія; Смокович, Тетяна (2018). Музика і слово: матеріально-звуковий аспект // Педагогічний часопис Волині. – №4 (11).
110. Падалка Г. М. (2010). Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2010. – 274 с.
111. Падалка Г. М. (2004). Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога / Галина Микитівна Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць, вип. 5. [ред. кол. О. П. Щолокова та ін.]. – К.: 2004.– Вип. 5. – С. 3–11.
112. Паркер Рейчел (Rachel Parker) і Томсен, Бо Ст'єрне (Bo Stjerne Thomsen) (2019). Діяльнісний підхід у школі. Біла книга. ISBN: 978-87-999589-6-2.
113. Парфентьєва І.П. (2009). Компонентна структура мистецької рефлексії майбутніх вчителів музики / І.П.Парфентьєва // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. Вип.491 Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2009. – 216 с. С. 103-109
114. Полатайко Е. М. (2016). Герменевтичний підхід до формування естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Актуальні питання мистецької освіти та виховання, 2016. – Вип. 1 (7). С. 3-11.

115. Полканов А. (2014). Нові жанрові властивості камерно-вокальної музики в творчості сучасних композиторів. Музичне мистецтво і культура: Науковий вісник Одеської національної музичної академії ім. А.В. Нежданової. Одеса: Астропринт, 2014. Вип. 20. С. 533–542. 77.
116. Полканов А. (20121). Феномен камерно-вокального співу: від естетичних настанов до музично-мовних особливостей. Дис. ...докт. філософії; спец.: 025 – музичне мистецтво. Одеса, 2021. 187 с.
117. Потоцька О. В. (2016). Виконавський аналіз музичного твору як необхідна складова інтерпретаторської діяльності / Олена Вікторівна Потоцька // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури : зб. наук. праць. - Київ : Міленіум, 2016. - Вип. XXXVI. - С. 235-245.
118. Праксеологія. (2025). URL: <https://buklib.net/books/31319/> 79.
119. Психологіс (2025). Енциклопедія практичної психології. Код доступу: <http://psychologis.com.ua/interpretaciya.htm>.
120. Пророк Н. В., Кондратенко Л. О., Манилова Л. М. та ін. (2020). Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія /; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с.
121. Пушкар Л. В. (2009). Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступення канд. пед. наук: спец. 13.00.02; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К.: 2009. — 20 с.
122. Psychologis. (2025). Енциклопедія практичної психології. <http://psychologis.com.ua/interpretaciya.htm>.
123. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія] / О.Є.Реброва. — Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 212. – 295 с.
124. Рудницька О. (1983). Вчись цінувати прекрасне. Естетична оцінка в музично-педагогічній практиці. Київ. Музична Україна, - 111 с.

125. Рудницька О. П. (1992). Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя. – К.: КДПІ, 1992. – 95 с.
126. Рудницька О. П. (1998). Музика і культура особистості: проблеми сучасної освіти. Київ : ІЗМН, 1998. – 248 с.
127. Рябова О. В. (2019). Методика формування музично-стильових уявлень підлітків у колективному музикуванні Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Вип. 26. С. 164-168.
128. Рябуха Н. О. (2007). Ліричний герой як суб'єкт жанру мініатюри (на прикладі фортепіанних творів Л. Ревуцького). Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. - 2007. - № 1. - С. 81-90. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/had_2007_1_11
129. Рябуха Н. (2017). Трансформація звукового образу світу в фортепіанній культурі: онто-сонологічний підхід: дис. ... докт. мистецтв.: 26.00.01. Харківська державна академія культури. Харків.
130. Савченко В. В. (2002). Візуальний переклад літературного тексту. Дис. на зд. наук. ступ. канд. філософських наук за спец. 09.00.08 естетика. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.
131. Сайгушкіна О. (1988). До вивчення природи виконавського аналізу музичного твору. Музичний твір: сутність, аспекти аналізу. 3б праць. Упорядники І.А. Котляревский, Д.Г. Терентьев. – К. : Музична Україна. С. 79-84. (рос.)
132. Салюк, М. А. (2010). *Статистична обробка даних експериментального дослідження. Методичний посібник з курсу «Експериментальна психологія»*. Дніпропетровськ: Інновація. <http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/statobrd.pdf>
133. Серкина А. Проблема образа автора в художественном тексте. URL: school100.centerstart.ru/sites/default/files/u16/jbraz_avtora.doc
134. Сисоєва С. О. (2001). Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу. Проблеми полікультурності у неперервній

- професійній освіті. За ред. К. В. Балабанова, С. О. Сисоєвої, І. В. Соколової. – Маріуполь : Ноулідж, 2001. – С. 11–18.
135. Словник (1974). Словник іншомовних слів за редакцією члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука. Вид-во УРЕ АН УРСР. Київ.
136. Сокол О. В. (2013). Виконавські ремарки: образ світу і музичний стиль» (перекл. з рос., з доповненнями і предметним покажчиком. Одеса. Астропринт.
137. Соколова О.В. (2004). Методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутніх учителів музики і художньої культури: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02 « Теорія і методика музичного навчання»/ Соколова Ольга Валеріївна. – К., 2004. – 207 с.
138. Стандарт вищої освіти. Перший (бакалаврський рівень) вищої освіти. Ступінь «бакалавр». Галузь знань 02 «Культура та мистецтво», спеціальність: 025 «Музичне мистецтво». Затверджено та введено в дію Наказом Міністерства освіти і науки України від 24.05.2019 р. № 727.
139. Старчеус М. С. (1986). До проблеми типології музичного сприйняття. Музичне сприйняття як предмет комплексного дослідження. – К.: Музична Україна, 1986. – С. 29–44. (рос.)
140. Стахевич О. (1997). Вокальне мистецтво Західної Європи: творчість, виконавство, педагогіка: дослідження. К., НМАУ ім. П.И. Чайковського, 1997. (рос.)
141. Стахевич О. (2002). Основи вокальної педагогіки. Ч.1. Харків-Суми: ХДАК-Сум. ДПУ, 2002.
142. Степанова Л. В. (2016). Методологічні основи дослідження герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музики та хореографії. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. – Суми, Вип. 2 (8). – С. 32–42.

