

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

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

УДК: 378:37.011.3-051:78:780.616.4:785

ВАН ЧУНЬЦЕ

**Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до
застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі**
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

_____ Ван Чуньце

Науковий керівник – Шип Сергій Васильович, доктор мистецтвознавства,
професор

Одеса – 2021

АНОТАЦІЯ

Ван Чуньцзе. Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі. – Кваліфікаційна робота на правах рукопису.

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, 2020.

Зміст анотації

У дисертації представлено результати теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної апробації комплексної методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі. Зазначена проблема фахової підготовки вчителя музичного мистецтва досліджена в контексті компетентнісного підходу, що має парадигматичне значення в теорії та практиці освіти в сучасній Україні та КНР.

Доведено, що гра на музично-шумових інструментах є одним з основних і найбільш корисних для мистецької освіти видом музичної активності. Водночас, даний вид музикування зазвичай вважається атрибутом дошкільного музичного виховання, що негативно відзначається на рівні вивченості пов'язаних з ним проблем і якості розроблених методів музично-освітньої роботи. Встановлено суперечності: між малоефективним використанням музично-шумових інструментів у системі загальної шкільної освіти та їх потужним виховним і дидактичним потенціалом; між низьким рівнем розробленості методики застосування музично-шумових інструментів у освітній практиці та актуальною потребою в озброєнні вчителів подібною методикою; між рівнем готовності сучасних вчителів до педагогічної

діяльності з використанням музично-шумових інструментів та практикою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних вишах.

Згідно з прийнятою дефініцією, музично-шумові інструменти – це механічні та електронно-акустичні засоби продукування широкосмугових та кольорових шумів, які слугують сонорним матеріалом музичного мистецтва. Представлено класифікацію видів музично-шумових інструментів; виявлено технічні та пластично-звукові особливості найбільш поширених в творчій практиці різновидів. Встановлено факт різкого зростання ролі та естетичної значущості шумового матеріалу в музиці ХХ-ХХІ століть та в освітній практиці у країнах західного зарубіжжя.

Встановлено, що музично-шумові інструменти мають широкий спектр функцій і високий потенціал у системі мистецької освіти учнівської молоді різних вікових категорій. Їх застосування дозволяє вирішувати такі освітні завдання: розвиток комплексу музичних здібностей; формування необхідних музичних навичок і умінь (відчуття ритму, музично-темпоральних, тембральних, фактурних, композиційних уявлень); формування умінь творчого музичного мислення (імпровізації та компонування). Застосування в освітньому процесі форм ансамблевого музикування забезпечує прилучення учнів до дисциплінованої, цілеспрямованої високоорганізованої праці у музичному колективі (навички синергії); розвиток їх соціально-комунікативних навичок. Відносна технічна нескладність музично-шумових інструментів надає можливість багатьом учням прийняти участь у виконанні високохудожніх творів класики, народної та джазової музики. Оскільки численні різновиди цього найстарішого на планеті роду інструментів поширені в культурі всіх народів; оволодіння ними відкриває шлях до освоєння традицій як рідного національного мистецтва, так і багатств інших національних культур. Знайомство учнівської молоді з цими інструментами є одним із шляхів оволодіння поетикою і художньою мовою сучасної музики в її різноманітних стильових та жанрових проявах. Отже, музично-шумові

інструменти дозволяють ефективно здійснювати розвивальну, дидактичну, культурно-пізнавальну і гностично-мотиваційну функції музичної освіти.

Констатовано, що передумовою реалізації високого потенціалу музично-шумових інструментів у мистецькій освіті є достатній рівень готовності вчителя музичного мистецтва до їх застосування в педагогічному процесі. Визначено структуру даної готовності. Її компонентами є: 1) *Музично-виконавські уміння* (належне володіння технікою гри на різних видах музично-шумових інструментів – ідіофонах, мембранофонах, електрофонах; сформоване почуття темпоритму; навички виразного фразування; розвинуті темпоральні уявлення); 2) *Практичні та теоретичні знання* про музично-шумові інструменти та їх культурні функції (роль в музичній практиці різних етнічних, історичних, конфесійних культур); 3) *Володіння різними музичними мовами* (в першу чергу – закономірностями метроритму та звуковисотної організації); 4) *Музично-творчі вміння* аранжування та імпровізації; 5) *Здатність до управління* ансамблевим музикуванням (зокрема, практичне знання педагогічної психології).

Виявлений комплекс особистісних властивостей слугує моделлю для обрання і розробки педагогічних підходів, принципів, методів, інструментів діагностики і формування готовності майбутніх учителів музики до реалізації високого дидактичного і виховного потенціалу музично-шумових інструментів у практиці мистецької освіти. Обґрунтовано методологічні підходи до розробки методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, якими є: а) *системний підхід* (він реалізується у принципах цілісності, структурності, функціональної визначеності, зворотного зв'язку, алгоритму формування музично-темпоральних умінь); б) *культурологічний підхід* (втілюється у принципах полікультурного спрямування, культурологічного осмислення студентами дидактичного матеріалу, міжкультурного діалогу засобами мистецтва, формування етнокультурної компетентності); в) *семіо-герменевтичний підхід* (йому відповідають принципи узагальнено-образної та наративної інтерпретації технічних

завдань, алгоритмізованого освоєння музичної мови як семіотичної системи); г) *художньо-діяльнісний підхід* (актуалізується у принципах активізації синестетичного сприйняття, застосування творчих завдань з художнього синтезу, інтерактивної педагогіки). Методика передбачає також втілення принципу *педагогічної екстраполяції* (свідомого перенесення прийомів та форм, засвоєних майбутніми вчителями музики у вищій школі в умови початкової та середньої музичної освіти). Розроблені в дослідженні методи і форми підготовки студентів до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі упорядковані згідно з їх націленістю на певні компоненти моделі готовності.

Встановлено, що *умовами* ефективного впровадження у практику запропонованих в дисертації методів і форм є: а) забезпечення видової різноманітності та належної якості комплекту музично-шумових інструментів, на базі якого здійснюється академічний процес; б) оптимізація репертуару занять, який має відповідати критеріям технічної простоти, дидактичної ефективності та художньої досконалості музичних зразків; в) педагогічне стимулювання пізнавального інтересу до музичної культури, художньо-творчої мотивації та комунікативних інтенцій майбутніх учителів музичного мистецтва; г) залучення студентів до організації самодіяльних музично-інструментальних ансамблів та здійснення концертно-просвітницької діяльності.

Розроблено методичку педагогічної діагностики готовності майбутнього вчителя музики до застосування музично-шумових інструментів у освітній практиці. В основу діагностики покладено критерії та показники, що відповідають встановленій структурі готовності, а саме: 1) *інтерпретаційний критерій* (він відповідає музично-виконавчим вмінням як компоненту означеної готовності і визначається за показниками якості музично-темпоральних вмінь та узагальнених музично-темпоральних уявлень); 2) *інформаційний критерій* (відповідає знанням про музично-шумові інструменти і визначається рівнем знань про їх особливості та

культурні функції); 3) *музично-граматичний критерій* (кореспондує з володінням музичними мовами і визначається за рівнем володіння граматикою та тезаурусами різних музичних мов); 4) *художньо-творчий критерій* (відповідає творчим вмінням і визначається здатністю до аранжування та імпровізації); 5) *едукативний критерій* (визначається рівнем володіння методами роботи з учнівським музичним колективом та диригентськими вміннями).

Проведений діагностичний експеримент показав, що більшість студентів виявила низький рівень готовності до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі за всіма критеріями (67,86%). При цьому жодному учаснику не вдалося дістатися вищого рівня готовності.

Формувально-експериментальна робота з апробації авторської методики здійснювалася поетапно. Перший етап – мотиваційно-пропедевтичний – мав ціллю ознайомлення студентів з музично-шумовими інструментами, пробудження інтересу до їх художньо-виражальних можливостей та функцій в культурній практиці, до застосування в мистецькій освіті. Другий етап формувального експерименту – диференційно-розвивальний передбачав інтенсивну підготовку студентів за напрямками, що відповідають визначеній моделі готовності. Зайняття проходили в груповій і частково індивідуальною формами (семінар, рольова гра, диспут, лабораторна робота, вікторина, конкурс). Застосовувалися наступні методи: художньо-технічні вправи; навчальні тести; сонористичний експеримент; колективне рішення музично-виконавської задачі; колективне аранжування; створення звукового рядку до кінофрагменту; регламентована імпровізація тощо.

Останній діагностичний зріз продемонстрував помітне покращення рівня готовності студентів до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі. Високий рівень готовності продемонстрували за інтерпретаційним критерієм – 28,57 % студентів експериментальної групи (у контрольній групі – 3,57 %), інформаційним – 32,14 % (7,14 %), музично-граматичним – 21,43 % (7,14 %), художньо-творчим – 32,14 % (0 %),

едукативним – 32,14 % (7,14). Остаточний коефіцієнт готовності студентів експериментальної групи (ΣK_f) відповідає достатньому рівню – 15,73. В контрольній групі він відповідає середньому рівню (11,21).

Числові дані підтвердили ефективність запропонованої методики підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі.

Ключові слова: музично-шумові інструменти, вчитель музики, фахова підготовка, ансамбль, темпоритмічні здібності, музично-темпоральні уявлення.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Ван Чуцьце. (2020). Музично-шумові інструменти в сучасній мистецькій освіті. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 3 (132). Одеса, 2020, 190-197. Отримано з <https://nv.pdpu.edu.ua/Magazin>.

2. Ван Чуцьце. (2021). Проблема освоєння темпоральних властивостей музики майбутніми вчителями музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 197. Кропивницький, 2021. 194-200. Отримано 3
https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36889/1/Kondratenko_Plokhotniyuk_%20NZ_197.pdf.

Статті у наукових зарубіжних виданнях:

1. Ван Чуцьце. (2021). Структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вживання музично-шумових інструментів у освітній практиці. *Knowledge, Education, Law, Management*, № 3(39), 2021. Отримано з: <http://kelmczasopisma.com/ru/viewpdf/6234>.

2. Ван Чуцьце. (2021). Musical Temporality and the Music Teachers Professional Training (Музична темпоральність і професійна підготовка вчителів музики). *The scientific heritage (Budapest, Hungary)*, Vol. 4, No 67, С.

51-57 (у співавторстві з С. Шипом). Отримано з: <http://www.scientific-heritage.com/wp-content/uploads/2021/06/The-scientific-heritage-No-67-67-2021-Vol-4.pdf>.

Праці апробаційного характеру

1. Ван Чуцьце (2018). Роль музично-шумових інструментів в освоєнні темпоральних властивостей музики майбутніми учителями музичного мистецтва. Одеса. Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези Міжнародної конференції молодих учених та студентів. Одеса, 2018. С. 15-17.

2. Ван Чуцьце (2019). Интонационный подход к развитию музыкально-ритмических умений будущих учителей музыки. Сучасні орієнтири мистецької освіти: традиції, досвід, інновації. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті засновника кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, народного артиста України, професора Андрія Кушніренка (м. Чернівці, 4-5 квітня 2019 р.). – Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2019. 159-162.

3. Ван Чуцьце. (2021). Критерии и показатели готовности будущего учителя музыки к применению музыкально-шумовых инструментов в образовательном процессе. Scientific Collection «InterConf», (72): with the Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference «Scientific Community: Interdisciplinary Research» (August 26-28, 2021). Hamburg, Germany: Busse Verlag GmbH, 2021. P. 145-149.

4. Ван Чуцьце (2021). Influence of Percussion Ensemble Training on Psychological Counselling of Patients with Depression (Використання занять у перкусійному ансамблі у терапії пацієнтів з депресією). *Psychiatria Danubina*, Volume 33, Page: 12-13. (Web of Science).

ABSTRACT

Wang Chunjie. Methods of future musical art teachers training to use musical-noise instruments in the educational process. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for Doctor of Philosophy degree in specialty 014 Secondary Education. Musical Art. – State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushinsky». Odessa, 2021.

The contents of the abstract

The dissertation presents the results of theoretical substantiation, development and experimental testing of complex methods of future musical art teachers training to use musical-noise instruments in the educational process. This problem of professional training of musical art teachers is studied in the context of the competence approach, which has a paradigmatic significance in the theory and practice of education in modern Ukraine and China.

It is proved that playing musical instruments is one of the main and most useful for art education type of musical activity. At the same time, this type of music is usually considered as an attribute of preschool music education. This idea negatively impacts on the level of the related problems study and the quality of developed of music education methods. Contradictions have been identified: between the inefficient use of musical-noise instruments in the system of general school education and their powerful educational potential; between the low level of development of methods for the use of musical-noise instruments in educational practice and the urgent need to equip teachers with such methods; between the level of readiness of modern teachers for pedagogical activities with the use of musical-noise instruments and the practice of training future musical art teachers in pedagogical universities.

According to the accepted definition, musical-noise instruments are mechanical and electronic-acoustic means of producing broadband and color noise, which serve as a sonorous material of musical art. The classification of types of

musical-noise instruments is presented; technical and plastic-sound features of the most widespread varieties in creative practice are revealed. The fact of abrupt increase in the role and aesthetic significance of noise material in the music of the XX-XXI centuries and in educational practice in Western countries has been established.

It is established that musical-noise instruments have a wide range of functions and high potential in the art education for students of different ages. Their application allows to solve the following educational tasks: development of a complex of musical abilities; formation of necessary musical skills (sense of rhythm; musical-temporal, timbre, texture, compositional ideas); formation of creative musical thinking (improvisation and composition). The use of ensemble music activity in the educational process ensures the involvement of students in disciplined, purposeful, highly organized work in a musical group (synergy skills); development of their social and communicative skills. The relative technical simplicity of musical-noise instruments allows many students to participate in the performance of highly artistic works of classical, folk and jazz music. Whereas many varieties of this oldest kind of instrument on the planet are common in the culture of all peoples; mastering them opens the way to domesticate the traditions of both native national art and the riches of other national cultures. Familiarization of young students with these instruments is one of the ways to acquire the poetics and artistic language of modern music in its various stylistic and genre manifestations. Thus, musical-noise instruments allow to carry out the developmental, didactic, cultural-cognitive and gnostic-motivational functions of music education effectively.

It is stated that the prerequisite for the realization of the high potential of musical-noise instruments in art education is a sufficient level of musical art teachers readiness to apply them in the pedagogical process. The structure of this readiness is determined. Its components are: 1) Musical-performing skills (proper mastery of the technique of playing various types of musical-noise instruments – idiophones, membranophones, electrophones; formed sense of tempo; skills of

expressive phrasing; developed temporal ideas); 2) Practical and theoretical knowledge of musical-noise instruments and their cultural functions (role in the musical practice of different ethnic, historical, religious cultures); 3) Knowledge of different musical languages (primarily – the laws of metrorhythm and pitch organization); 4) Musical and creative skills of arranging and improvising; 5) Ability to manage ensemble music (in particular, practical knowledge of pedagogical psychology).

The identified set of personal qualities serves as a model for choosing and developing pedagogical approaches, principles, methods, diagnostic tools and forming the readiness of future musical art teachers to realize the high didactic and educational potential of musical-noise instruments in the practice of art education. Methodological approaches to the methods for training of future musical art teachers development are substantiated. They are: a) a systematic approach (it is implemented in the principles of integrity, structure, functional certainty, feedback, algorithm for the formation of musical-temporal skills); b) culturological approach (embodied in the principles of multicultural orientation, culturological comprehension of didactic material by students, intercultural dialogue by means of art, formation of ethnocultural competence); c) semio-hermeneutic approach (it corresponds to the principles of generalized and narrative interpretation of technical tasks, algorithmic development of musical language as a semiotic system); d) artistic-activity approach (actualized in the principles of activation of synaesthetic perception, application of creative tasks in artistic synthesis, interactive pedagogy). The method also involves the implementation of the principle of pedagogical extrapolation (conscious transfer of techniques and forms mastered by future musical art teachers in higher education in terms of primary and secondary music education). The methods and forms of preparing students for the use of musical-noise instruments in the educational process, developed in the study, are arranged according to their focus on certain components of the readiness model.