143. Степанова Л.В. (2018). Критерії та показники сформованості художньо-герменевтичної компетентності студентів. *Наукові записки.. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 163. 215-221.
144. Стоянова А. (2019). Нові жанрові парадигми творчості українських композиторів останніх десятиліть ХХ – початку ХХІ століть. Дис. ...докт. філософії; спец.: 025 – музичне мистецтво. Одеса, 2019. 220 с.
145. Сюта Б. (1996). Деякі питання індивідуально-стильової специфіки музичної драматургії українських композиторів 1970–1980-х років (Камерно-вокальні твори). Записки наукового товариства імені Шевченка. Львів, Том ССХХХІІ: Праці Музикознавчої комісії. С. 179–193.
146. Тао Жуй. (2022). Методика формування художньо-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу. Дис. на здоб. ... доктора філософії. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського імені К. Д. Ушинського. Одеса.
147. Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. та ін. (1999). Психологія. Київ : Либідь, 558 с.
148. Українська психологічна термінологія (2010). Словник-довідник / [авт.-уклад.: С. І. Болтівець, Н. В. Слободяник, М.-Л. Чепа, Н. В. Чепелєва; за ред. М.-Л. Чепи]. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство». 302 с.
149. Ушинський К. Д. (1983). Вибрані педагогічні твори. – К.: Рад. школа, 1983. – 488 с
150. Фан Фей. (2023). Формування етностильових виконавських умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва за художньо-герменевтичним підходом. Дис. ...док. філ.; Одеса, ПНПУ імені К. Д. Ушинського.

151. Филатова О. (2005). Жанровий генезис виконавського діалогу в музиці (на матеріалі камерної вокальної творчості). Дис. ...канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Одеса. 214 с. 94.
152. Хан Десен (2001). Переосмислення традиційної концепції вокального навчання. Пекін, Жур-нал Центральної Музичної Консерваторії. С. 43–46. 韩德森，对歌唱声区传统观念的再认识/韩德森—北京，中央音乐学院学报，2001年，第43–46页
153. Харандюк Н. Т. (2011). Діалог як принцип жанроутворення та форма буття камерно-вокального твору (теоретичний та виконавський аспекти): дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 «Музичне мистецтво». Львів, 2011. 247 с.
154. Художній переклад (2001). *Лексикон загального та порівняльного літературознавства* / голова ред. А. Волков. — Чернівці : Золоті литаври, 2001. — С. 608-614. — 634 с.
155. Художній переклад (2007). *Літературознавчий словник-довідник* / За ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. — К.: ВЦ «Академія», 2007. — С. 717.
156. Цемко М. В. (1989). Про методи вивчення сприйняття музики. *Методологічні проблеми мистецтвознавства*. — К.: Наукова думка, 1989. — С. 106–112.
157. Цзеюй Чжан. (2023). Образ ліричного героя в камерно-вокальних циклах Сильвестрова. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 66, том 3, 2023. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-3-14>
158. Цуй Цзін (2024). Камерно-вокальна музика Віктора Косенка: інтерпретаційні аспекти. *Слобожанські мистецькі студії*. Випуск 3 (06), 2024 157-162.
159. Чай Пенчен. (2014). Формування художньо-стильової компетентності майбутнього вчителя музики України й Китаю :

- автореферат дис. .канд. пед. наук : 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ.
160. Чжан Їфу. (2016). Формування художньо-образного сприйняття у майбутніх учителів музики в процесі інструментально-виконавської підготовки. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.
161. Чжан Сінвень (2023). Авторські ремарки в композиторському тексті (на прикладі фортепіанної творчості К. Дебюссі). Музичне мистецтво і культура, 1(36), 41-53.
162. Чжу Юньжуй. (2021). Формування художньо-пізнавальної компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами інноваційних технологій. Дис. на здоб. ...доктора філософії. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського імені К. Д. Ушинського. Одеса.
163. Шапар В. Б. (2007). Сучасний тлумачний психологічний словник. — Х.: Прапор. 640 с
164. Шаповалова Л. (2000). Образ автора: тип рефлексії. Культура України. Харків: ХДАК. 2000. Вип. 6: Мистецтвознавство. С. 97–104.
165. Шацький І. В. (2004). Проблеми розуміння категорії «ліричний герой» в літературознавстві. Культура народів Причорномор'я. № 54. 201-204. <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/35452/46-Shatskiy.pdf?sequence=1>
166. Шип С. (2001). Як передати словами зміст музики. *Мистецтво та освіта*. № 2. С.: 8-12.
167. Шип С. (2002). *Музичне мовлення та мова музики*. Вид-во ОМА імені А. В. Нежданової, Одеса.
168. Шип С. (2023). *Музична герменевтика: Монографія*. Суми : ФОП Цьома С.П., <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/17261>
169. Шип С. В. (2023). Теорія художніх стилів : Монографія / С.В. Шип. Суми : ФОП Цьома С.П. 138 с. 6,2 др.арк.

170. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю. – К.: Заповіт, 1998. – 368 с.
171. Шип С.В. Базові поняття феноменології музичного виконавства. Актуальні проблеми та духовні виміри музичної культури і музичної освіти: колективна монографія / редактори-укладачі: О. П. Опанасюк, О. М. Олексюк. Київ: Видавництво Ліра-К, 2025. С. 116-155. <https://omp.lira-k.com.ua/catalog/book/801>
172. Щелканова С. (2018). Образ людини в ранніх симфоніях Валентина Сильвестрова: онтологічний підхід. Часопис Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського. Київ: НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2018. № 2(39) 2018 р. С. 19–29.
173. Щербініна О.М. (2021). Музично-стильові уявлення: від когніції до імплементації. Вісник. НДУ імені Миколи Гоголя. Педагогічні науки. № 12 (168). 280-284.
174. Щербініна, О. М. (2005). Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.
175. Щолокова О. П. (2023) Художньо-педагогічна інтерпретація як методична основа фахової підготовки магістрів музичного мистецтва. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2023. Випуск 30. С. 3-10.
176. Щолокова, О. (2012). Проблеми фахової підготовки майбутніх магістрів мистецької освіти. Естетика і етика педагогічної дії, 3, 181–190.
177. Щолокова, Ольга; Синь Лу (2025). Методологічні засади формування інтерпретаційної культури майбутнього вчителя музики в процесі вокального навчання. 2025/5/15. С. 62-69.