It is established that the conditions for effective implementation of the methods proposed in the dissertation are: a) ensuring species diversity and proper quality of the set of musical-noise instruments, on the basis of which the academic process is carried out; b) optimization of the repertoire, which must meet the criteria of technical simplicity, didactic efficiency and artistic perfection of musical samples; c) pedagogical stimulation of cognitive interest in musical culture, artistic and creative motivation and communicative intentions of future musical art teachers; d) involvement of students in the organization of amateur music and instrumental ensembles and the implementation of concert and educational activities.

A method of pedagogical diagnostics of the future musical art teachers readiness to use musical-noise instruments in educational practice has been developed. The diagnosis is based on criteria and indicators that meet the established structure of readiness, namely: 1) interpretive criterion (it meets the musical-performing skills as a component of the specified readiness and is determined by indicators of quality of musical-temporal skills and generalized musical-temporal ideas); 2) information criterion (corresponds to the knowledge of musical-noise instruments and is determined by the level of knowledge about their features and cultural functions); 3) musical-grammatical criterion (corresponds to the acquire of musical languages and is determined by the level of mastery of grammar and thesauri of different musical languages); 4) art-creative criterion (corresponds to creative skills and is determined by the ability to arrange and improvise); 5) educational criterion (determined by the level of mastery of methods of working with student music groups and conducting skills).

The diagnostic experiment showed that the majority of students showed a low level of readiness to use musical-noise instruments in the educational process by all criteria (67,86 %). At the same time, none of the participants managed to reach a higher level of readiness. Formative experimental work on the approbation of the author's method was carried out in stages. The first one – motivational–propaedeutic stage – was aimed at acquainting students with musical-noise

instruments, awakening interest in their artistic and expressive capabilities and functions in cultural practice, for use in art education. The second one – differential-development stage – involved intensive training of students in five areas that correspond to a certain model of readiness. Classes were held in group and partly individual forms (seminar, role-playing game, debate, laboratory work, quiz, competition). The following methods were used: artistic and technical exercises; training tests; sonorous experiment; collective solution of the musical-performing task; collective arrangement; creating a soundtrack to a movie clip; regulated improvisation, etc.

The last diagnostic section showed a significant improvement in the level of readiness of students to use musical-noise instruments in the educational process. High level of readiness was demonstrated by interpretive criterion – 28,57 % of students in the experimental group (in the control group – 3.57%), by information criterion – 32,14% (7,14%), by musical-grammatical criterion – 21,43 % (7, 14%), by art-creative criterion – 32,14% (0%), by educational criterion – 32.14% (7.14). The final coefficient of readiness of students of the experimental group (ΣK_f) corresponds to a sufficient level – 15.73. In the control group, it corresponds to the average level (11,21). Numerical data confirmed the effectiveness of the proposed method of preparing future music teachers for the use of musical-noise instruments in the educational process.

Key words: musical-noise instruments, music teacher, professional training, ensemble, tempo-rhythmic skills, idea of musical temporality.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Articles in professional scientific journals of Ukraine

1. *Wang Chunjie*. (2020). Muzychno-shumovi instrumenty v suchasniy mystets'kiy osviti. Naukovyy visnyk Pivdenoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyns'koho. Vypusk 3 (132). Odesa, 2020, 190-197. Otrymano z <https://nv.pdpu.edu.ua/Magazin>.

2. *Wang Chunjie*. (2021). Problema osvoyennya temporal'nykh vlastyvostry muzyky maybutnimy vchytelyamy muzychnoho mystetstva. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky. Vyp. 197. Kropyvnyts'kyy, 2021. 194-200. Otrym. z https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36889/1/Kondratenko_Plokhotniyuk_%20NZ_197.pdf.

Articles in the scientific foreign journals

1. *Wang Chunjie*. (2021). Struktura hotovnosti maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vzhyvannya muzychno-shumovykh instrumentiv u osvritniy praktytsi. Knowledge, Education, Law, Management, № 3(39), 2021. Otrymano z: <http://kelmczasopisma.com/ru/viewpdf/6234>.

2. *Wang Chunjie*. Musical Temporality and the Music Teachers Professional Training (Muzychna temporal'nist' i profesiyna pidhotovka vchyteliv muzyky). The scientific heritage (Budapest, Hungary), Vol. 4, No 67, 2021. S. 51-57 (u spivavtorstvi z S. Shyp). Otrymano z: <http://www.scientific-heritage.com/wp-content/uploads/2021/06/The-scientific-heritage-No-67-67-2021-Vol-4.pdf>.

Research works of the approbation character

1. *Wang Chunjie* (2018). Rol' muzychno-shumovykh instrumentiv v osvoyenni temporal'nykh vlastyvostry muzyky maybutnimy uchytelyamy muzychnoho mystetstva. Odesa. Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kul'turnoho rozvytku suspil'stva: materialy ta tezy Mizhnarodnoyi konferentsiyi molodykh uchenykh ta studentiv. Odesa, 2018.

2. *Wang Chunjie* (2019). Yntonatsyonnyy podkhod k razvytyyu muzykal'no-rytmicheskykh umenyy budushchykh uchyteley muzyky. Suchasni oriyentiry mystets'koyi osvity: tradytsiyi, dosvid, innovatsiyi. Materialy II Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi, prysvyachenoyi pam'yati zasnovnyka kafedry muzyky Chernivets'koho natsional'noho universytetu imeni Yuriya Fed'kovycha, narodnoho artysta Ukrayiny, profesora Andriya Kushnirenka (m. Chernivtsi, 4-5 kvitnya 2019 r.). – Chernivtsi: Cherniv. nats. un-t, 2019. 159-162.

3. Wang Chunjie. (2021). Krytery y pokazately hotovnosti budushcheho uchyteya muzyky k pryumenenyyu muzykal'no-shumovykh ynstrumentov v obrazovatel'nom protses se. Scientific Collection «InterConf», (72): with the Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference «Scientific Community: Interdisciplinary Research» (August 26-28, 2021). Hamburg, Germany: Busse Verlag GmbH, 2021. R. 145-149.

4. Wang Chunjie. (2021). Influence of Percussion Ensemble Training on Psychological Counsalting of Patients with Depression. *Psychiatria Danubina*, Volume 33, Page: 12-13. (Web of Science).

ЗМІСТ

ВСТУП	17
РОЗДІЛ 1. МУЗИЧНО-ШУМОВІ ІНСТРУМЕНТИ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ (ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ).....	27
1.1. Музично-шумові інструменти. Їх різновиди, культурні функції та художньо-виражальні можливості	27
1.2. Функції музично-шумових інструментів у освітній практиці (історичний досвід і сучасний стан).....	48
Висновки до 1 розділу	65
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНО- ШУМОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	68
2.1. Структура готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів у освітній діяльності.	68
2.2. Педагогічні підходи, принципи, методи і умови підготовки майбутніх учителів музики до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі.....	83
Висновки до 2 розділу	106
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РОБОТИ З АНСАМБЛЕМ МУЗИЧНО-ШУМОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ	109
3.1. Методика педагогічної діагностики рівня готовності майбутнього вчителя музики до роботи з ансамблем музично-шумових інструментів та результати констатувального експерименту.....	109
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично- шумових інструментів в освітньому процесі	1288
Висновки до 3 розділу.	185
ВИСНОВКИ.....	187
ЛІТЕРАТУРА.....	193
ДОДАТКИ.....	217

ВСТУП

Людська цивілізація стрімко змінюється сьогодні в усіх своїх сторонах і властивостях. Процеси культурної, технічної, економічної глобалізації все більше об'єднують людство в один величезний соціум, руйнуючи та водночас загострюючи етнічні, релігійні, соціально-економічні розбіжності між народами і країнами. Все більшу роль у житті людей відіграє технічний прогрес, автоматизація праці, стереотипізація та водночас нескінченна варіативність предметного середовища і форм повсякденної діяльності, доступність інформації та нечуваний раніш інтонаційний шум, катастрофічні зміни клімату, фауни і флори Землі та все більш наполегливі зусилля людей врятувати природу тощо.

Практика загальної освіти має чутливо і синхронно відповідати усім таким складаних і мінливим умовам. Водночас, вона не має права відмовитися від рішення актуальних завдань і, разом з тим, не може відступитися від своєї головної місії. Академік І. Зязюн стверджував, що «...смысл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин з собою і іншими людьми, зі світом. У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного. ... Отже, система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини» (Зязюн, 2006, 14).

Досягнення даної мети є в принципі неможливим без залучення засобів мистецької, зокрема музичної освіти. Не випадково сучасна масова освіта все більш впевнено наголошує важливість гуманістичної основи і гуманітарних векторів освітнього впливу на підростаючі покоління. Даний напрямок недвозначно проголошується в концепції Нової української школи (НУШ), а також у державній освітній політиці в Китайській народній республіці. Як зазначено в Державному стандарті базової середньої освіти в Україні:

«Основною метою освітньої галузі «Мистецтво» є формування в учнів у процесі сприймання, інтерпретації, оцінювання ними творів мистецтва та провадження практичної діяльності системи ключових, міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей як цілісної єдиної основи світогляду, а також здатності до художньо-творчої самореалізації і культурного самовираження». (Державний стандарт..., 2020)

Реалізація занащеної мети потребує не тільки нової якості стосунків між суспільством, державою і школою, але й нових педагогічних кадрів, здатних відповісти на виклик сучасності. Сьогодні школі, як загальній, так і мистецькій, потрібний учитель нового типу. Він має бути високопрофесійним, креативним педагогом, «...який має відповідну освіту, застосовує неформальні підходи до своєї роботи, спрямовує свою педагогічну діяльність на задоволення мистецько-освітніх потреб здобувача початкової мистецької освіти, виявлення та розвиток його творчих здібностей, виховання в ньому любові до мистецтва, набуття ним мистецькоосвітніх компетенцій та досягнення результатів навчання шляхом індивідуального підходу до організації навчальних занять та застосування прогресивних методик викладання» (Концепція...2017).

Нові культурні обставини і нові освітні цілі потребують відповідних новацій у практиці фахової підготовки вчителів музичного мистецтва. Про це йдеться в публікаціях і виступах багатьох дослідників сучасної освітньої практики (І. Зязюн, А. Козир, В. Лабунець, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Полатайко, О. Реброва, О. Щолокова). У сучасній музично-педагогічній освіті значну роль відіграє інструментально-виконавська підготовка, зокрема оволодіння уміннями гри на фортепіано, струнних, духових, народних інструментах. Тому питання методики навчання гри на музичних інструментах активно досліджуються, отримують розробку і практичне впровадження (праці Ван Лу, Ван Яюєці, Лінь Хуацінь, Н. Мозгальнової, Г. Ніколаї, О. Ребрової, Чжан Їфу, Цзяо Їн, Ши Цзюнь-бо, О. Щербініної та ін.). Зокрема, увага дослідників зосереджується на окремих

проблемах підготовки вчителя до керування учнівськими музично-інструментальними ансамблями (роботи Б. Бриліна, О. Горбенко, Ду Ханьфена, В. Лабунця, М. Малахової, І. Мариніна, Л. Панків, Т. Пляченко, Я. Сверлюка, М. Филипчука, Бі Цзінчена, Ю. Лошкова, Ма Сюй, Г. Макаренко, В. Плужнікова, Цао Хункая та ін.).

Однак, з поля уваги дослідників майже повністю випали музично-шумові інструменти. В науковій та методичній літературі прийнято, якщо не проголошувати відкрито, то приймати як даність, що даний вид музичних інструментів є прерогативою виключно системи дошкільного естетичного виховання (цей аспект проблеми відображається в працях Н. Ветлугіної, та ін.). Створення малюками ритмічного шуму за допомогою іграшкових звукових знарядь, звичайно, потребує від учителя (музичного вихователя) мінімальної підготовки, на яку не варто звертати особливої уваги в процесі його підготовки у виші.

Такий упереджений підхід є наслідком недооцінки високого навчального і виховного потенціалу музично-шумових інструментів – виду звукових знарядь, який є найстарішим в історії, найбільш різноманітно представленим і розповсюдженим в культурі усіх народів Землі. Цей вид інструментів є таким самим доступним, як спів і танець. Нарешті, музично-шумові інструменти органічно об'єднуються і стають основою для колективного музикування. Срецифічна їх особливість – здатність відтворювати нескінченну різноманітність ритміки космосу, культури та внутрішнього світу людини, здатність привчати людину – за словами Платона – до ритму і гармонії.

Потрібно підкреслити бурхливе зростання ролі та художньо-естетичного значення музично-шумового матеріалу, а з цим і відповідних звукових знарядь в музиці ХХ-ХХІ сторіч (творчість Е. Саті, італійських брьюїтистів, представників «конкретної», «магнітофонної», електронної, сонористичної, алеаторичної музики, а також композиторів академічного

стильового спрямування). Ця сфера сучасної музичної культури залишається майже цілком поза межами теорії та методики музично-педагогічної освіти.

Таким чином, існують об'єктивні суперечності: між спорадичним, несистематизованим, малоефективним використанням музично-шумових інструментів в актуальній практиці загальної шкільної освіти та їх потужним виховним і дидактичним потенціалом; між низьким рівнем розробленості методики застосування музично-шумових інструментів у повсякденній освітній практиці та актуальною потребою в оснащенні шкільних вчителів музичного мистецтва подібною методикою; між фактичним рівнем готовності сучасних вчителів до педагогічної діяльності з використанням музично-шумових інструментів та практикою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у педагогічних вишах.

Означені суперечності обумовлюють **актуальність теми** дослідження: «Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі»

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та становить частину наукової теми «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (реєстраційний номер 0114U007160). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 6 від 26.01.2017).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі.

Відповідно до визначеної мети сформульовано такі **завдання**:

1. Визначити особливості музично-шумових інструментів, їх художній потенціал та можливості їх застосування у освітньому процесі.

2. Побудувати структурно-функціональну модель готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі.

3. Обґрунтувати методику підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі.

4. Визначити критерії та показники оцінювання рівня готовності майбутнього вчителя музики до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі.

5. Експериментально перевірити ефективність розробленої методики в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів музики.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічних вишах.

Предмет дослідження – методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі.

Методологічну основу дослідження становлять: *системно-структурний підхід* у теоретичному поясненні готовності учителя музичного мистецтва до фахової діяльності, у побудові методики формування даної готовності у виші, у трактуванні темпоральних властивостей музики; *культурологічний підхід* до феноменів застосування музично-шумових інструментів в художній та освітній практиці, освоєння умінь інструментального музикування на основі різних етнокультурних традицій; *семіо-герменевтичний підхід* до виявлення і пояснення функцій музично-шумових інструментів у системах музичної мови та методиках мистецької педагогіки; *діяльнісний підхід* до вивчення психологічного феномену музичної темпоральності та створення методики розвитку навичок і умінь

майбутніх учителів музичного мистецтва; *експериментальний підхід* (в апробації розробленої методики).

Теоретичною базою дослідження слугують: положення психології та загальної педагогіки щодо компетентності, готовності, теоретичних засад підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (І. Зязюн, А. Линенко, О. Олексюк, О. Реброва, Р. Хмелюк, Д. Узнадзе, Н. Левітов, В. Лісовий, Л. Нерсесян, А. Прангишвілі та ін.); теорія музичної мови, темпоральності, ритмічного відчуття і уявлення; музичного метроритму; темпоритму; хронотектоніки музичного синтаксису і композиції (М. Аркадьєв, Н. Бергер, Н. Герасимова-Персидська, Х. Кребс, Ж. Піаже, Б. Теплов, М. Харлап, Ю. Цагареллі, Б. Цуканов, С. Шип, І. Юдкін та ін.); положення музичної акустики і органології, теорії культури, жанрів і стилів інструментальної музики (О. Андреева, Е. Горнбостель, Е. Денісов, К. Закс, Ю. Рагс, М. Чулакі та ін.); методологічні та методичні засади музичної освіти, розвитку музичних здібностей, навичок, умінь і знань (Л. Баренбойм, Н. Ветлугіна, К. Орф, В. Келлер та ін.); педагогіка навчання грі на музично-шумових інструментах та керівництва інструментальним ансамблем, оркестром, хором (Б. Брилін, О. Горбенко, В. Лабунець, М. Малахова, І. Маринін, Л. Панків, Т. Пляченко, Я. Сверлюк, М. Филипчук, Бі Цзінчен, Ю. Лошков, Ма Сюй, Г. Макаренко, В. Плужніков, Цао Хункай та ін.).

Методи дослідження. Рішення поставлених завдань доягається за допомогою комплексу взаємоузгоджених методів. Головними теоретичними методами слугують: класифікація музичного інструментарію з метою виявлення акустичних і звукопластичних особливостей музично-шумових інструментів; історико-теоретичний аналіз практики художнього використання музично-шумових знарядь, необхідний для уточнення їх ролі та функцій в мистецькій освіті; системно-функціональний аналіз освітньої музичної активності різних категорій учнівської молоді – з метою виявлення педагогічного потенціалу музично-шумових інструментів; категоріальний аналіз феномену фахової готовності вчителя музики до освітньої діяльності;

понятійне моделювання, що дозволяє встановити структуру готовності муума до застосування музично-шумових інструментів у пдній практиці; аналіз теоретичних уявлень щодо проявів музичної темпоральності на різних рівнях організації музичної мови з метою уточнення понятійного апарату (категорій ритму, метру, темпу, метротектоніки композиції тощо) та формулювань відповідних методичних положень; музично-теоретичний аналіз академічного репертуару навчання в класі перкусійних інструментів.

Емпіричні методи: діагностичне тестування (власні тести за адаптованою методикою Ю. Цагареллі, комп'ютеризовані навчальні тести); констатувальний та формувальний експерименти. Математико-статистичні: кількісне відображення рівнів досконалості компонентів педагогічної готовності; емпіричне значення критерію Фішера – для підтвердження ефективності розробленої та апробованої експериментальної методики.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що вперше: музично-шумові інструменти розглянуто в педагогічному аспекті з погляду їх навчальних і виховних функцій у системі загальної музичної та спеціальної музично-педагогічної освіти; встановлено, що головними їх функціями є формування необхідних майбутньому учителю музичного мистецтва навичок і умінь (відчуття ритму, музично-темпоральних уявлень, тембрального і фактурного слуху, колористичного музичного мислення, навичок звукоутворення, поліфонічного мислення, імпровізаційних умінь); виявлено, що освітній потенціал музично-шумових інструментів значно зростає за умови їх поєднання в поліфункціональному ансамблевому музикуванні, що привчає до музичної синергії (дисциплінованої та художньо цілеспрямованої колективної праці), сприяє оволодінню поетикою і художньою мовою сучасної музики в її різноманітних стильових та жанрових проявах; визначено структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів, компонентами якої є музично-виконавські уміння, практичні та теоретичні знання про музично-шумові інструменти та

їх культурні функції, музично-творчі вміння аранжування та імпровізації, здатність до управління ансамблевим музикуванням; запропоновано методику підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі, що заснована на системному, культурологічному, семіо-герменевтичному та діяльнісному підходах і актуалізує методологічні та методичні принципи цілісності, структурності, функціональності, зворотного зв'язку, педагогічного алгоритму, полікультурного спрямування, міжкультурного діалогу, етнокультурної компетентності, синергії, активізації синестетичного сприйняття, творчих завдань, інтерактивної педагогіки та ін.; визначено умови ефективного впровадження у практику запропонованих в дисертації методів і форм (забезпечення видової різноманітності та належної якості комплекту музично-шумових інструментів; оптимізація репертуару занять; педагогічне стимулювання пізнавального інтересу до музичної культури, художньо-творчої мотивації та комунікативних інтенцій; залучення студентів до організації самодіяльних музично-інструментальних ансамблів та концертно-просвітницької діяльності); розроблено комплексну методику педагогічної діагностики щодо готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів у освітній практиці, основу якої складають: інтерпретаційний критерій (показники - якість музично-темпоральних вмінь та узагальнених музично-темпоральних уявлень); інформаційний критерій (визначається рівнем знань про їх особливості та культурні функції); музично-граматичний критерій (показники – рівень володіння граматикою та тезаурусами музичних мов); художньо-творчий критерій (визначається здатністю до аранжування та імпровізації); 5) едукативний критерій (визначається рівнем володіння методами роботи з учнівським музичним колективом та диригентськими вміннями).

Уточнено смисл понять: музично-шумові інструменти, педагогічний потенціал музичного інструментарію, музичний метроритм, темпоритм, хронотектоніка, музично-темпоральні навички та уміння.

Подальшого розвитку дістали: теоретичні положення про ритмічне відчуття та слухові уявлення; системно-функціональний, культурологічний, семіо-герменевтичний та художньо-діяльнісний підходи у музичній педагогіці; інтенція теоретичного вивчення ансамблевого музикування як специфічної експлікації принципу синергії.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка від 01.06.2021 р. № 968/24); Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 40/1-н від 27.05.2021 р.); Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 378 від 22.06.2021 р.).

4. **Практичне значення результатів дослідження** полягає у можливості використання розробленої методики та змісту дисертації у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях оркестрового класу, основного музичного інструменту, методики музичного навчання, педагогічної практики, елективних курсів, історії музики; по-друге, у можливості застосування низки адаптованих педагогічних форм і методів безпосередньо до музично-освітнього процесу в початкових та середніх навчальних закладах, а також до навчального процесу в музичних школах і училищах. Методи, запропоновані в дослідженні можуть знайти впровадження у музично-виконавській підготовці студентів, зокрема у класі постановки голосу, у диригентсько-хоровій підготовці.

Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на міжнародних: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного

розвитку суспільства» (Одеса, 2017, 2018, 2019, 2020), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017, 2019), «Мистецтво у нелінійному просторі» (Тернопіль, 2018), II Міжнародна науково-практична конференція, присвячена пам'яті засновника кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, народного артиста України, професора Андрія Кушніренка (м. Чернівці, 4-5 квітня 2019 р.), II Міжнародна науково-практична конференція «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 12–13 листопада 2020 р.), VI Міжнародна науково-практична конференція «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 15 травня 2020 р.); III Міжнародна науково-практична конференція «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 16-17 листопада 2021).

Публікації. Результати дослідження відображено у 8 публікаціях автора. Із них: 2 – у фахових виданнях України, 2 – у зарубіжних періодичних виданнях (одна – у співавторстві з С. Шипом), 4 – публікації апробаційного характеру.

Структура дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, списку використаних джерел (244 найменувань, з них 48 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 239 сторінок, з них 192 сторінки основного тексту. Робота містить 22 таблиці і 10 рисунків.

РОЗДІЛ 1. МУЗИЧНО-ШУМОВІ ІНСТРУМЕНТИ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ (ІСТОРИКО- ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ).

1.1. Музично-шумові інструменти. Їх різновиди, культурні функції та художньо-виражальні можливості

Музику будь-якого народу, будь-якої історичної доби, музичну культуру людства в цілому неможливо уявити без музичних інструментів – спеціальних знарядь для видобування музичного матеріалу, тобто звуків, що можуть використовуватися для створення музичної форми. Без голосу (який також можна під певним кутом зору вважати музичним інструментом) та спеціальних акустичних пристроїв неможливо існування музичної культури. Від найдавніших часів музичні інструменти вірно слугують музичній практиці, а отже і музичній освіті. Кількість різних типів музичного інструментарію неможливо точно підрахувати. Тільки в музичній традиції народів Китаю їх нараховується декілька сотень. Ця проблемна ситуація обумовила необхідність колекціонування, вивчення і класифікації музичних інструментів. Така пізнавальна активність лежить в основі музичної органології – дисципліни, що представлена працями С. Вірдунга, Е. Горнбостеля, М. Преторіуса, К. Закса, А. Чибинського, К. Квітки, Ф. Колесси, М. Лисенка, І. Мацієвського, Г. Хоткевича, та ін.

Уся величезна множина музичних інструментів може бути представлена (за систематичною класифікацією Е. Хорнбостеля і К. Закса) всього п'ятьма видами знарядь, а саме: ідіофонами, мембранофонами, хордофонами, аерофонами та електрофонами. Першою ознакою

приналежності інструмента до одного з цих видів є матеріальний предмет, який слугує джерелом звукових коливань. Таким джерелом може бути тіло самого інструменту (в *ідіофонах*), або натягнута плівка (у *мембранофонах*), або стовбур повітря (в *аерофонах*), або струна (у *хордофонах*), або електромагнітні коливання (в *електрофонах*).

Другою класифікаційною ознакою слугує спосіб здобуття звуку. Таким способом може бути *удар*. З цього погляду, наприклад, цимбали і фортепіано є ударними хордофонами, ксилофон – ударним ідіофоном. *Дуття* повітря на гострий край трубки – спосіб збудження коливань у лабіальних аерофонах (флейта, сопілка, окарина, пай-сяю). *Продування* повітря крізь тонку щілину (гобой, кларнет, саксофон). *Фрикції*, тобто *тертя* – засіб утворення звуку при грі на скрипці, ер-ху, колесній лирі, реко-реко; *щипання* – засіб гри на кіфарі, арфі, гітарі, бандурі, гуцині тощо. Третя ознака класу інструментів – матеріал, з якого вони виготовлені. В цьому аспекті розрізняють дерев'яні та металеві (часто говорять – «мідні»), хоча з давнини використовувалися й інші матеріали: глина, кістки, шкіра, тканина, папір, волосся, волок тощо. Сьогодні також широко використовуються штурна речовина, різновиди пластмаси. Нарешті, є різновиди інструментів, що визначаються за допоміжним механізмом звукового здобуття. Наприклад: *клавішні* інструменти: фортепіано (ударний хордофон); *орган* (лабіально-тростевий аерофон); *челеста* (ударний ідіофон).

Два види з п'яти зазначених вище, а саме – ідіофони та мембранофони належать до *видової групи музично-шумових інструментів*. Певною мірою до них також відносяться і електронні синтезатори. Існують різні підходи до класифікації цих музичних знарядь. Так, скажімо, загальноприйнятим є розподіл всієї маси шумових інструментів на такі, що мають звуковисотні характеристики, а отже виявляють відповідність певному інтонаційному строю. Сучасні спеціалісти пропонують інші критерії і варіанти систематизації. Скажімо, Т. Россінг (Rossing, 2000) і його колеги проаналізували акустичні властивості понад 100 шумових інструментів і

опублікували докладну систематизовану інформацію щодо спектральних характеристик коливального процесу, що може бути збуджений за допомогою цих звукових знарядь. Різнобічний і вельми цікавий з прагматичної точки зору підхід до рішення означеної проблеми розробили Р. Белл, А. Бартель і С. Баррасс. Він «...заснований на лексиці семантичних дескрипторів і широко квантованих значень, які описують перкусійні звуки способами, корисними і значущими для музикантів, композиторів, звукорежисерів, кураторів звукових бібліотек і студентів-фізиків. Словник опирається на набір з 39 атрибутів перкусійного звуку, кожен з яких містить від 2 до 100 дескрипторів. Всього їх близько 600. Атрибути і пов'язана з ними термінологія в основному запозичені з елементарної фізики і музикознавства, а деякі повсякденні терміни взяті з англійської мови, де це доречно» (Bell, Bartel, Barrass, 2010, 240).

З точки зору засобу здобування звуку акустико-механічні музично-шумові інструменти підрозділяються на ударні (барабан, гонг, ксилофон) та фрикційні (систр, маракаси, бугай). Деякі з них, наприклад – бубон, поєднують обидва принципи звуковидобування. Ніхто точно не рахував, але багатьом людям здається, що більшість музично-шумових інструментів у світі належать до різновиду ударних. Тому їх часто називають *перкусійними* (від латинського *percussio* – нанесення ударів (Дворецкий, 1986, 744), або *ударними*. Інколи таке спрощення бувало не принциповим. Однак в нашому контексті спеціального дослідження, до того ж із врахуванням величезної нової сфери електронно-шумового звучання, яке увійшло до практики музичного мистецтва і освіти, прийняття спрощеного, недиференційованого підходу є недоречним.

Що стосується матеріалу, з якого виготовляються музично-шумові інструменти, то в даному аспекті спостерігається велике різноманіття природних та штучних матеріалів, які навіть не варто перелічувати. Домінують дерево, метал, обпалена глина, шкіра та висушені рослини. Допоміжними технічними устроями гри на музично-шумових інструментах

можуть бути: клавіші (челеста), педалі (барабан, хай-хет), пружинні механізми та важелі (карійон).

Очевидно, що головним критерієм для теоретичного виділення таксону музично-шумових інструментів є якість акустичного матеріалу, який можна отримати за допомогою цих інструментів. Дана якість характеризується як *акустичний шум*.

Поняття шуму сьогодні широко використовується в наукових дисциплінах – фізиці, астрономії, фізіології, психології, інформатиці, політиці тощо. В різних наукових контекстах цей термін отримує суттєво різні значення. Так, скажімо, в техніці виробництва шум розуміється як «будь-який звук, що може викликати втрату слуха, чи бути шкідливим для здоров'я, або небезпечним в іншому відношенні» (Шум, 2015-2018). Вчені-економісти розуміють шум інакше, а саме як «раптова активність на ринку, коливання цін і обсягів угод, які можуть стати причиною невірної інтерпретації стану ринку» (Словарь финансовых терминов). Наше дослідження орієнтується на фізичне та психофізичне розуміння терміну, згідно з яким шум визначається як «неправильний (аперіодичний) звук, що складається з великого числа простих тонів різної висоти і сили» (Шум, 1970).

Більш розгорнуте визначення пропонує Ю. Рагс: «Шум – звукове явище, засноване на взаємодії безлічі негармонійних часткових тонів в спектрі його; при сприйнятті характеризується невизначеністю висоти, неясністю в тембровому відношенні. Широко використовується в музиці переважно в групі ударних інструментів. Присутній в спектрі майже у всіх інших музичних інструментів: скрип і свист у струнних смичкових, удари клавіш у фортепіано, шипіння у флейти і т. п. (Рагс, 1982, 272) Таке розуміння лежить в основі прийнятої в літературі музично-теоретичної інтерпретації даного терміну.

Музикознавці звичайно визначають шум у співвідношенні з поняттями звуку і тону. Усі звуки, що використовуються музикою підрозділяються на

тони і шуми. Тони – це звуки, що характеризується правильно-періодичною структурою коливання. Шуми – це звуки, які не мають періодичних коливань. Найпростіший ідеальний тон має форму правильної синусоїди. На практиці таких ідеально правильних звуків немає. Приблизно чисті тони можна отримати хіба що за допомогою електронних генераторів. В реальності усі звуки є складними коливаннями, які оцінюються як більш або менш складні за структурою призвуків, більш або менш правильні за характером коливань. Отже, світ музичних звуків являє собою своєрідний спектр, ідеальними полюсами якого виступають з одного боку абсолютно упорядкований звук (чистий тон), а з другого боку – абсолютно неупорядкований звук (суцільний шум, який також зветься «білим»). Втім, шумову частину спектру звичайно розділяють на широкосмугові та вузькосмугові (або кольорові) шуми. Білий шум, за визначенням Ю.Рагса – «це різновид шуму, що містить в спектрі максимально велику кількість слабо організованих часткових тонів; відрізняється відсутністю основного тону, висотною і тембровою невизначеністю. У практиці білий шум не зустрічається; ідеальне ж уявлення про нього полягає у визнанні, що він є підставою для розуміння інших різновидів шуму – з нього можна виокремити будь-який інший шум або навіть звук. «Кольоровий» або тонально зафарбований шум, відрізняється від білого тим, що має висоту, хоча і слабо виражену» (там же, 273).