178. Юник, Д.; Юник, Т. (2023). Підготовленість концертної програми як детермінанта виконавської надійності музиканта-інтерпретатора у сценічній діяльності. Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського, 43–66
179. Юхимук, Яніна (2023). Музичний екфразис: зміст і форма. Монографія. Національна академія наук України, Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка. Наукова думка.
180. Ян Фейюй. (2021). Стильові тенденції сучасного вокального виконавства. Мистецтвознавчі записки: зб. наук. праць. 2021. Вип. 39. С. 226-230.
181. Berg, M. H. (2008). Promoting “Minds-On” Chamber Music Rehearsals. Music Educators Journal, 95(2), 48–55. <http://www.jstor.org/stable/30219664>
182. Binkley, Thomas (1992). Die Musik des Mittelalters. In: Danuser Hermann (Hrsg). Musikalische Interpretation. Neues Handbuch der Musikwissenschaft. Band 11. Laaber-Verlag. 73-139.
183. Brendel, Alfred. (2001). Ausgerechnet ich. Gespräche mit Martin Meyer. Carl Hansel Verlag.
184. Bukofzer M. (1985). Musikanalyse und Musikdeutung // Schweizerische Musikzeitung, 1985. P. 97–115. 117.
185. Carrier D. (1997) Principles of Art History Writing. – University Park: Pennsylvania State University Press, 1997.
186. Cooke D. (1959). The language of music. Oxford, 1959. 230 p.
187. Crocker, Richard L. (1966). A history of music style. Dover Publications, Inc., NY. Reprint. Originally published: New York: McGraw-Hill.
188. Dahlhaus C. (1977). Grundlagen der Musikgeschichte. Köln. 420 s.
189. Danuser Hermann (1992). Musikalische Interpretation. Neues Handbuch der Musikwissenschaft. Band 11. Laaber-Verlag; First edition. 469 p. (Neues Handbuch der Musikwissenschaft).

190. Davies, Stephen; Sadie, Stanley. (1980). Interpretation. The New Grove Dictionary of Music and Musicians. Grove, G., Sadie, S. In 20 volumes.1980, Macmillan Publishers. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=8I4YAAAAIAAJ>
191. Dorsch - Lexikon der Psychologie. (2025). Herausgeber Markus Antonius Wirtz. Hogrefe. DOI: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/motiv>
192. Eggebrecht H. An die Musik (1997). Schuberts Lieder nach Gedichten aus seinem literariscgen Freundeskreis: auf der Suche nach dem Ton der Dichtung in der Musik; Kongressbericht Ettlingen. Frankfurt am Main, 1999. S. 15–2195
193. Eggebrecht, Hans Heinrich (2004). Interpretation. Brockhaus Riemann Musiklexikon in vier Bänden und einem Ergänzungsband. Herausgegeben von Carl Dahlhaus, Hans Heinrich Eggebrecht und Kurt Oehl, 2. Auflage, Mainz: Atlantis-Schott Musikbuch-Verlag, 1995. Bd. 2, S. 240-241.
194. Espasa, Eva, (2023).Musical Translation and Its Multiple Challenges. Robert Gordon, and Olaf Jubin (eds), *The Oxford Handbook of the Global Stage Musical*, Oxford Handbooks; online edn, Oxford Academic, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190909734.013.3>
195. Hatten, Robert (1996). Grounding Interpretation: A Semiotic Framework for Musical Hermeneutics. *The American Journal of Semiotics* 13, Iss. 1–4.
196. Hegel G.W.F.(1995). Vorlesungen über Ästhetik. Berlin 1820/21. Eine Nachschrift. Hrsg. H. Schneider. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1995. 331 s.
197. Hochmiller, Susan (2019). So You Want to Sing Chamber Music: A Guide for Performers. Rowman & Littlefield Publishers. January 2019 (Series: So You Want to Sing). 216 pp.
198. Homer, Ulrich (2025). Chamber music. Britannica. URL: <https://www.britannica.com/art/chamber-music>

199. Jakobson, Roman; Halle, Morris (1956). *Fundamentals of language*, Gravenhage : Mouton. 1956.
200. Kijanowska-Kamińska L. (2000). Metoda nauczania śpiewu Aleksandra Myszugi (na podstawie nieopublikowanych materiałów archiwalnych) // *Wokalistyka i pedagogika wokalna. Materiały pokonferencyjne i tematy badawcze*. Wrocław. S. 87-101.
201. Kolgatin, O. H., Kolgatina, L. S., & Ponomareva, N. S. (2022). Stochastic process computational modeling for learning research. *Educational Dimension*, 6, 68-83. <https://doi.org/10.31812/educdim.4498>
202. Langer, Susanne K. (1954). *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*. 6-th printing. <https://archive.org/details/pdfy-rhrw7VPajPHIhLwH/page/n111/mode/2up>
203. Laurencelle, L., & Cousineau, D. (2023). Analysis of proportions using arcsine transform with any experimental design. *Frontiers in Psychology*, 13, 1045436. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1045436>
204. Marbina, L., Church, A., & Tayler, C. (2011). Victorian early years learning and development framework: Evidence paper: Practice principle 6: Integrated teaching and learning approaches. Retrieved from State of Victoria, Department of Education and Training website at: <https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/providers/edcare/eviintegteac.pdf>
205. O'Brien, Benjamin (2015). *A Theory on Musical Translation*. Thesis. Florida Steiner, R. (1990). *Eurythmie als sichtbare Sprache*. Dornach : Rudolf Steiner Verlag.
206. Siuta B. (2025). Speech Genres of Music. URL: https://www.academia.edu/33325846/Bogdan_Siuta.
207. Weber, Max. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Electr. Ausg. <https://www.textlog.de/7295.html>
208. Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D.(2017). Learning through play: A

review of the evidence. Retrieved from The Lego Foundation website:
https://www.legofoundation.com/media/1063/learning-throughplay_web.pdf

ДОДАТКИ

ДОДАТОК «А».

Приклади запитань до тесту «Т-1».(Теорія художнього стилю)

- Стиль художнього твору - це: А)...Б)...В)
- Жанровий стиль – це: А)...Б)...В)
- Етнічний стиль – це: А)...Б)...В)
- Історичний стиль – це: А)...Б)...В)
- Полістилістика – це: А)...Б)...В)
- Еклектика – це: А)...Б)...В)
- Стилізація – це: А)...Б)...В)

Анкета Т-2 Теоретичні знання щодо стилів вокальної музики

- До якого етнічного стилю належать наступні твори: ...
- До якого жанрового стилю належать наступні твори: ...
- До якого історичного стилю належать наступні твори: ...
- Яку національну культуру репрезентують персональні стилі наступних авторів:...
- До історичного стилю класицизму не належить твір...
- До історичного стилю романтизму не належить твір...
- До історичного стилю неофольклоризму не належить твір...
- До історичного стилю експресіонізму не належить твір.

- Які властивості музичного тексту не впливають на стиль? (шрифт нотного письма, чким записаний чи надрукований твір; тривалість твору; розмір такту; фактура)?
- Які властивості художньо-образного змісту не впливають на стиль?

Анкета Т-3

- Зазначте жанровий стиль прослуханого фрагменту вокального твору Ф. Шуберта (колискова – «Wiegenlied»)
- Зазначте жанровий стиль прослуханого фрагменту вокального твору Густава Малера (марш – «Reveille» «Ранкова побудка»).
- Зазначте жанровий стиль прослуханого фрагменту вокального твору Стравінський Романс Маври з опери «Мавра».
- Це стилізація якого жанру? Балади, канту, арії, побутового романсу?
- Зазначте жанровий стиль прослуханого фрагменту вокального твору Шуберта (2 канцони, 2 молитви (Ave maria))
- Зазначте жанровий стиль прослуханого фрагменту вокального твору Мануель Де Фалья «Asturiana Segedilla mauriciana»

Опитування виявляє ступінь знайомства студента з певними історичними стилями. **Завдання:** «Відзначте, будь ласка, цифрою «1» твори, які Ви раніше слухали, про які Ви маєте деяке уявлення; цифрою «2» позначте твори, про які у Вас немає уявлення».

№	Назва твору
---	-------------

К. Стеценко. «Стояла я і слухала весну» (Л. Українка)

К. Дебюссі «Зоряна ніч» (П. Верлен)

В. Моцарт «Туга за весною»

А. Шенберг

М. Лисенко «

Моцарт_ Wie unglücklich bin ich nit («Який я нещасливий»)

ДОДАТОК «Б»

Зразок завдань з серії тестів «Т-2», що націлені на встановлення рівня теоретичних уявлень про мистецькі стилі. Картини Джона Констебла (2,3) і Вільяма Тернера (1,4).



ДОДАТОК «В»

Методика оцінки внутрішньої та зовнішньої мотивації стильової інтерпретації музичного твору (модифікована методика К. Замфір і А. Реана)

Інструкція для здобувачів освіти, учасників експерименту:
Ознайомтеся з переліченими у першому стовпчику формулюваннями мотивів, що спонукають Вас до стильової інтерпретації музичних творів та охарактеризуйте їх значущість для Вас за наведеною градацією (потрібно відмітити якимось значком одну з клітинок).

Мотиви стильової інтерпретації музичного твору	У дуже незначній мірі	У достатньо незначній мірі	У невеликій, але й у не малій мірі	У достатньо великій мірі	У дуже великій мірі
1. Прагнення отримати високі бали з музично-виконавської підготовки, що необхідно для отримання стипендії					
2. Прагнення уникнути негативної оцінки викладача з					

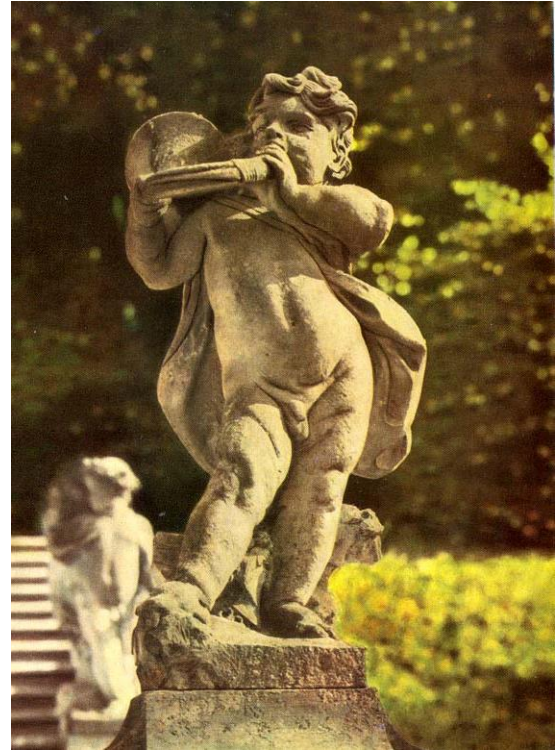
музично-виконавської підготовки					
3. Прагнення уникнути негативних зауважень щодо виконання твору з боку викладачів					
4. Прагнення позитивно проявити себе у навчальній роботі в класі виконавської підготовки					
5. Бажання здобути визнання успіху інтерпретації твору з боку викладачів, інших студентів					
6. Задоволення від процесу та результату виконання твору					
7. Прагнення найкращого втілення художньо-образного задуму музичного твору					

«Обробка та інтерпретація даних. Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) відповідно до наступних ключів: $ВМ = (оцінка\ п.\ 6 + оцінка\ п.\ 7) / 2$ $ЗПМ = (оцінка\ п.\ 1 + оцінка\ п.\ 2 + оцінка\ п.\ 5) / 3$ $ЗНМ = (оцінка\ п.\ 3 + оцінка\ п.\ 4) / 2$ Показником відображення кожного типу мотивації є число, що міститься у межах від 1 до 5 (також можливе дрібне число). На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особи. Мотиваційний комплекс являє тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ і

ЗНМ. До найкращого, оптимального, мотиваційного комплексу відносяться такі, як-от: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ та $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$. Найпоганішим мотиваційним комплексом є тип: $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$ » (Діагностувальні методики, 2013: 7-8).