Скористуємось схемою, яка наочно демонструє співвідношення між різними частинами спектру звуків музичної практики (Шип, 1998) (Рис. 1.1). Границя між тонами і шумами є прозорою, не чітко визначеною. Вона залежить від фізичних (властивості коливального процесу) та фізіологічних чинників (затності слухового сприйняття).



• - звуки, що стають матеріалом музики.

Рис. 1.1. Спектр звуків, якими користується музична практика

Підкреслимо, що шум як акустичне явище є присутнім в будь-якому звучанні музичного інструменту і співочого голосу. В інструментах він виникає від удару (наприклад молоточка по струні), або від повітряного струму, що ненавмисно виникає від дуття музиканта (наприклад, на край отвору флейти). У вокальному тоні шуми виникають внаслідок недосконалості співочого апарату (хрипіння втомлених зв'язок), або від вибухових, назальних, шиплячих приголосних фонем (при співі зі словами). Отже, шум є іманентним компонентом музичного звуку як такого. Окрім того, люди створили і вдосконалюють численні пристрої для утворення широкопasmових і кольорових шумів.

Найбільша кількість музичних інструментів, призначених для створення шуму, є ідіофонами. До цього виду належать, наприклад: гонг, трикутник, тарілки, клавес, вуд-блок, фрусто (засіб видобування звуку – удар); реко-реко (фрикційний ідіофон, засіб видобування звуку – тертя);

маракаси, чокало (засіб видобування звуку – трясіння). Найбільш уживаними є ідіофони, які дозволяють видобувати звуки, наближені за висотними характеристиками складного коливання до тонів. Йдеться про ксилофон, металофон, маримбу, ксілоримбу, гlockеншпіль, челесту, дзвони тощо.

Друга велика множина музично-шумових інструментів відноситься до виду мембранофонів. Більшість з них є ударними інструментами за способом видобування звуку. Тому інструменти цієї групи називають також перкусійними (від англ. *percussion* – *струс, постукування*). Наприклад, до перкусійних інструментів належать: великий і малий барабани, бубон (тамбурин), бонги, томи, африканські тамтами, діпліпіто тощо. Деякі з подібних перкусійних мембранофонів дозволяють створювати кольорові шуми, наближені до тонів. Наприклад, такими є літаври, які передбачають настроювання, тобто пристосування до вимог певного інтонаційного строю. У публіцистичній літературі інколи для спрощення розмови *перкусійними* називають всю масу музично-шумових інструментів. Для наукового дискурсу таке спрощення є небажаним.

Окрім зазначених різновидів музично-шумових інструментів є ще один клас, який можна визначити як електронно-шумові інструменти. Їх виникнення і розповсюдження, що почалося наприкінці 20-х років минулого сторіччя, пов'язано з прогресом техніки електричного підсилення, трансформації та генерації звуку механіко-акустичних інструментів. Найбільше поширення, особливо у музиці масово-популярних жанрів, отримали електрифіковані гітари. Електрична обробка звуку гітарних струн і корпусу інструмента передбачала використання різних тембрально-шумових ефектів, як-от: «овердрайв» (від англ. *overdrive* – прискорення, перевантаження) – звучання, що виникає внаслідок вхідного перевантаження лампового підсилювача, «дисторція» (*distortion* – спотворення) – ефект різкої зміни амплітудно-частотних характеристик акустичного коливання та ін. Ці перші знахідки електронно-шумового звуку мали дуже обмежені виражальні можливості і відповідно незначне використання на практиці. Значно ширші

можливості відкрилися у зв'язку з бурхливим розвитком техніки звукового синтезу, який розпочався у післявоєнні роки в країнах європейського Заходу. Наприкінці ХХ ст. увійшли до масового ужитку комп'ютерні програми звукового синтезу. Сучасні можливості комп'ютерних програм зі створення шумового матеріалу для музично-творчих цілей є теоретично необмеженими.

Особливе місце у новому різновиді шумового звуку зайняли так звані «семпли» (від англ. *sample* – зразок). Під цим терміном розуміється цифрові моделі звуку, які отримані в результаті цифрового аналізу аналогового сигналу, що породжується певним механіко-акустичним інструментом. Подальший електронно-цифровий синтез дозволяє утворити звуки, які майже не відрізняються від звуків натуральних барабанів, тарілок, литавр, маримб та ін. мембранофонів та ідіофонів. Управління цими синтезованими шумами може здійснюватися різними шляхами: за допомогою звичайного інтерфейсу комп'ютера, за допомогою стандартної фортепіанної клавіатури електронного синтезатора, або за допомогою спеціальних інструментів-імітаторів, гра на яких відповідає діям музиканта-перкусіоніста.

Останній засіб видобування електронного музичного шуму був розроблений наприкінці 70-х років минулого століття і втілений в конструкції так званих «механічних барабанів» (відповідний англійській термін – *drum-machine*), або «ритм-комп'ютерів». Цей різновид музично-шумового електрофону дозволяє komponувати і редагувати ритмічні послідовності, які слугували остинатною основою творів чи їх підрозділів розділів. У техніці комп'ютерної композиції такі ритмічні формули, призначені для багатократного повторення, називають «лупами» (з англійського *loop* – петля). Їх можна створювати власноруч. Однак ритм-комп'ютери містять у собі великі набори (банки) запрограмованих і цілком готових до використання ритмічних шаблонів (*patterns*) та семплів, що відповідають різним музичним стилям популярної музики, року чи джазу. Зручність портативних інструментів типу *drum-machine* полягає також у тому, що вони оздоблені специфічним інтерфейсом: так званими «теч-

педами» (від англійських *touch* – *зачипати, торкатися* і *pad* – *підкладка*), тобто ділянками поверхні, які на доторкання (удар, натискання) рукою чи медіатором «відповідають» аналоговим електричним і, далі, електронно-цифровим процесом звукового синтезу.

Як видно, галузь музично-шумових інструментів є дуже великою і розвинутою. Її репрезентують три види музичних знарядь (ідіофони, мембранофони та електрофони), які, у свою чергу, розподіляються на різновиди (перкусійні, фрикційні, вібраційні) та численні сімейства в різних національних культурах (наприклад, сімейства там-тамів у країнах центральної Африки, тамбурінів – у країнах середньої Азії, дзвонів – у культурі країн Східної Європи, тарілок – у традиції американського джазу тощо, ксилофонів – у традиції народів Тихоокеанського регіону).

Величезна широта, багатство і таксономічна складність класу музично-шумових інструментів пояснюється їх властивостями. Розглянемо більш прискіпливо чесноти даного класу музичних знарядь. Будемо виходити з того, що усі музичні інструменти відповідають низці вимог, які висуває до них музична практика. Згідно з твердженням С. Шипа, першим чинником, що впливає на властивості музичних інструментів є їх відповідність вимогам слухового сприйняття. Зокрема йдеться про відповідність диференціальним порогам сприйняття тривалості, висоти та гучності звуку. Другим чинником винаходження музичних інструментів є потреба у продукуванні пластичного звукового матеріалу, тобто здатності звуку «...створювати різні форми, гнучко змінювати свої якості, ... здатність поєднувати в собі постійність і мінливість» (Шип, 1998, 96). Маються на увазі можливості музичних інструментів варіювати висоту (частотні властивості), тривалість, гучність, тембр і артикуляцію звучання.

Ще одним чинником, який обумовив створення музичних інструментів, є естетична привабливість, прагнення краси звучання. Очевидно, що звук типу «клацання» можна отримати з будь-якого підручного матеріалу (камінці, палички, кістки тощо). Однак спеціально

підібрані за матеріалом, величиною, формою предмети (наприклад – дерев'яні кастаньети) здатні видавати чисті, чіткі клацання приємної якості. Звичайно, що «...кожна музична традиція виробляє свої, часом дуже різні, уявлення про красиве й некрасиве звучання» (там же,).

Справедливо також і те, що «уявлення про красу звуку змінюються з часом: ще недавно неприємні для людського вуха звуки електронного походження зараз широко застосовуються в найрізноманітніших сферах художньої практики» (там же).

Вважаємо необхідним додати до зазначеної низки чинників, що обумовили устрій та звучання музично-шумових інструментів, також вимогу фізичної придатності, доступності інструменту для людини, легкості та зручності дій з видобування звуків різної якості. Цей чинник можна також назвати потребою в ергономічності інструменту. Цей чинник не завжди є очевидним. Деякі музично-шумові інструменти є фізично складними, мало зручними. До таких належать, наприклад, великі дзвони. Гра на них потребує значних зусиль, фізичної вправності. Однак люди згодні втрачати фізичні сили й терпіти незручність заради екстремально гучного і надзвичайного за своїми висотно-тембральними властивостями звучання. Втім, якщо йдеться про музичну освіту маленьких дітей, критерій ергономічності інструменту стає досить важливим. Це особливо чітко розумів Карл Орф, який у своїй педагогічній роботі користувався лише такими інструментами, які є зручними, легкими для дітей у фізичному і психологічному сенсі. Деякі інструменти він спроектував спеціально для дитячого «елементарного музикування» і переконливо довів доцільність врахування даного критерію відбору музичних знарядь для початкової музичної освіти.

Звернемо тепер увагу на пластичні особливості музично-шумових інструментів, з якими безпосередньо пов'язаний їх художньо-виражальний потенціал. Звичайно, що з погляду пластичності звукового матеріалу музично-шумові інструменти відчутно поступаються голосу людини, аерофонам та хордофонам. У першу чергу, це стосується можливості гнучко

змінювати висотні, артикуляційні та тембральні характеристики звучання. Втім, устрій всіх мембранофонів дозволяє легко варіювати динаміку звучання в усьому доступному для сприйняття діапазоні: від PPP до FFF. Менш пластичними в цьому плані є ідіофони. Деякі (наприклад, трикутник) дозволяють диференціювати гучність у дуже вузьких межах між «піано» та «форте».

Певні можливості музично-шумові інструменти надають для варіювання тембральних та артикуляційних властивостей звуку. Наприклад, прості за своєю конструкцією інструменти сімейства бубнів (тамбурин, даф, дап, рік, пандейру, тьонгур, канджира, боуран, доира та ін.) дозволяють варіювати тембрально-висотні та артикуляційні властивості звук. Якщо виконавець стукає в середину мембрани – звук має гулкий, глибокий, масивний, темний колорит. Якщо він ударяє по краю мембрани, де сила її натягу на каркас є порівняно більшою, звук отримує світлий, легкий, прозорий колорит і стає більш високим за слуховим враженням. Якщо ж звук видобувається ударами пальців чи кисті по дерев'яному чи металевому каркасу (так званій *обичайці*) інструменту (завдяки чому він «перетворюється» з мембранофона на ідіофон), звук стає слабким, сухим, тріскучим, позбавленим яскравого забарвлення.

Інша можливість отримання шумів різної якості пов'язана з варіюванням артикуляції звуку. Якщо йдеться про механіко-акустичні інструменти, то артикуляція залежить від характеру силового впливу на мембрану чи корпус інструмента. Той самий бубон (тамбурин) може звучати по-різному, в залежності від засобу звуковідтворення. Такими засобами може бути: делікатне туше кінцівками пальців; брутальний удар ліктем або зап'ястям; струшування, яке примушує звучати металеві пластинки на дротах під мембраною бубна чи на обичайці тамбурина. В практиці гри на бубні якутів, евенків, ескімосів та багатьох інших народів використовуються медіатори – дерев'яні чи кістяні колотушки, які дозволяють варіювати

артикуляцію звуку, і внаслідок цього генерувати звуки різної висотної та тембральної якості.

Потрібно, все ж таки, визнати, що музично-шумові інструменти мають більш обмежені (у порівнянні з іншими музичними інструментами) можливості пластичного варіювання висоти, артикуляції та тембру. Втім, є такий параметр звукового матеріалу, за яким вони перевершують можливості багатьох інших інструментів. Йдеться про їх здатність відтворювати ритмічні структури якого завгодно рівня складності. Ця властивість забезпечується особливостями «амплітудної огинаючої». У загальноприйнятій англійській термінології дана властивість визначається як фазова послідовність амплітудної характеристики звучання: атаки (attack), спаду (decay), утримання (sustain) і затухання (release). Скорочено дана властивість позначається як ADSR. Більшості музично-шумових інструментів властивими є звуки, які дуже швидко виникають і зникають, тобто часова відстань між фазами атаки та затухання є мізерно малою. Для інструментів, що мають певний звуковисотний стрій (литаври, ксилофони, маримби, гlockenшпіль) характерними є звуки, що мають коротку фазу утримання. Для звичайного людського слуху достатньо почути приблизно 7 однакових коливань, щоб констатувати закономірний характер вібрації та класифікувати даний звук як тон. Щоправда і такі звуки продовжуються дуже недовго. Вони швидко зникають, якщо не отримують додаткової підтримки у вигляді резонаторних деталей (таких, скажімо, як циліндричні резонатори під дерев'яними пластинами у маримби). Щодо звуків інших музично-шумових інструментів, то можна сказати, що в них фаза sustain є зовсім відсутньою. Тому такі звуки зникають миттєво, звільняючи акустичний простір для нового короткочасного звуку. З цієї причини музично-шумові інструменти дозволяють утворювати послідовності окремих звуків, які змінюють один одного у найшвидшому темпі, і при цьому не зливаються в один суцільний шум. Винятками з цього загального положення є звуки оркестрового гонгу,

там-таму і дзвонів, які згасають дуже довго у порівнянні з усіма іншими звуками академічних інструментів.

Для того, щоб більш точно відтворювати необхідні ритмічні структури, музикант-виконавець може зупинити коливальний процес за допомогою м'якого доторкання до тіла ідіофону чи мембрано фону. Наприклад, в класичному оркестрі часто музикант, який грає на тарілках, вимушений прикласти обидві металічні поверхні до своєї груді, і тим самим, покласти край коливальному процесу.

Розглянуті механіко-акустичні можливості музично-шумових інструментів обумовлюють характер їх застосування. Досить рідко якийсь інструмент цього класу використовується для сольного музикування. Також не часто буває, що композитор використовує декілька музично-шумових інструментів в сольній функції. Сольні композиції для цих інструментів з'явилися лише у ХХ столітті. До рідкісних зразків належить, наприклад, твір К. Штокгаузена «Цикл» (Zyklus) для одного ударника (1959), який грає на тринадцяти різновидах інструментів (Додаток 1). Ця віртуозна п'єса створена спеціально для конкурсу ударників на Премію Краніхштейна. Композитор звернувся до серійної техніки, підкоривши різні параметри звучання суворим правилам упорядкування. При цьому виконавець має можливість самостійно визначати послідовність скомпонованих епізодів (елемент алеаторики). За задумом Штокгаузена, музикант-перкусіоніст стоїть посередині кола інструментів і рухається або за годинниковою стрілкою, або проти неї в залежності від обраної архітектонічної версії.

Окрім того, у другій половині ХХ ст. з'явився значний і постійно зростаючий репертуар ударних, який включає елементи театрального мистецтва: текст, рух артистів, спів і танець. Одним з піонерів цього жанрового напрямку є Джон Кейдж. Його п'єса «Музыка для вітальні» (1940 р.) включала прокламацію тексту Гертруди Стайн «Світ є круглим» («The World is Round»). В напрямку синтезу засобів інструментального звуку, співу і промовляння словесного тексту йшли словенський композитор Вінко

Глобокар, аргентино-німецький композитор Маурісіо Кагель, італієць Лучано Беріо та ін.