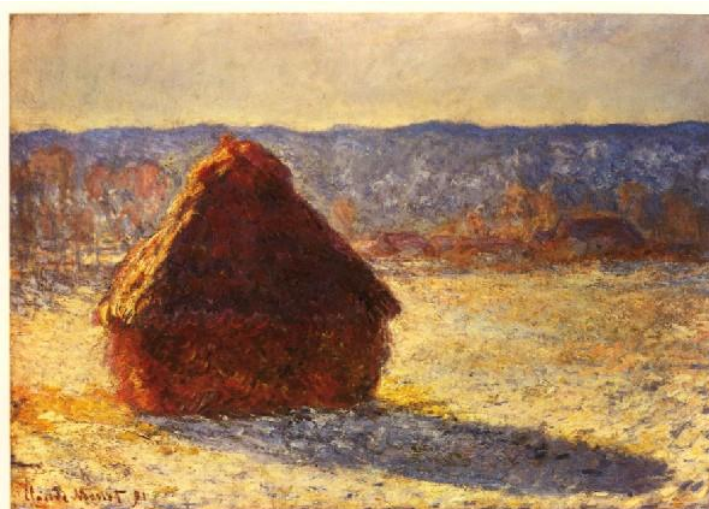
ДОДАТОК «Г»

1) La Capilla de la Virgen del Rosario, anexa al Templo de Santo Domingo en la ciudad de Puebla, México; 2) PoeppeImann (1662-1736)_Hornblower from 'The Quiet Music'_1726_Gross-Sedlitz Park near Dresden; 3) Якоб Йорданс. «Бобовий король».



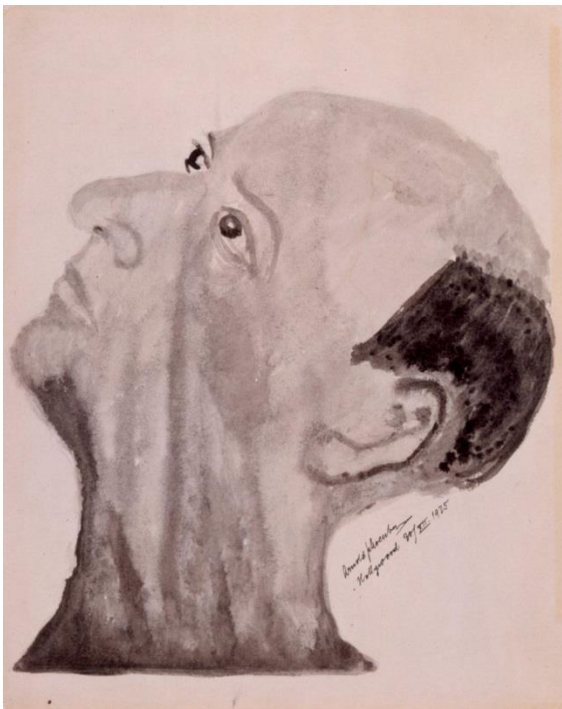
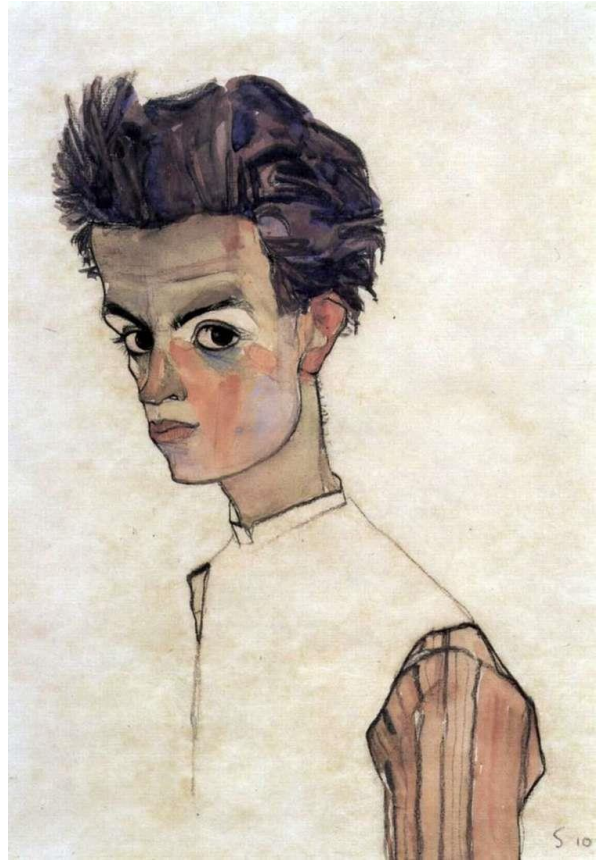
ДОДАТОК «Д»

А) Ян Брейгель. Мисливці на снігу; б) Каспар Фридрих. Цвинтар під снігом. в) Клод Моне. Стіг сіна



ДОДАТОК «Е»

А) Оскар Кокошка. Автопортрет; б) Егоном Шиле. Автопортрет; в) Арнольд Шенберг. Автопортрет.



ДОДАТОК «Є»

Будинок Полтавського земства (Красьназавчого музею Полтави), створений за проєктом Василя Кричевського.



ДОДАТОК «Ж»

Пісня Арнольда Шенберга. «Схвильований»

Schoenberg
Die Aufgeregten
(Keller)
Op. 3, No. 2

Breit, pathetisch (♩)

1 Wel - che tief be - weg - ten Le - bens -

2 Wel - che tief be - weg - ten Le - bens -

3 Wel - che tief be - weg - ten Le - bens -

4 - läuf - chen, wel - che Lei - den - schaft, welch wil - der Schmerz!

5 - läuf - chen, wel - che Lei - den - schaft, welch wil - der Schmerz!

6 - läuf - chen, wel - che Lei - den - schaft, welch wil - der Schmerz!

Leicht bewegt (♩), sehr zart

7 Ei - ne Bach - wel - le und ein Sand - häuf - chen bra - chen ge - gen - sei - tig

8 Ei - ne Bach - wel - le und ein Sand - häuf - chen bra - chen ge - gen - sei - tig

9 rit. - - - - - 10 wie vorher

sich das Herz! Ei - ne Bie - ne sumnte

11 hohl und stieß ih - ren Sta - chel in ein Ro - sen - düft - chen, 12 rit. - - -

- - - etwas rascher, leicht 13 und ein hol - der Schmet - ter - ling zer - riß den a -

14 - zur - - nen Frack im Sturm der Mai -

15 rit. - - - 16 Und die Blu - me schloß ihr zart

17 *rit.* - - - -

Hei - lig-tüm - chen ster - bend ü - ber dem ver - spritz - ten Tau!

Breit, pathetisch

19 20 21 22

Wel - che tief - be - weg - ten Le - bens -

23 24 25

- läuf - chen, wel - che Lei - den - schaft, welch wil - der Schmerz!

sehr rasch und leicht

26 27 28

ppp *ppp*

Словесний текст пісні А. Шенберга «Схвильовані»

А) Словесний текст пісні А. Шенберга «Схвильовані» на текст Готтфріда Келлера (1819 - 1890). «Die Aufgeregten» by Gottfried Keller (1819 - 1890);

Б) Нотний текст пісні А. Шенберга «Die Aufgeregten».

Welche tief bewegten

Lebensläufchen,

Welche Leidenschaft, welch' wilder
Schmerz!

Eine Bachwelle und ein
Sandhäufchen

Brachen gegenseitig sich das Herz!
Eine Biene summt hohl und stieß
Ihren Stachel in ein Rosendüftchen,
Und ein holder Schmetterling zerriß
Den azurnen Frack im Sturm der
Mailüftchen!

Und die Blume schloß ihr
Heiligtümchen
Sterbend über dem verspritzten Tau!
Welche tief bewegten
Lebensläufchen,
Welche Leidenschaft, welch wilder
Schmerz!

Як глибоко хвилюють ці маленькі
життя,

Яка пристрасть, який дикий біль!
Струмок і купа піску

Розбили серця одне одному!

Бджола глухо загуділа і встромила
Своє жало в ароматну троянду,
І прекрасний метелик розірвав
Свій блакитний фрак, підхоплений
травневим вітерцем!

І квітка зачинила своє маленьке
святилище,
Вмираючи під розсіяною росою!
Як глибоко хвилюють ці маленькі
життя,

Яка пристрасть, який дикий біль!

ДОДАТОК «З»

Фрагмент хорової п'єси Б. Лятошинського «Менует» (слова невідомого автора XIX століття).

Tempo di Minuetto

pp у дав-ни-ну в па-ла-ці пар-ку
В бы-ло-е вре-мя в зам-ке ста-ром

pr Про-йшли сто-літ-тя,
Про-шли сто-ле-ття,

f і в тем-нім пар-ку та-нок цей
и в тем-ном пар-ке та-нец ста-

кла-ве-син звучав, і до тан-цю звав, і звав.
кла-ве-син звучал, к ме-ну-э-ту звал, и звал.

ДОДАТОК «І»

Нотний текст (початок) пісні Фредерика Шопена «Бажання».
Твори портретного жанру. Роботи польських живописців.

(Allegro non troppo)

Voce

(Allegro non troppo)

Piano

Fine

1. Gdy - bym ja by - ła
2. Gdy - bym ja by - ła

Fine

sło - ne - czkiem na nie - bie, nie świe - ci - ła - bym jak ty - lko dla
*** ptaszkiem w pię - knym ga - ju, ty - lko bym w two - im chciała śpie - wać

cie - bie.
 kra - ja. 1. 2. A - ni na wo - dy, a - ni na la - sy:

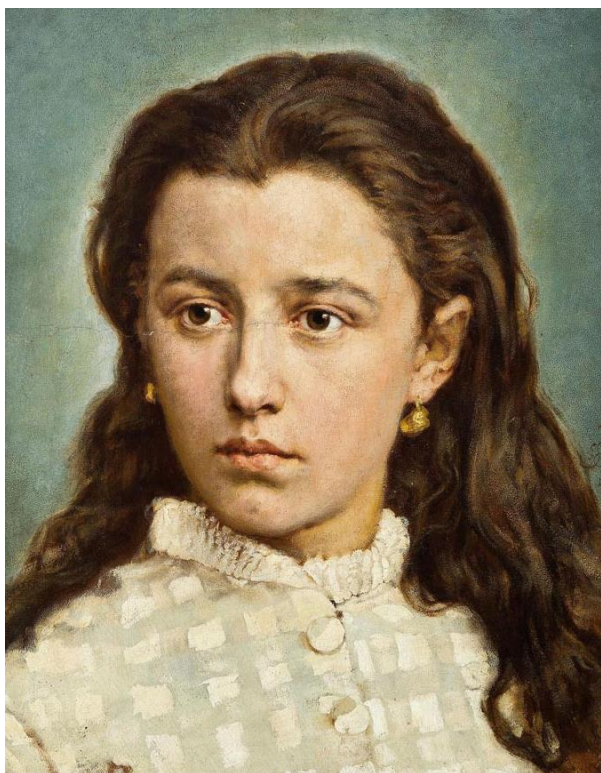
senza tempo a tempo
 a - le przez wszystkie cza - sy, pod twym o - kie - nkiem, i ty - lko dla

Da Capo al Fine
 1. cie - bie, gdy - bym w sło - ne - czko mo - gła zmie - nić sie - bie.
 2. cie - bie... Cze - muż nie mo - gę w ptaszka zmie - nić sie - bie!

Da Capo al Fine

ДОДАТОК «К»

Твори портретного жанру. Роботи польських живописців.
(до обговорення пісні Ф.Шопена «Бажання»)



ДОДАТОК «Л»

Ілюстрації до описання методу створення проєкту стильової інтерпретації художнього твору - ілюстрації до трагедії «Фауст» Й.В. Гете – образ Гретхен (Маргарити).