Академічний репертуар музикантів-ударників (так звичайно називають вузьку спеціалізацію виконавців на музично-шумових інструментах) складається в основному з професійних обробок народних, класичних або джазових творів, а також із оригінальних композицій сучасних композиторів. Останні мають переважно «інструктивний» характер і належать жанрам етюдів, варіацій, прелюдій, фантазій тощо. З подібних п'єс та суто технічних вправ, які рекомендуються досвідченими викладачами, складаються хрестоматії для музикантів-виконавців (Л. Баньяна, Ю. Кузьміна, К. Купінського, С. Макієвського, В. Осадчука, А. Раздобудова та ін.).

Низька пластичність звуковисотних, артикуляційних і тембрових змін з лихвою компенсується шляхом поєднання декількох музично-шумових інструментів у ансамбль. Типовим і дуже поширеним ансамблем музично-шумових інструментів є, наприклад, група ударних і так званих «прикрашальних» інструментів у складі європейського класичного оркестру. Зауважимо, що вираз «прикрашальні інструменти» (російською – «украшающие») не є теоретично виправданим, тому що будь-який інструмент або група оркестру можуть виконувати функції основного чи прикрашального елемента музичної форми. Стабільне ядро музично-шумової групи складають литаври, тарілки, великий і малий барабани, трикутник, там-там, гонг.

Ці інструменти вживаються у творах композиторів мангеймської школи, Гайдна, Моцарта, Бетховена, Шуберта, Мендельсона, Берліоза, Глинки, Шумана, Брамса, Чайковського та інших майстрів оркестрового письма, які жили і творили наприкінці XIX – на початку XX сторіччя. Починаючи зі стильової доби романтизму, до стандартного ансамблю при необхідності отримання особливих оркестрових ефектів додавалися ксилофон, дзвони, дзвіночки (глокеншпіль), челеста, флексатрон та ін. Інколи композитори зверталися до екзотичних інструментів на кшталт китайських

коробочок (wood block), чокало, фрусто (хлист), реко-реко, маракаси, том-томи, бонги тощо. Найчастіше музично-шумові інструменти супроводжують звучання хордофонів та аерофонів. Втім, бувають і виключення. Одним з таких є інструментальний антракт (інтерлюдія) між першим та другим актами опери «Ніс» Д. Шостаковича, який виконується лише інструментами ударно-прикрашальної групи оркестру.

Окрім групи всередині симфонічного оркестру, музично-шумові інструменти знайшли стабільне використання в оркестрах військових. Власне, саме військові оркестри дали початок оркестрам симфонічним. Причому європейська музика зазнала в цій сфері істотного впливу турецької культури, а саме – яничарського оркестру, знайомство з яким відбулося за невеселих умов воєнного протистояння з Оттоманською Портою протягом XVI-XIX в. У військових оркестрах використовувалися різні за розміром барабани, литаври і тарілки, а керівництво здійснювалося диригентом за допомогою бунчука – ідіофону, який звучав завдяки металевим пластинкам і бубонцям.

Сьогодні в музичній практиці вживаються різноманітні ансамблі музично-шумових інструментів, однак найчастіше їх основу утворюють знаряддя, що генерують якісні кольорові шуми, репрезентують багатий тембральний спектр і дозволяють створювати складну фактуру і найскладніші ритми. До таких належать, у першу чергу, ксилофони, маримби та ксилоримби.

Другий шлях до найбільш ефективного використання музично-шумових інструментів полягає в їх поєднанні у своєрідний «мультиінструмент», на якому грає один виконавець. Поширеним варіантом поєднання декількох музично-шумових знарядь у мульти-інструмент є комбінація великого барабану і закріплених на ньому тарілок, які приводяться в дію важелем ножної педалі (Додаток 2). Найбільш поширеним сучасним комбінованим інструментом є перкусійна батарея, яка стихійно склалася в практиці джазового музикування та рок-музики. Цей

мультиінструмент поєднує великий і малі барабани, набір тарілок, укріплених на окремих металевих стійках, хет (дві тарілки на одному стрижні, які звучать при натисканні педалі). Музикант грає на цьому інструменті за допомогою дерев'яних та металевих паличок, металевої кісточки, різних калатал тощо.

На завершення теоретичного описання музично-шумових інструментів розглянемо особливу історичну роль цих музичних знарядь, а також шумового матеріалу в розвитку стильових напрямків сучасної музики. Першими проявами нового відношення до шумового матеріалу в музиці стали експерименти раннього авангардизму. Яскравим передвісником майбутніх стильових новацій може слугувати балет Еріка Саті «Парад». До оркестрового складу цього модерністського балету (автор лібретто – Жан Кокто, автор сценографії – Пабло Пікассо) були включені такі шумові пристрої: друкарська машинка, автомобільні клаксони, револьвер, лотерейне колесо, бутилофон, дві сирени. Звуки цих знарядь мали утворювати атмосферу великого індустріального міста, шумних публічних заходів, цирку і кабаре.

Наступний етап рішучого освоєння світу промислових шумів стали експерименти італійських футуристів. Їх лідер – Луїджі Русоло – прославився як конструктор спеціальних шумових машин, які він назвав «інтонарумори». Це були механічні пристрої, що приводилися у стан руху за допомогою важелів, якими оперували виконавці, або електричних моторів. Такі пристрої продукували стуки, тріски, скрегіт, шипіння та різні інші шуми. Дане явище отримало назву «мистецтва шумів» (італійською мовою – *l'arte dei rumori*) або «музики шумів» (французькою мовою – *musique de bruits*). Естетика цього напрямку яскраво представлена маніфестом Русоло, який він опублікував у формі відкритого листа до композитора Балілли Прателла. В цьому маніфесті висловлюється захоплення футуристів звуками індустріального виробництва, сучасного мегаполісу, побутової техніки.

«Ми, Футуристи – заявляє Руссоло – глибоко любили і насолоджувалися гармоніями великих майстрів. Протягом багатьох років Бетховен і Вагнер потрясли наші серця і лоскотали наші нерви. Тепер ми пересичені і знаходимо більше задоволення в поєднанні звуків трамваїв, карбюраторних моторів, екіпажів і галасливої юрби...» (Руссоло). Зауважимо, що естетика італійського «мистецтва шумів» несе в собі певне протиріччя. З одного боку, вона надихається реальними звучаннями доквілля, а з іншого боку намагається вийти за межі безпосередніх асоціацій музичних шумів з природними чи культурними явищами. Як пише Руссоло: «І хоча шумам властиво нагадувати нам про жорстоке життя, мистецтво шумів не має обмежуватися імітаційним відтворенням. Воно досягне своєї максимальної емоційної сили шляхом акустичного задоволення, саме по собі, яке буде створюватися натхненням художника, який поєднує різні шуми» (там же). Висловлене положення стало одним з головних принципів поетики усіх наступних авангардистських експериментів із шумовим музичним матеріалом.

Пошуки нового і незвичайного музичного матеріалу продовжилися в європейських країнах та США у другій половині ХХ ст. Великий внесок у даний процес був внесений течією «конкретної музики» (*Musique concrete*), яку репрезентують переважно французькі музиканти та інженери: П'єр Шаффер, П'єр Анрі та Едгар Варез. Головним принципом поетики цієї авангардистської течії було використання реальних (конкретних) звуків навколишнього середовища людини, які спочатку записувалися на диск або магнітну плівку, а потім оброблялися за допомогою електроакустичних пристроїв (підсилювалися, фільтрувалися, модифікувалися, поєднувалися один з одним). Врешті решт з таких препаративних звукових форм утворювалася композиція музичної п'єси, яка фіксувалася на магнітній плівці та існувала тільки в єдиному екземплярі. Навіть з короткого описання видно, що конкретними можна назвати тільки початкові звукові «заготівки», а остаточний результат komponування більш заслуговує назви «абстрактна

музика». Найбільш відомими творами «конкретної музики» стали «Симфонія для однієї людини» (*Symphonie pour un homme seul*) П.Шаффера і П. Анрі та «Електрона поема» (*Poème électronique*) Е. Вареза.

Твори композиторів конкретної музики рішуче вплинули на відношення музикантів до шуму як матеріалу творчості. Елементарні шуми та ускладнені структури неупорядкованого звуку згодом отримали назву *сонорів* (від латинського *sonor* – звук, голос, шум (941))¹ і увійшли до широкого ужитку композиторів-авангардистів різних напрямків. Шумові сонори інтенсивно використовувалися: німецькими композиторами, ініціаторами так званої «електронної музики» (*Elektronische Musik*). До цієї групи входили Герберт Аймерт, Вернер Майер-Эпплер, Карлхайнц Штокгаузен, Годфريد Кьоніг. До шумів природи, технічного оточення та модифікованих шумів музичних інструментів зверталися американські композитори напрямку «магнітофонної музики» (*music for tape*) – Джон Кейдж, Ерл Браун, Мортон Фельдман, Володимир Усачевський, Отто Люенінг та ін.

Музично-шумові інструменти знайшли особливий ужиток у напрямку «живої електронної музики» (*live electronic music*), де вони інтенсивно використовувалися поряд з електронними шумовими ефектами. Прикладами цього вектору розвитку можуть бути твори Штокгаузена: «Контакти» (*Kontakte*) для електроніки, фортепіано та ударних інструментів (1960), Мікрофонія I (*Mikrophonie I*), для тамтама, двох мікрофонів, двох фільтрів і двох регуляторів (1964), Мантра (*Mantra*), для двох фортепіано, вудблуків, кроталій та двох кільцевих модуляторів (1969—1970) та ін.

Найбільш широкого застосування і найвищого рівня в процесі своєї емансипації музично-шумовий матеріал отримав у сонористичній музиці (Вважається, що термін «сонористика» винайшов Ю. Холопов. Однак більш універсальним за значенням і зручним для описання музики ХХ-ХХІ ст.

¹ Вважається, що цей термін винайшов Ю. Холопов (.). Більш універсальним за значенням і зручним для описання музики ХХ-ХХІ ст. терміном є вираз «звуковий об'єкт», запропонований П. Шаффером (.).

терміном є вираз «звуковий об'єкт», запропонований П. Шаффером (Schaeffer, 1966)). Цей напрямок Ю. Холопов визначив таким чином: «Соноризм, сонорика, сонористика, сонорна техніка (від лат. sonorus – дзвінкий, звучний, галасливий; нім. Klangmusik; польськ. Sonorystyka) – вид сучасної техніки композиції, який використовує головним чином барвисті звучання, що сприймаються як висотно недиференційовані» (Холопов, 1981, 207). Зауважимо, що феномен сонористики (будемо користуватися терміном Йозефа Хоминського, який одним з перших окреслив суть даного явища) далеко виходить за межі певної композиторської техніки. Швидше є підстави розглядати сонористику як різновид музичної поетики. Вказівка Ю. Холопова на «звучання, що сприймаються як висотно недиференційовані» означає по суті визнання того, що специфічною ознакою сонористики є використання музичного шуму. Про це свідчить також наступна думка авторитетного вченого: «Зрештою сонористика від сонорного трактованого тону призводить до сонорного трактування шуму (нім. Geräusch), причому цей матеріал включає два різні елемента – музичні шуми (неоекмеліка) і позамузичні шуми (що відносяться до області так званої конкретної музики)» (там же).

Прикладами творів, що яскраво репрезентують поетику сонористики можуть бути «Трен» Кшиштофа Пендерецького, «Атмосфери» Дьєрдя Ліггті, «Pianissimo» Альфреда Шнітке. Однак найбільш знаменитий і, на наш погляд, найбільш талановитий твір сонористичного напрямку, в якому провідну роль відіграють музично-шумові інструменти – це «Іонізація» Едгара Вареза. Він був створений у 1931 році, задовго до виокремлення і розквіту польської сонористики. Дану композицію мають виконувати 13 музикантів на 35 музично-шумових інструментах. В состав цього унікального ансамблю входять: 3 басових, 2 тенорових і 2 малих барабана; тароле, 2 бонго, тамбурін, тарілки, 3 там-тами, гонг, 2 ковадла, 2 трикутники, дзвіночки, дзвони, гlockеншпіль, клавес, вуд-блоки, маракаси, кастаньєти, кнут, гуїро, висока та низька сирени. В якості ударно-шумового інструменту

використовується фортепіано. У складі ансамблю є й такий рідкісний інструмент, як струнний барабан (string drum), який при подразненні струни, прикріпленої до мембрани, видає звучання, подібне ричанню лева. Цим виправдана його друга назва – *Lion's Roar*. Аналогічний інструмент – «бугай», звук якого порівнюється з ревом бика, є у розпорядженні українських народних музикантів. Незважаючи на відсутність тонового матеріалу, музика цього твору справляє дуже сильне художнє враження. Головними засобами виразності, що використані Варезом, слугують надзвичайно різноманітні модуляції темпоритму, динаміки, тембрів та фактури. При цьому, композиція твору має логічну організацію і спирається на традиційні принципи тематичного розвитку (темами тут є індивідуалізовані ритмо-фактурні елементи).

Техніка сонористики дуже скоро вийшла за межі вузького русла авангардистської течії і увійшла в арсенал засобів багатьох композиторів кінця XIX-початку XX століть. Зокрема, широке використання отримали такі прийоми видобування шуму з традиційних механіко-акустичних звукових знарядь, як постукування рукою, смичком чи медіатором по корпусу струнних смичкових і щипкових інструментів; клацання клапанами дерев'яних та мідних інструментів; шарудіння щіткою по струнах рояля та ін. Їх часто використовують сучасні композитори Китаю, які склали авангардну групу так званої «нової хвилі» (新潮). До цієї групи відносять Го Вэньцзина, Є Сяогана, Лі Сианя, Сюй Чанцзюня, Тань Дуня, Цюй Сяосуна, Чень І, Чень Цігана та ін.

Стрімке розширення художньої палітри та виражальних функцій шумового матеріалу у провідних напрямках композиторської творчості привело до відповідного зростання ролі музично-шумових інструментів у концертній практиці та професійній музично-виконавській освіті. На підйомі інтересу маси професіоналів та любителів до цієї нової жанрової сфери в усьому світі створювалися постійно діючі ансамблі музично-шумових інструментів. До таких відносяться, наприклад: один з найстаріших в Європі

Страсбургський секстет перкусіоністів «Les Percussions de Strasbourg», який розпочав свою діяльність у 1962 році; канадський ансамбль «Nexus», створений у 1971 році; угорський колектив «Амадінда» (Amadinda), створений у 1984 році випускниками будапештської Музичної академії імені Ференца Ліста; радянський «Ансамбль ударних інструментів», організований Марком Пекарським у 1976 році. Репертуар таких ансамблів складається переважно з творів сучасних композиторів. Багато з них створені спеціально для даних музичних колективів, як скажімо концерт японського композитора Тору Такеміцу для «Nexus», або «Юбіляції» Софії Губайдуліної і «Тотем» Едуарда Артем'єва для ансамбля Пекарського.

Як видно з короткого історичного екскурсу, музичний шум як матеріал композицій і музично-шумові інструменти отримали стрімкий розвиток протягом ХХ сторіччя, особливо у другій його половині. Цей процес привів до рішучої зміни у ставленні композиторів, музикантів-інтерпретаторів та широкої публіки до художньо організованого шуму та музично-шумових інструментів. Кольоровий, мінливий, складно організований шум став розцінюватися як музичний матеріал, що не поступається тоновим звучанням своїм виразним і технічним потенціалами. Змінилося й ставлення до музично-шумових інструментів. Вони перестали вважатися другорядними, супроводжувальними, прикрашальними, потрібними лише для створення якогось екзотичного колориту, а стали інструментами повноцінного сольного та ансамблевого музикування.

Закономірно, що цей потужний процес в музичному мистецтві минулого століття істотно вплинув на практику музичної освіти в більшості європейських країн і сьогодні продовжує здійснювати вплив на музичну освіту в усьому світі. Розглянемо далі питання щодо ролі музично-шумових інструментів у процесі музичної освіти.

1.2. Функції музично-шумових інструментів у освітній практиці (історичний досвід і сучасний стан).

Музичні інструменти з найдавніших часів служили цілям музичної освіти. Йдеться не тільки про освіту професійну, яка спрямована на оволодіння мистецтвом інструментального музичного виконавства, але також про освіту масову. У практиці масового мистецького виховання музичні інструменти займали помітне місце. Наприклад, у високо розвинутій культурі стародавньої Греції класичного періоду була поширена практика навчання підлітків та юнацтва грі на струнному інструменті – кіфарі або лірі, або на духовому – флейті чи авлосі. Збереглися численні іконографічні свідчення (зображення) та літературні згадки щодо існування подібної освітньої практики. Незалежно від епохи, історичних обставин і етнокультурного ареалу, музичні інструменти використовувалися в народній педагогічці як засіб наслідування традицій фольклору.

Що стосується музично-шумових інструментів, то їх освітня функція вичерпувалася умінням супроводжувати танець і гімнастичні вправи звуками кроталій (маленьких тарілочок, що одягалися на пальці), тимпанів (бубнів), систрів (брязкалець). Дивно, але ми не маємо свідомств існування в античній Елладі суспільно значущої практики використання великих і гучних мембранофонів чи ідіофонів. У Стародавньому Римі використовувалися інструменти, сприйняті від греків. Можливо, вони зберегли свою освітню роль в нових соціокультурних умовах. Військова музика Риму, збагачена етрусськими духовими інструментами (букцинами) та перкусійними знаряддями типу литавр, ніяк не відбилася у практиці музичного виховання.

В масовій освіті молоді в європейських країнах доби Середньовіччя, включаючи й слов'янські країни, музичні інструменти використовувалися дуже обмежено. Це було пов'язано із зверхнім чи навіть негативним відношенням служителів християнської церкви (ортодоксальної, католицької, протестантської та ін. конфесій) до будь-яких музичних знарядь. У західних

конфесіях робилося виключення для органу та духових інструментів, які супроводжували спів парафіян. Попри це, музичні інструменти, в тому числі й шумові, дуже широко вживалися у світській музиці міст і селищ Європи. Головними жанровими сферами їх побутування були танцювальна музика і музика воїнського побуту. В цих галузях культурної практики знаходили застосування різного типу шумові інструменти. Найбільш розповсюдженими були барабани, бубни і литаври. Їх зображення прикрашають книги, фрески, розпис побутових предметів (Додаток 3).

Наслідком такого ставлення до музичних інструментів було те, що в освітній практиці абсолютна перевага віддавалася хоровому співу як земному аналогу Небесної музики. Щоправда, в освітніх закладах західноєвропейських країн в ролі додаткового засобу підтримки хорового співу використовувався орган-портатив – клавішний духовий інструмент з невеликим діапазоном. Також учитель співу міг цілком легітимно користуватися монохордом – інструментом, що мав лише одну струну, закріплену на простому дерев'яному корпусі-резонаторі. Саме монохордом користувався славетний хормейстер, теоретик музики і педагог Гвідо Аретинський. За допомогою монохорду, наслідуючи теорію і практичний досвід легендарного Піфагора, Гвідо пояснював учням математичні закономірності звуковисотного строю (Додаток 4).

Показово, що на середньовічних рисунках Піфагор зображується не тільки з монохордом, але також і з музичними ідіофонами та аерофонами. Прикладом може бути графічна мініатюра, на якій вчений «грає» на скляних сосудах і на дзвонах (Додаток 5). І сосуди, і дзвони репрезентують гексахорд (4-6-8-9-12-16), який був головною ладовою структурою середньовічної європейської звуковисотної системи. Поряд з Піфагором стародавній художник зобразив кузню, в якій молоти при ударі по ковадлу видають шуми різної висоти. Тобто, малюнок наочно вказує на природний прототип музично-інтонаційної закономірності. Очевидно, що дана мініатюра має дидактичну функцію. Отже, можливо й припустити, що у викладанні музики

могли використовуватися ударні ідіофони (тим більш, що дзвони були цілком доречним інструментом у справі конфесійного музичного виховання).

Поступово, протягом тривалої новоісторичної доби (XVII-XIX ст.), і по мірі становлення в Європі системи масової загальноосвітньої школи, практика шкільної мистецької освіти стала оснащуватися музичними інструментами. Найбільше поширення в масовій освіті отримали лютня, скрипка, флейта, гобой, клавесин, клавікорд, фортепіано, фісгармонія (язичково-духовий інструмент). Щоправда, нам не зустрілися якісь згадки щодо залучення в освітньому процесі яких-небудь музично-шумових інструментів. Це пояснюється, імовірно, ще досить сильним у ті часи впливом церковної ідеології, естетики та обрядовості на зміст і форми освіти, який забезпечував домінування хорового співу. Також таке положення можна пояснити обмеженим колом музичних зразків, що увійшли до практики шкільного виховання.

Ситуація почала змінюватися на переламі XIX і XX століть, коли початкова освіта в Європі стала дійсно масовою і досить демократичною, спрямованою на різнобічний розвиток особистості. Зокрема, для музичної освіти принциповий характер мало поширення в країнах заходу педагогічних ідей швейцарського педагога Еміля Жак-Далькроза. Головним принципом його педагогічної системи естетичної освіти було поєднання пластики рухів тіла з музикою та літературними сюжетами. Виконання даної програми передбачало музичний компонент. Звучання музично-шумових інструментів було доречним, оскільки вони добре організовували правильний ритм рухів, хоча музичний компонент мав, за думкою Жак-Далькроза, не стільки акустично-регулюючу, скільки образно-мотвуючу функцію в мистецтві евритмії.

Справжній підйом у справі застосування музично-шумових інструментів у музичній освіті відбувся у 20-30-их роках минулого століття. Він спостерігається в різних країнах Європи, особливо помітно – в Німеччині, Австрії, Чехії, СРСР.

Одним з ініціаторів впровадження музично-шумових інструментів у масову музичну освіту справедливо вважається видатний німецький композитор, диригент і педагог Карл Орф. Починаючи з 1924 року він почав свою багаторічну педагогічну діяльність у приватній музичній школі гімнастики, музики і танцю «Günther-Schule», яку відкрив разом із дружиною в Мюнхені. На базі викладання музики для звичайних дітей він розробив оригінальну педагогічну систему, що згодом отримала назву «Шульверк» (слово походить від нім. *Schule* – школа та *wirken* – діяти).

Головними принципами музично-педагогічної системи Орфа є такі:

1) Загальна початкова музична освіта дітей має спиратися на традиційне мистецтво народної музики, у першу чергу на рідний для дітей національний календарно-обрядовий фольклор, який поступово доповнюється аналогічним фольклором інших народів і оригінальними творами музичної класики.

2) Головною формою освітнього процесу є активні дії вихованців: гра (рухлива, рольова, змагальна тощо), пластичні рухи, декламація, спів і гра на музичному інструменті. Можна сказати, що Орф розробив свій варіант педагогічного підходу, який в сучасній літературі називають «діяльністним». Магістральний вид діяльності учнів автор назвав **«елементарним музикуванням»**.

3) Оскільки календарно-обрядовий фольклор є мистецтвом синкретичним, яке характеризується невідривністю окремих художніх сторін ритуалу – музики, рухів, вербального тексту, прикладного мистецтва, всі форми початкової активності дітей в школі Орфа також є переважно синкретичними. Втім, на певному етапі методика передбачає можливості автономізації певних художніх засобів та створення синтетичних творчих продуктів.

4) Головну роль в методиці Орфа отримали колективні форми діяльності дітей. Колективність – генетична особливість і ознака фольклору. Тому в системі «Шульверк» логічний наголос зроблено на ансамблевому

музикуванні (індивідуальні форми роботи з учнями обмежуються короткими консультаціями викладача, його асистентськими, демонстративними, стимулюючими діями). Для забезпечення різноманітного ансамблевого музикування Орфом та його колегами було передбачено використання великої кількості різноманітних музичних інструментів. Деякі з них були розроблені спеціально для впровадження розробленої новаторської методики, як наприклад: адаптовані для дитячих можливостей блок-флейти, або віола да-гамба (інструмент, подібний до віолончелі), штабшпіль (вдосконалений ксилофон) та ін.

5) В школі Орфа особливе значення надається залученню учнів до живого творчого процесу, головним чином до імпровізації та усного аранжування. Ці види учнівської активності мають заохочувати до самостійного музикування, викликати інтерес до музично-поетичних засобів, розвивати звукове уявлення і образну фантазію, зокрема – стимулювати освоєння інструменту та ансамблевої гри.

Найбільш повне і послідовне втілення педагогічна система Орфа, доповнена розробками його колег-однодумців Г. Кеетман і В. Келлера, отримала в австрійському Зальцбурзі, в Інституті Карла Орфа. Однак значення розробленої Орфом музично-педагогічної системи виходить далеко за межі національної німецької чи австрійської практики музичної освіти. Принципи «Шульверк» отримали всесвітню відомість і були покладені в основу багатьох національних версій даної музично-педагогічної системи. Адаптовані до національних культур варіанти орфівської системи були розроблені в Польщі, Чехії, Японії, США та інших країнах світу.

Педагогічні ідеї Орфа знайшли свій позитивний відгук також в Україні та Китаї. Поки що створена композитором п'ятитомна антологія «Музики для дітей» (вона, як і вся школа, зветься «Шульверк») не перекладена на українську або китайські мови. Однак, певні принципи та елементи даної музично-педагогічної системи знайшли відбиття у практиці естетичного виховання на базі дитячих садків. Підкреслимо, що методи використання

музично-шумових інструментів «Шульверку» були послідовно осмислені і втілені в методичних працях Н. Ветлугіної та А. Кенеман. У 2018 році в Україні була створена громадська організація «Орф Шульверк Асоціація України», метою якої є «популяризація активного орф-підходу в дії». Діяльність цієї асоціації «зосереджена на регулярній організації навчальних курсів, майстер-класів, семінарів та лекцій за участю провідних спеціалістів у галузі орф-підходу» (Орф Шульверк...).

Звернемо тепер увагу на той факт, що серед інструментів навчального оркестру за методикою «Шульверк» чільне місце було відведено музично-шумовим інструментам: трикутникам, дзвіночкам, барабанам, штабшпілям (різновид ксилофону), маленьким литаврам, трещеткам та ін. (Додаток 6). Докладну характеристику їх використання надав В. Келлер у праці «Вступ до музики для дітей» (Баренбойм, 1978). Участь цих інструментів у музикуванні визначена спрямованістю на розвиток важливих сторін музикальності дітей, а саме: ритмічного відчуття, тембрального слуху, ансамблевих умінь і творчого хисту. Певні методичні положення, музичні приклади та технічні вправи, розроблені в «Шульверку», ми використовуємо у методиці підготовки майбутніх учителів музики до використання музично-шумових інструментів в освітній діяльності.

Свій внесок у справу використання музично-шумових інструментів у масовій музичній освіті зробили педагоги колишнього СРСР. Інтенсивна робота в цьому напрямку велася в 20-30-художній роках минулого століття. Ініціаторами даної роботи вважаються М. Метлов, Л. Міхайлов, Т. Бабаджан, Ю. Двоскіна, М. Фумер. У центрі уваги цих педагогів була ідея створення численних дитячих оркестрів для сприяння розвитку музичного слуху та умінь сприйняття музичного мистецтва. Перші оркестри такого типу називалися «ударними». До їх складу включалися барабани, бубни, трикутники, дзвіночки, кастаньєты. За проектом М. Метлова (Метлов, 1985), вони мали відігравати тільки акомпануючу функцію. Для виконання мелодійної та гармонійної функцій були запроектовані і частково випущені

для масового використання спеціальні дитячі інструменти: цитра, баян, флейта і гобой. Зокрема, майстри В. Рахманінов і В. Бодров на початку 40-х років сконструювали дитячий металофон і ксилофон, які мали приємне звучання і чіткий звуковисотний стрій. Таким чином, у розпорядженні М. Метлова і його послідовників був набір дитячих інструментів, що налічував до десятка різновидів, причому його основу складали перкусійні музично-шумові інструменти.

Подібні можливості мали далеко не всі освітні установи. Дитячі оркестри чисельністю до 30-40 осіб створювалися переважно в столичних містах на базі дитячих садків та шкіл. Однак ідеї дитячого інструментального музикування мали дуже швидке і широке поширення. В дитячих садках і школах провінціальних міст і селищ СРСР стихійно організовувалися «ударні оркестри», в яких, наприклад, домінуючим інструментом були звичайні дерев'яні ложки.

Звичайно, що нова форма дитячого музикування потребувала спеціального репертуару. Найбільш масовим явищем було виконання творів народної музики, далеко не завжди високої художньо-естетичної якості. При цьому головні музично-фактурні функції виконували або популярні народні інструменти – баяни, сопілки, балалайки, або фортепіано, труба, кларнет та інші інструменти класичної європейської традиції. Поступово було накопичено певний обсяг професійно виконаних обробок та аранжувань народних і класичних творів для дитячих музично-шумових оркестрів.

Після Другої світової війни музиканти-педагоги в СРСР продовжили роботу в означеному напрямку. Найбільш помітних результатів досягла Н. Ветлугіна та її учні-послідовники (К. Лінкявічус, В. Іщук, Кенеман та ін.). Була розроблена цілісна методика музичного виховання дітей дошкільного віку, важливим елементом якої стала гра в інструментальному ансамблі. Суттєво, що в такий дитячий ансамбль входило фортепіано, на якому грав музичний вихователь і водночас «диригент». Таке рішення давало змогу дітям приймати участь у виконанні маленьких п'єс класичної музики.

Склався також репертуар подібних п'єс і «комбінованих» вправ, спрямованих на формування навичок музичного слуху та елементарних виконавських умінь.

Деякі методи і прийоми, розроблені в сфері дошкільного музичного виховання, були осмислені музично-педагогічною наукою і згодом включені до рекомендованої методики уроків музики у початкових класах загальноосвітньої школи (Л. Масол, Е. Печерська, О. Островський, Б. Фільц, Л. Хлебнікова та ін.). Сьогодні для педагогіки беззаперечним є потенційна освітня користь від цього виду музикування.

Цей висновок можна підкріпити посиланням на новомодну тенденцію, що спостерігається у зарубіжній масовій музичній освіті. Йдеться про так звану «перкусію тіла» (англійською мовою – *body percussion* / «боді перкашн»). Можливість людини видобувати шумові звучання за допомогою свого тіла відома з найдавніших часів. Ритуальні пісні й танці як правило супроводжувалися певним шумовим акомпанементом: плесканням у долоні, тупотом ніг, клацанням пальців. І досі подібні форми ритмічного супроводу зустрічаються у фольклорі різних народів світу. З фольклору вони були сприйняті, наприклад джазовими музикантами сполучених штатів Америки. Навіть богослужіння в церквах Африки та методистських парафіях США супроводжуються співом та плесканням в долоні. Сучасні «перкусіоністи тіла» використовують плескання у долоні, клацання пальцями та ще видумують різні рухи верхніх кінцівок, що генерують звук від ударів по колінах, стегнах, плечах. Винахідники таких рухів публікують методичні посібники та своєрідні хрестоматії, в яких пропонуються шумові «доповнення» до звичайних музичних творів класичної, народної або естрадної музики. В Інтернеті демонструються подібні «вистави»; проводяться семінари і майстер-класи для викладачів музики з використання даного принципу звукової поведінки в освітньому процесі.