ДОДАТОК «М».

Приклади до описання методу створення проєкту стильової інтерпретації художнього твору. Текст пісні Франца Шуберта «Gretchen am Spinnrad»: а) аутентичний текст Йогана Вольфганга Гете (фрагмент 15 картини драми «Фауст»); б) буквальний (підрядковий) переклад аутентичного тексту Гете на українську мову; в) поетичний переклад Миколи Лукаша аутентичного тексту Гете на українську мову; г) переклад аутентичного тексту Гете на китайську мову; д) переклад даного тексту на російську мову Пастернака; є) еквіритмічний переклад даного тексту на російську мову Е. Губера

а	б	в
Meine Ruh ist hin, Mein Herz ist schwer, Ich finde sie nimmer Und nimmermehr. Wo ich ihn nicht hab, Ist mir das Grab, Die ganze Welt Ist mir vergällt,	Мій спокій зник, На серці важко, Я ніколи його не знайду, Більше ніколи. Де його немає, Там моя могила, Весь світ Гіркий для мене,	На серці жаль, Мій спокій зник І вже не вернеться Повік, повік. Де його нема — Могильна тьма, І білий світ — Зів'ялий цвіт.
Mein armer Kopf Ist mir verrückt, Mein armer Sinn Ist mir zerstückt.	Моя бідна голова Божеволіє, Мій бідний розум Розривається.	В голівоньці Журба тяжка, На думоньці Печаль гірка.
Meine Ruh ist hin, Mein Herz ist schwer, Ich finde sie nimmer Und nimmermehr.	Мій спокій зник, На серці важко, Я ніколи його не знайду, Більше ніколи.	На серці жаль, Мій спокій зник І вже не вернеться Повік, повік.
Nach ihm nur schau ich Zum Fenster hinaus, Nach ihm nur geh ich	Лише його я Виглядаю у вікно, Лише заради нього	Я виглядаю Його в вікно, Я дожидаю

Aus dem Haus. Sein hoher Gang, Sein' edle Gestalt, Seines Mundes Lächeln, Seiner Augen Gewalt, Und seiner Rede Zauberfluss, Sein Händedruck, Und ach, sein Kuss! Meine Ruh ist hin, Mein Herz ist schwer, Ich finde sie nimmer Und nimmermehr. Mein Busen drängt Sich nach ihm hin, Ach dürft' ich fassen Und halten ihn, Und küssen ihn, So wie ich wollt', An seinen Küssen Vergehen sollt'. Meine Ruh ist hin, Mein Herz ist schwer Останні 2 рядки додані Шубертом	Я виходжу з дому. Його струнка хода, Його шляхетний образ, Посмішка його вуст, Його владний погляд І його мовлення Чарівний потік, Потиск його руки, І, ах, його поцілунок! Мій спокій зник, Моє серце важке, Я ніколи його не знайду І більше ніколи. Моя душа прагне До нього, О, якби могла схопити і Обняти його, І цілувати його, Як би я хотіла, В його поцілунках Пропастися.	Його давно. Ой коли б прийшов, Хорош, ласкав, Пройняв очима, Словом заграв, Посмішкою Зачарував, Потиснув руку, Поцілував! На серці жаль, Мій спокій зник І вже не вернеться Повік, повік... До нього рветься Душа моя, Його обняти Жадаю я, І цілувати, І люблю мліть, В його цілунках І смерть зустріть.
г 我的平静消失了, 我的心沉重无比, 我再也找不到它了,	д Что случилось со мной, Я словно в чадy, Минуты покоя Себе не найду,	є Тяжка печаль И грустен свет, Ни сна, ни покоя,

而且再也找不到了。 没有他的地方， 就是我的坟墓， 整个世界 都为我而苦涩， 我可怜的头脑 已经疯狂， 我可怜的心灵 已经支离破碎。 我的平静消失了， 我的心沉重无比， 我再也找不到它了， 而且再也找不到了。 我只为他， 透过窗外， 我只为他， 走出屋外。 他昂首阔步， 他高贵的身影， 他嘴角的微笑， 他眼神的神采， 他流畅迷人的言语， 他紧握的双手， 唉，还有他的吻！ 我的平静消失了， 我的心沉重无比， 我再也找不到它了， 而且再也找不到了。 我的心渴望着 他，	Чуть он отлучится, забьюсь, как в петле - И я не жилица На этой земле. В догадках угрюмых хожу, чуть жива, Сумятица в думах, В огне – голова. Что случилось со мной, Я словно в чаду, Минуты покоя Себе не найду. Гляжу, цепenea, Часами в окно, Заботой моею Все заслонено, И вижу я живо Походку его, И стан горделивый, И глаз колдовство И, слух мой чаруя, Течет его речь, И жар поцелуев Грозит меня сжечь, Что случилось со мною, Я словно в чаду, Минуты покоя Себе не найду, Где духу набраться, чтоб страх победить, Рвануться, прижаться, руками обвить, Я все б позабыла С ним наедине, Хотя б это было (3 р.) Погибелью мне Хотя б это было погибелью мне	Мне, бедной (2 р.) нет! Когда его Со мною нет, Могилой кажется Мне свет. Потух, поплёк Мой бедный ум, Нет ясных чувств, Нет светлых дум. Тяжка печаль И грустен свет, Ни сна, ни покоя, Мне, бедной, нет! В окошко глядя, О нём грущу, Повсюду встречи С ним ищу. Его ищу я, - Не нахожу. Его улыбка И жар стастей, И стан высокий, И блеск очей. Волшебный звук Его речей, Пожатье рук, Его поцелуй! Тяжка печаль и грустен свет, ни сна, ни покоя, мне, бедной, мне, бедной, нет! О нем грущу И плачу я,
--	---	--

哦，但愿我能紧紧抓住他， 拥抱他， 亲吻他， 就像我渴望的那样， 并在他的吻中死去。		О нём томится Душа моя, Зачем не могу я За ним лететь, Обнять и млетъ (2 р.), Зачем не могу я За ним лететь, И в поцелуе С ним умереть (2 р.) Тяжка печаль и грустен свет!
---	--	---

ДОДАТОК «Н»

Критерії оцінки рівня підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації вокальних творів

		КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ РІВНЯ ПІДГОТОВЛЕНOSTI				
		гнос- тични й	рито- ричний	музично - перфор ма- тивний	Іnten- ціонал ьний	за всім а
КОНСТАТУВАЛЬ НИЙ експеримент		20%	15%	30%	20%	
ФОРМУВАЛЬНИЙ експеримент						
1 етап	контрольн а група	25	16	35	23	
	експериме н-тальна група	40	20	38	45	
2 етап	контрольн а група	35	20	37	25	
	експериме н-тальна група	70	40	58	65	

ДОДАТОК «О»

- 1) і 2) Робота зі студентами над анкетуванням (діагностичний експеримент).
- 3) Робота в класі вокальної підготовки над стильовою інтерпретацією твору.





Додаток «П».

Довідка про впровадження методики



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 733-55-62; факс: (048) 728-08-01

E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 24.12.2024 № 3135/24

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспірантки
кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

Лянь Юйцзін

з теми: «Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до
стильової інтерпретації вокальних творів на основі герменевтичного
підходу» за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Теоретичне дослідження та апробація методики, запропонованої в
дисертації Лянь Юйцзін здійснювалася у ПНПУ імені К.Д. Ушинського
протягом 2022-2024 років під час її навчання в аспірантурі. Головною базою для
апробації розробленої дослідницею методики була наукова лабораторія «Інновації
мистецької освіти» та кафедра вокально-хорової підготовки факультету музичної
та хореографічної освіти. Елементи методики впроваджувалися на практичних
заняттях у класі вокальної підготовки.

Теоретичні положення дисертації та запропонована Лянь Юйцзін методика
є актуальними. Вони відповідають високим вимогам до фахової та загальної
культурної підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва. Методика має
солідну наукову обґрунтованість, забезпечену використанням теоретичних
методів системно-структурного аналізу, моделювання, герменевтичного,
історичного, типологічного підходів, а також емпіричними методами
педагогічного спостереження, тестування, анкетування, експертної оцінки.

Запропонована Лянь Юйцзін методика є новою, оскільки в Україні та КНР
проблема підготовки вчителів музичного мистецтва до стильової інтерпретації
вокальних творів на засадах герменевтичного підходу раніше не ставилася і не
отримувала методичного забезпечення. Специфіка герменевтичного підходу до
формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до стильової
інтерпретації вокальних творів полягає у спрямуванні методів, форм і умов

реалізувати виконавські завдання відповідно іманентним стильовим властивостям цих творів.

Формування теоретичних і практичних уявлень про стилі вокальної музики забезпечувалися методами формування стильових понять, стильової атрибуції творів, інтерпретації конотативних смислів художніх знаків. Формування умінь словесної інтерпретації художньо-образного змісту здійснювалися на основі методів роботи зі зразками музичного екфразису, словника авторських та редакторських ремарок до музичних текстів, командної гри-змагання «Словесний портрет персонального стилю». Найвище схвалення викладачів та здобувачів освіти отримали методи відтворення звукової форми вокального твору згідно з його стилістикою. Цей напрямок підготовки забезпечувався методами художнього перекладу тексту вокального твору; опанування образу ліричного героя вокального твору; алгоритмом *створення проєкту стильової інтерпретації художнього твору*.

Методика, запропонована в дисертації Лянь Юйцзін, призначена безпосередньо для використання в класі вокальної підготовки. Вона є цілком придатною також для застосування в класі хорового співу. При належній адаптації вона може бути рекомендованою для впровадження в практику музично-інструментальної виконавської підготовки, а її окремі елементи (метод художнього перекладу, інтерпретація образу ліричного героя та ін.) можуть знайти місце у педагогічній практиці, підготовці художніх проєктів для музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Залучені до процесу апробації методики Лянь Юйцзін викладачі факультету (доценти Н. Толстова і Л. Степанова, старші викладачі О. Гудзь і Т. Шафарчук), студенти та аспіранти університету проявили значний інтерес до форм і методів, запропонованих дослідницею, відзначили їх перспективність. Результати впровадження методики Лянь Юйцзін обговорювалися на засіданні кафедри музичного мистецтва і хореографії, набули схвалення і рекомендовані до подальшої розробки та впровадження в освітню практику.

Результати дослідження обговорено на засіданні кафедри вокально-хорової підготовки 20 грудня 2024 року (протокол № 5).

Проректор з наукової роботи,

Завідувач кафедри
вокально-хорової підготовки



Ганна МУЗИЧЕНКО

Наталія АШИХМІНА

Статті Лянь Юйцзінь у фахових виданнях України:

1. Лянь Юйцзінь (2023). Чинники художньої семантики вокальної музики. *Південноукраїнські мистецькі студії. Актуальні проблеми мистецької педагогіки*. Випуск 2 (3). 2023. (У співавторстві з С.В. Шипом). 75-81. DOI <https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.13>
<https://artstudies.pdpu.edu.ua/index.php/artstudies/article/view/50>
<http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/20089/1/13.pdf>

2. Лянь Юйцзінь (2025). Образ ліричного герою творів камерно-вокальної музики в аспекті педагогічної герменевтики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2025, № 1 (141). 284-299.
<https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/284-299>
<https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/04/%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D1%8C.pdf>

3. Лянь Юй-цзінь (2025). Художній переклад як герменевтичне уміння вчителя музичного мистецтва. *Актуальні проблеми мистецької педагогіки*. Випуск 2 (9). 2025. С. 32-38.
<https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-2.5>
<http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/22933>
<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/22933/1/7.pdf>

Статті апробаційного характеру:

Лянь Юйцзінь. (2023) Співацька підготовка вчителів музичного мистецтва в аспекті семантичних особливостей вокальних творів. *Матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів* (Одеса, 14 – 15 жовтня 2023 р.). Т.1, Одеса. ПНПУ імені К.Д. Ушинського. С. 99-00