Будь-хто може впевнитися в тому, що подібні дії легко засвоїти, що справа йде весело і викликає щире задоволення, як у дорослих, так і у малих

вихованців. Втім, у нас є підстави критично поставитись до цього нового захоплення музикантів-педагогів. По-перше, звукова «палітра» подібного музикування є вкрай обмеженою. По-друге, звучання, що людина може отримати від власного тіла, є естетично непривабливим,. Те ж саме можна сказати й про відповідні рухи. По-третє, даний звуковий матеріал має гранично низький рівень пластичності. Він не здатний варіюватися ані за висотними, ані за тембровими, ані за динамічними, ані за артикуляційними характеристиками. Нарешті – це ми вважаємо головним аргументом у критиці педагогіки «body percussion» – запропоновані жести і звуки тіла не мають жодного логічного чи художньо-образного зв'язку з музикою, яку вони супроводжують. Вони відповідають музичним творам суто формально, дублюючи тільки ритм мелодії. Отже, подібні дії мають дуже низьку дидактичну і художньо-виховну ефективність. Їх систематичне використання може навіть бути шкідливим, оскільки знецінює музику до ролі звукового супроводу до безглуздих рухів. Втім, елементи методики «body percussion» доцільно інколи використовувати для короткого відпочинку, розрядки напруги на уроках музики. При цьому предмет вивчення, який розглядався чи засвоювався на занятті, може бути повторений у більш легкій формі.

Зовсім інший шлях використання шумового матеріалу в музичній освіті пов'язаний з досвідом модерністських та авангардистських течій в музиці ХХ сторіччя, про які йшлося вище. Самодостатня естетична цінність звуку як такого, зокрема шумів живої і неживої природи, була визнана багатьма музикантами-педагогами і знайшла своє специфічне втілення в методиці музичної освіти. Різні варіанти такого втілення модерністського підходу до звукового матеріалу критично охарактеризовані в праці Н. Корихалової «Кризисні тенденції в буржуазному масовому музичному вихованні».

Йдеться, наприклад про досвід музичної майстерні, обладнаної французькими вчителями музики – подружжям О. та Ю. Зоппіано. В цій майстерні учні експериментують з різними предметами (з металу, бумаги, дерева) та музичними інструментами, прислуховуються до їх звучання і

потім обговорюють свої враження. Аналогічні ідеї покладені в основу ідей, методів і прийомів педагогічної практики західноєвропейських спеціалістів, а саме: композитора і педагога Люка Феррарі (Ferrari); працівників Паризького інституту аудіо-візуальних засобів комунікації на чолі з Франсуа Делаландом; учасників музично-педагогічного семінару в Рейнській музичній школі (Rheinischen Musikschule, Köln) на чолі з композитором Мауріціо Кагелем (Kagel); американських авторів методики для початкової школи Ч. і М. Хоффер (Hoffer); представників так званої «шумової дидактики» (Geräusch-Didaktik), започаткованої канадським композитором і педагогом Р. Шафером (Schafer).

Загальними властивостями подібних музично-педагогічних розробок є такі: а) руйнування будь-яких кордонів між музикою і світом звуків, зокрема визнання шумів довілля повноцінним матеріалом естетичного споглядання і творчого мислення; б) залучення учнів до експериментів з будь-якими звуками, до вільної, неупередженої музично-звукової імпровізації; в) спрямування до утворення звукових композицій за допомогою звукозаписувальної апаратури і комп'ютеру. Подібні принципи мають бути сприйнятими критично. Їх абсолютизація веде руйнування надійних, перевічених практикою методів музичної освіти, до невиправданого викривлення уявлень молодих людей щодо естетичної сутності, функцій, жанрово-стильового обр'ю музичного мистецтва. Однак, недоречно і відкидати усі художньо-естетичні ідеї та методичні знахідки представників авангардистської музичної культури. Деякі з них використовуються в запропонованій далі методиці підготовки майбутніх учителів музики до використання музично-шумових інструментів у освітній практиці.

Отже, ми доходимо до висновку, що шумовий матеріал музики, а отже і музично-шумові інструменти з давніх пір використовуються в практиці музичної освіти. У одних соціокультурних обставинах вони вживаються широко і активно, а в інших – виконують допоміжну роль, відходять на другий план. Втім, якість осмислення подібної освітньої практики в сучасних

дослідницьких і методичних працях залишає бажати кращого. Стан розробленості методики використання музично-шумових інструментів, представлений у навчальних посібниках, підручниках, програмах до уроків з музичного мистецтва для учнів середніх і старших класів, також свідчить про те, що гри на музично-шумових інструментах сьогодні не приділяється достатньо серйозної уваги. Імовірно, спеціалісти у сфері музично-педагогічної науки і практики вважають, що ця форма музичної діяльності не є дуже ефективною і доцільною для музичного виховання підлітків та юнацтва. Ми дотримуємося протилежної думки і вважаємо, що застосування музично-шумових інструментів у музично-освітній практиці має великий потенціал і привабливу перспективу. У чому конкретно виражається такий потенціал і якими бачаться згадані можливості?

У спеціальній літературі можна знайти чимало слушних зауважень щодо педагогічних цілей використання музично-шумових інструментів у освітньому процесі. Наведемо, наприклад, зрозуміле для кожного вихователя дитячого садка чи початкової школи висловлення Н. Кононової: «...саме дитяче музикування розширює сферу музичної діяльності дошкільника, підвищує інтерес до музичних занять, сприяє розвитку музичної пам'яті, уваги, допомагає подоланню зайвої сором'язливості, скутості, розширює музичне виховання дитини. В процесі гри яскраво проявляються індивідуальні риси кожного виконавця: наявність волі, емоційності, зосередженості, розвиваються і удосконалюються творчі і музичні здатності. Навчаючись гри на музичних інструментах, діти відкривають для себе світ музичних звуків та їх відносин, більш свідомо розрізняють красу звучання різних інструментів. У них покращується якість співу (чистіше співають), музично-ритмічних рухів (чіткіше відтворюють ритм). Для багатьох дітей гра на дитячих музичних інструментах допомагає передати почуття, внутрішній духовний світ. Це прекрасний засіб не тільки індивідуального розвитку, а й розвитку мислення, творчої ініціативи, свідомих відносин між дітьми» (Кононова, 1990, 20).

В наведеному висловленні не все беззаперечно. Скажімо, покращення співочих умінь шляхом систематичної гри на дитячих музичних інструментах – не очевидний, хоча й теоретично можливий педагогічний ефект. Потрібно ретельно перевірити таке твердження. Також є сумніви щодо можливостей дошкільнят передати почуття і виразити свій внутрішній світ за допомогою гри на дитячих інструментах. Скоріше за все, тут бажане видається за дійсне. Виразити свій внутрішній світ за допомогою мистецтва – це дуже складне завдання навіть для дорослих фахових музикантів. Значно більш виважені, ґрунтовні та достовірні положення знаходимо в дослідницьких працях В. Лабунця, та інших вчених.

Узагальнюючи досвід дослідження та практичної роботи багатьох вчених і викладачів, приходимо до наступних положень щодо педагогічних властивостей музично-шумових інструментів, а також і щодо їх виховних та дидактичних функцій у музично-освітній роботі.

Перш за все, музично-шумові інструменти приваблюють вихователів музики і шкільних учителів своєю простотою. Звичайно вони не потребують від малюків та учнів початкової школи значних витрат фізичної енергії: їх легко (якщо це потрібно) переносити і тримати в руках; удари та струшування не викликають великої напруги та швидкого стомлювання. Далі, музично-шумові інструменти у своїй основній своїй масі не потребують складних органічно-механічних навичок, подібних навичкам гри на духових і струнних інструментах. Тому в освітньому процесі можна застосовувати не тільки спеціально адаптовані, «полегшені», іграшкові інструменти, але й справжні інструменти звичайної музичної практики (саме з цієї причини ми не вживаємо поширеного в методичній літературі виразу «дитячі музичні інструменти»). Не другорядне значення для освітніх закладів має і те, що музично-шумові інструменти (за винятком «фірмових» концертних ксилофонів, маримб, литавр тощо) є не такими коштовними. Деякі з них можна навіть самотужки виготовляти в шкільних майстернях (такий досвід існує у світовій освітній практиці).

Фізична і технічна простота музично-шумових інструментів дозволяє залучати до музикування дітей наймолодшого віку, школярів з фізичними вадами, молодших школярів зі слабо вираженими музичними здібностями, тобто практично всіх без виключення членів будь-якого дитячого учнівського колективу. Такий «демократизм» музично-шумових інструментів, як ми показали вище, приваблював ідеологів комуністичного виховання. Він і досі високо оцінюється в соціалістичних країнах.

Не зважаючи на простоту і доступність, використання музично-шумових інструментів дозволяє вирішувати цілий комплекс важливих завдань музичної освіти. Представимо ці завдання, які власне і визначають педагогічний потенціал музично-шумових інструментів, у схематичному вигляді (Рис. 1.2):



Рис. 1.2. Функції застосування музично-шумових інструментів в освітній практиці

Тепер розглянемо представлені функції більш докладно.

По-перше, охарактеризуємо *музично-розвивальну функцію* музично-шумових інструментів. Найбільшу користь музично-шумові інструменти, художнє використання яких пов'язане з відтворенням ритмічної структури музичних творів, можуть принести в справі розвитку ритмічного компоненту

музикальності. Зазвичай дослідники цієї проблеми ведуть мову про *ритмічне відчуття* (або *чуття, почуття*) та *ритмічні уявлення*.

У педагогічній, мистецтвознавчій, філософській, літературі проблема музично-ритмічного виховання і навчання розглядалася з дуже давніх часів. Особливу увагу ритмічному вихованню приділяли давньогрецькі мислителі - Піфагор, Платон, Арістотель. Європейська схоластика трактувала музичний ритм як математичну закономірність. Разом з тим, в художній практиці середньовічної культури – іранської, арабської (VII-XV ст.), Західноєвропейської (XII-XVI ст.) ритмічне виховання отримало потужні імпульси до розвитку. Головним фактором бурхливого розвитку музичної ритміки в період середньовіччя став розквіт професійної поезії (мистецтво шаїрів, ашугів, акинів, трубадурів, труверів, мінезінгерів) і великої танцювальної практики, представленої сотнями різновидів ритуальних, карнавальних, куртуазних, сценічних танців. Ця епоха осмислення темпоральних властивостей музики представлена працями Аль-Фарабі, Аш-Ширазі, Джамі, Ін Шао, Су Сюнь, Гвідо Аретинського, Іоанна де Муріса та ін. На початковому етапі Нової історії деякі аспекти музичного ритму обговорювалися в трактатах, присвячених музичній риторичі та музично виконавському мистецтву (І. Бурмайстер, А. Кірхер, К. Бернхард, І. Маттезон, Ф. Е. Бах, І. Кванц, Ф. Куперен, Д. Тюрк та ін.).

Лише в XIX столітті музично-ритмічне виховання широкого загалу дітей та юнацтва в контексті завдань загального естетичного освіти стало предметом обговорення філософів і педагогів. Центральною фігурою в цьому обговоренні став швейцарський вчений Е. Жак-Далькроз. Його педагогічна концепція і методичні напрацювання справили величезний вплив на освітню практику в усьому світі. Творчо розвиваючи принципи Жак-Далькроза, К. Орф створив оригінальну музично-педагогічну систему Schulwerk (про неї вже йшлося вище), де центральне місце займає робота над розвитком ритмічних уявлень і вмінь учнів. Підхід К.Орфа до ритмічного виховання може бути охарактеризований як синтетичний, оскільки його головним

принципом є освоєння музичної ритміки в єдності з ритмами поезії, танцю, ігрової дії. Вагомий внесок в теорію і методика музично-ритмічного виховання внесли Л. Арчажникова, В. Верховинець, Н. Ветлугіна, Г. Ільїна, М. Румер, К. Тарасова та інші педагоги-методисти радянської пори. Їх досвід був засвоєний багатьма вчителями в Китаї та інших країнах, де було поставлено завдання масового освоєння європейської музичної культури (Дін Шанде, Сяо Юймей, Чень Жонзі, Мао Юйжун і ін.).

Не зважаючи на давність історичної традиції вивчення проблеми часової організації музики та її педагогічну актуальність, питання ритмічного виховання рідко стають сьогодні предметом уваги теоретиків і методистів музичної освіти. Розвиток даної проблемної області в даний час є, за нашими спостереженнями, доволі екстенсивним процесом обговорення деталей застосування педагогічного підходу, який виник ще на початку минулого століття, і варіювання відомих методів музичного навчання (Л. Арістова, О. Білостоцька, Ван Юаньсін, В. Кулик, А. Корнюхіна, Л. Литвинчук, В. Мішедченко, О. Морозова, С. Садовенко, А. Шмідт та ін.). Однак винахід окремих форм і прийомів роботи сьогодні здається недостатньою мірою для поліпшення практики музично-ритмічного виховання у закладах загальної та спеціальної освіти.

У сучасному Китаї, як і в сучасній Україні, проблема ритмічного виховання рідко стає предметом уваги теоретиків і методистів музичної освіти. Розвиток даної музично-педагогічної проблеми в даний час є доволі екстенсивним процесом обговорення окремих питань застосування добре відомого, усталеного ще в минулому столітті педагогічного підходу. Втім, сучасність потребує якісно нового підходу. Особливу увагу слід звернути на актуальні мистецтвознавчі трактування музичного ритму, що запропоновані в працях М. Аркадьєва, Е. Барнеса (Barnes), Г. Бесслера (Bäßler), Н. Герасимової-Персидської, Г. Карпінські (Karpinski), Дж. Ландона (London), І. Юдкіна-Ріпуна та ін.

Прилучення дітей до гри на музично-шумових інструментах дозволяє формувати не тільки відчуття ритму і музично-темпоральні уявлення. Воно ефективно розвиває також *тембральний та артикуляційний слух* і відповідні інструментально-виконавські навички. Самі по собі музично-шумові інструменти мають зазвичай обмежений спектр варіювання звукового тембру та артикуляції. Найменші можливості в цьому плані мають ідіофони: трикутник, маракаси, китайські коробочки тощо. Дещо ширшим спектром тембрально-артикуляційних змін характеризуються мембранофони на кшталт литавр, бубна, маримби. В умовах ансамблевого музикування, коли звучання утворюється за участю десятка інструментів, можливості розвитку тембрального і артикуляційного слуху помітно зростають. Чим більший досвід ансамблевої гри мають учні, тим більш тонкими і чіткими стають слухові реакції, які, в свою чергу, слугують основою для формування свідомого ставлення учнів до прийомів звукоутворення.

По-друге, велику користь музично-шумові інструменти можуть принести і у справі прилучення учнівської молоді до *ансамблевого музикування*. Гра в ансамблях і оркестрах – могутній засіб естетичної освіти. Вона різнобічно розвиває музикальні, інтелектуальні, соціально-комунікативні здібності особистості, формує етичні та естетичні принципи. Вона привчає до розумної дисципліни заради досягнення однієї спільної мети діяльності. Важко переоцінити значення ансамблевого музикування для масової гуманітарної освіти.

Головними перешкодами для впровадження ансамблевого музикування в практику освіти є такі: а) необхідність володіння потенційними учасниками музичного ансамблю початковими технічними навичками гри на інструменті; б) підготовленість музичного слуху до сприйняття і відтворення музичної форми; в) володіння системою графічної фіксації музики (нотна грамотність); г) наявність інструментів у навчальному закладі, їх коштовність. Як було сказано вище, музично-шумові інструменти мають значну перевагу над іншими інструментами в усіх зазначених пунктах. Техніка гри на них не є

дуже складною. Вона випрацьовується досить швидко, навіть якщо учень починає «з нуля». Виконання ритмічних партій в музично-мовленнєвому процесі не потребує на перших кроках занять розвинутих слухових навичок (зокрема гармонічного, ладо функціонального слуху). Учні можуть слабо володіти нотною грамотою. Для їх успішного музикування достатньо користуватися спрощеними засобами графічної фіксації ритмічного малюнку (як традиційними, орієнтованими на оркестрову партитуру, так і більш вільними, наближеними до графіки сучасних авангардистських творів). Нарешті, сучасна промисловість пропонує освітянам великий набір різноманітних мало коштовних, але при цьому досить якісних приладь для створення шумового музичного матеріалу.

По-третє, музично-шумові інструменти дозволяють ефективно реалізувати *культурно-пізнавальну і етично-виховну* функції музичної освіти. Зокрема, дуже важливою функцією музично-шумових інструментів у системі мистецької освіти є засвоєння рідної національної традиції інструментального музикування. Активне оволодіння, хоча би в малому обсязі, формами музикування, притаманними рідному національному музичному мистецтву, є більш ефективним методом, аніж засвоєння традиції шляхом пасивного сприйняття.

Також важливою метою залучення музично-шумових інструментів до освітнього процесу є знайомство з музичними культурами різних народів світу. Численні різновиди цього найстарішого в людській цивілізації роду інструментів поширені в культурі всіх народів планети; оволодіння ними відкриває шлях до освоєння багатств різних національних культур.

Скажімо, що китайська музична культура є дуже багатою на різні музично-шумові інструменти та різні варіанти їх ансамблевого поєднання. Найпопулярнішими інструменти найбільшої за чисельністю народності хань є. Крім того, кожний маленький етнос (всього в КНР мешкають біля 50 різних великих і мали народностей), має свій оригінальний інструментарій і традиції його художнього використання.

Не маловажним завданням, яке вирішується шляхом знайомства учнівської молоді з музично-шумовими інструментами є одним із шляхів оволодіння поетикою і художньою мовою сучасної музики в її різноманітних стильових та жанрових проявах.

Як видно з усього сказаного, застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі має об'єктивні психолого-педагогічні підґрунтя і обумовлюється комплексом найважливіших функцій музичної освіти. Головною умовою реалізації цього великого потенціалу є наявність належно підготовленого учителя. Далі ми маємо визначити структуру готовності вчителя музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів, встановити підходи, педагогічні принципи і методичні засади його підготовки в педагогічному виші.

Висновки до 1 розділу

В розділі надана системна характеристика музично-шумових інструментів як спеціальних знарядь, призначених для отримання широкосмугових та кольорових шумів – необхідного матеріалу музичного мистецтва. Представлено класифікацію видів музично-шумових інструментів. Виявлено технічні та звуко-пластичні особливості найбільш поширених в творчій практиці різновидів.

Екскурс в історію використання музично-шумових інструментів у європейській культурі виявив факт постійного зростання їх художньої значущості. Цей процес можна охарактеризувати як емансипацію музично-шумового матеріалу, набуття цим матеріалом художньої суверенності. Цьому сприяв розвиток техніки звукозапису і електронного синтезу звуку, експерименти модерністських течій (французький фовізм Е. Саті, італійська музика шумів Л. Русоло, сонорістичні твори американців Г. Кауела і Е. Вареза тощо), здобутки післявоєнного музичного авангарду (конкретної, магнітофонної, електронної, сонорістичної музики).

Аналіз спеціальної літератури показав, що музично-шумові інструменти заслуговують набагато більшої уваги, ніж та, яке їм звичайно надається педагогами-дослідниками. Здійснене дослідження практики застосування музично-шумових інструментів у масовій мистецькій освіті виявило значущість досвіду засновників дошкільної та шкільної музичної педагогіки в СРСР, методичних напрацювань Карла Орфа та його послідовників (система «Шульверк»), експериментальних методів залучення учнів до сучасної авангардної музики.

Виконаний аналіз дозволив встановити, що музично-шумові інструменти є багатофункціональним і ефективним засобом педагогічного впливу на молоді покоління різних вікових категорій, починаючи від молодшої групи дитячого садка до учнів старших класів загальноосвітньої школи. Застосування музично-шумових інструментів дозволяє вирішувати такі освітні завдання:

1. Вони сприяють розвитку музичних здібностей, формуванню необхідних навичок і умінь. Зокрема йдеться про: а) можливість вдосконалення відчуття ритму і музично-темпоральних уявлень, зокрема уміння відтворювати музичний ритм у всій його виразності і структурної складності; б) формування тембрального слуху і колористичного музичного мислення; в) артикуляційних уявлень і навичок звукоутворення; г) фактурного слуху і поліфонічного мислення.

2. Освітній потенціал музично-шумових інструментів значно зростає при умові їх поєднання в ансамблевому музикуванні. Ансамблева гра на таких інструментах сприяє розвитку музично-фактурних і композиційних уявлень; привчає до дисциплінованої, цілеспрямованої праці у колективі (синергії); благотворно впливає на розвиток соціально-комунікативних навичок; формує уміння творчого музичного мислення (імпровізації та компонування). Включення до складу учнівського музичного оркестру чи ансамблю різноманітних музично-шумових інструментів надає можливість значній групі учнів прийняти участь у виконанні високохудожніх творів

класики, народної і джазової музики. Причому до цієї групи можуть увійти ті учні, які не мають достатньо розвинутих технічних навичок гри на технічно складних музичних інструментах. Отже, мінімум технічних навичок, потрібних для гри на музично-шумових інструментах дозволяє будь-якому юному любителю музики отримати максимум користі та естетичного задоволення від досягнення в ансамблі з своїми товаришами досконалого художнього результату.

3. Музично-шумові інструменти дозволяють ефективно здійснювати культурно-пізнавальну і гностично-мотиваційну функції музичної освіти. Оволодіння цими музичними знаряддями, : численні різновиди цього найстарішого в людській цивілізації роду інструментів поширені в культурі всіх народів планети; оволодіння ними відкриває шлях до освоєння традицій рідного національного мистецтва і багатств інших національних культур; знайомство учнівської молоді з цими інструментами є одним із шляхів оволодіння поетикою і художньою мовою сучасної музики в її різноманітних стильових та жанрових проявах.

Розділ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНО-ШУМОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.

2.1. Структура готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів у освітній діяльності.

Слово готовність отримало термінологічне значення не так давно. Спершу воно було пов'язано з бажаннями і намірами людини. У другій половині ХХ сторіччя (можливо під впливом експериментальної психології та біхевіоризму) воно отримало спеціальну психологічну, а потім і педагогічну інтерпретацію. Вчені мають досить різні погляди на природу та функції готовності. Так, наприклад, Г. Узнадзе та представники його наукової школи фактично розуміють готовність як феномен установки (атитюду). Близькі до цього погляди притаманні О. Леонтьєву та іншим психологам, які вважають готовність психічним станом, що передуює виконанню певної фізичної або мисленої дії. В такому ракурсі готовність може бути пояснена як активний когнітивний стан: «Когнітивна установка (attitude) – стан готовності до певної активності, спрямованої на задоволення тієї чи іншої потреби» (Психологічний словник, 1982, 49). Психологи підкреслюють зв'язок психологічної установки з фізіологічною активністю: «Готовність до дії (англ. readiness to action) – стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій» (Великий психологічний словник, 2003: 101). Втім, автори даного визначення вказують на те, що «поняття «готовність до дій» має в інженерній психології кілька смислових відтінків: 1) озброєність оператора необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями, навичками; 2) готовність до екстреної реалізації наявної програми дії у відповідь на появу певного сигналу; 3) згоду на рішучість виконати якусь дію тощо» (там

же). Зауважимо, що ці самі нюанси значення можна виділити і в готовності учителя.

Існує також група вчених, які вважають *готовність* комплексом індивідуальних властивостей, який в цілому має забезпечувати можливість певної діяльності. Такий смисл мають найбільш розповсюджені в фаховій літературі словосполучення на кшталт: «готовність до шкільного навчання» (для дітей дошкільного віку), «готовність до оборони Вітчизни» (для юнацтва); «готовність до розв'язування соціально-психологічних проблем» (для менеджерів) тощо. Ось як, наприклад, визначає «готовність до шкільного навчання» С. Гончаренко: «...сукупність морфологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематичного організованого шкільного навчання. Обумовлена дозріванням організму дитини, зокрема її нервової системи, ступенем сформованості особистості, рівнем розвитку психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення) тощо /.../ Готовність до шкільного навчання включає як компоненти мотиваційну,вольову, розумову, комунікативну й мовну готовність» (Гончаренко, 1977: 73).

З аналогічних позицій визначає поняття готовності М. Чернишова: «Готовність майбутніх менеджерів організації до дослідницької діяльності розглядається як система психіки й пов'язана з нею цілісна сукупність якостей людини, що забезпечує можливість бути ефективним суб'єктом діяльності, що ґрунтується на змістовій єдності мотиваційного, когнітивного, орієнтовного та технологічного компонентів розв'язання професійно значущих завдань...». (Чернишова, 2013: 29-30). Таке визначення, звичайно, стосується не тільки менеджерів. Воно є універсальним. Однак, перелічені компоненти готовності як «сукупності якостей» не співпадають з тими, які називає С. Гончаренко.

Узагальнення теоретичних положень, запропонованих Е. Зеєром, В. Кулько, Л. Перміною, В. Різником, В. Стасюком, Л. Султановою, Н. Чорною та ін., дозволило Т. Гармаш дійти висновку, що «...готовність до

професійної діяльності – це складна динамічна структура, яка поділяється на психологічну, науково-теоретичну і практичну та включає в себе такі компоненти: мотиваційний (мотиви, потреби, емоції, прагнення, інтереси, цінності, ідеали тощо); когнітивний (система знань, умінь і навичок); операційний (володіння способами і прийомами, культурою професійної діяльності)» (Гармаш, 2017: 7). Очевидно, що надане визначення виходить з «презумпції» психологічної цілісності людини, і тому може бути віднесено до різних форм і видів діяльності, зокрема до діяльності вчителя.

Закономірно, що готовність учителя до професійної діяльності стала предметом численних досліджень (праці К. Дурай-Новакової, Л. Кондрашової, О. Пехоти, П. Підласого, В. Сластьоніна та ін.), в яких кожний вчений виділяє і наголошує різні психологічні властивості, що складають вкупі дану особистісну якість. Такий самий висновок можна зробити на основі порівняльного аналізу праць, присвячених готовності учителя музичного мистецтва до фахової діяльності в цілому (Е. Абдуллін, Л. Давидович, А. Линенко, Є. Проворова, Т. Радзівіл, У Іфан, О. Щолокова та ін.), або до певного аспекту педагогічної діяльності. Наприклад, К. Завалко, досліджуючи готовність вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності, виділяє такі компоненти цієї інтегративної якості: «особистісний – наявність особистісних якостей, що сприяють інноваційній діяльності вчителя музики; когнітивний – обізнаність майбутнього вчителя музики щодо сутності, особливостей інноваційної діяльності у конкретному соціокультурному просторі та особистісних вимог; мотиваційний – ставлення майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності у певному просторі, що визначає прагнення вчителя музики до удосконалення навчально-виховного процесу та оволодіння інноваційною діяльністю; аксіологічний – засвоєння та прийняття вчителем системи цінностей новаторської педагогічної праці; діяльнісний – активний прояв інноваційної діяльності у музично-педагогічній праці в різних соціокультурних просторах» (Завалко, 2014: 31).

Готовність майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку розглядається в дослідженнях Бі Цзінчен, Л. Бондаренко, П. Харченко. Така готовність представлена низкою якостей, серед яких визначальними є особливості мотиваційної сфери особистості, ціннісне ставлення до мистецтва та професійної діяльності, інтереси, прагнення, ідеали, любов до професії. Низка досліджень присвячена готовності вчителя до музично-виконавської діяльності (В. Григор'єва, Л. Гусейнова, Чень Бо, Чжан Яншен та ін.). Наприклад, у працях Чень Бо, що присвячені формуванню готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності, структура цієї особистісної якості представлена як єдність «мотиваційно-спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного і творчо-продуктивного компонентів» (Чень Бо, 2017: 8-9).

Отже, як свідчить аналіз наукових джерел, більшість дослідників трактують готовність вчителя музики як *комплекс властивостей*, до якого входять (у різних поєднаннях) здібності, знання, навички, уміння, мотиви, цінності тощо. Перед нами не стоїть завдання охопити поняттям *готовність* все коло особистісних властивостей майбутнього вчителя музики. Наше завдання полягає в тому, щоб визначити структуру готовності вчителів музики до вживання музично-шумових інструментів в освітньому процесі.

В рішенні цього завдання ми виходимо з функцій, які дані звукові знаряддя можуть ефективно виконувати в музичній освіті (вони були визначені в попередньому розділі).

Схематично структура готовності вчителя до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі представлена на рисунку 2.1.

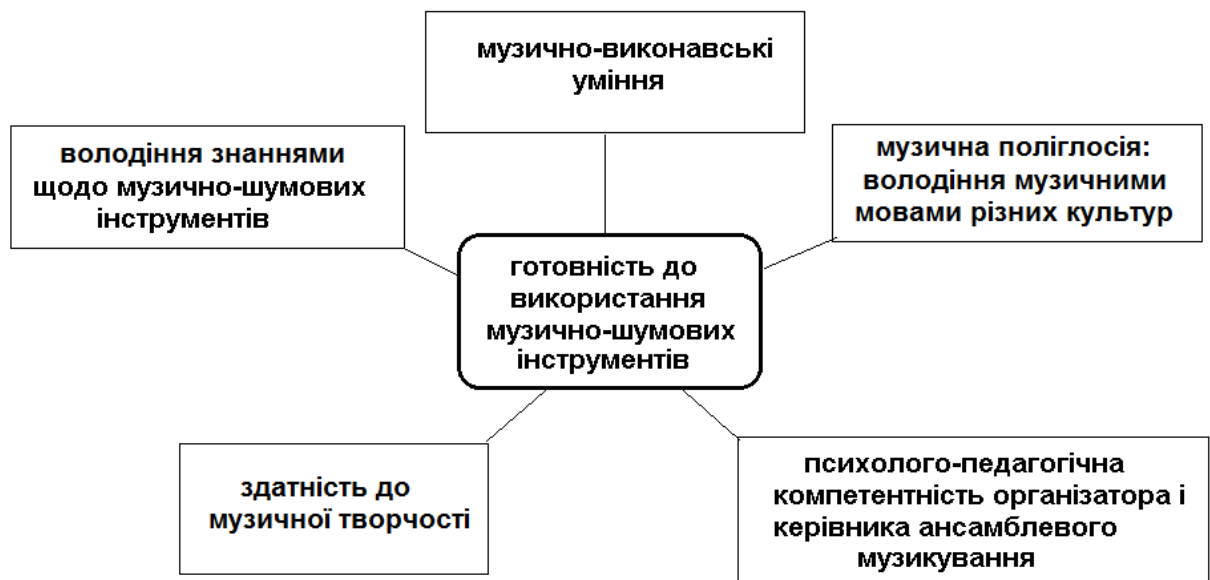


Рис. 2.1. Структура готовності вчителя музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі.

Перший і майже очевидний компонент досліджуваної готовності – **музично-виконавські уміння** вчителя. Звичайно, тут не йдеться про високий рівень художньої майстерності вчителя як музиканта-виконавця (хоча така якість дуже приваблює учнів і ефективно сприяє рішення навчально-виховних завдань). Для вдалого використання музично-шумових інструментів у освітньому процесі вчителю потрібно володіти уміннями коректно і художньо-виразно відтворювати музичні твори та їх окремі цілісні фрагменти. Таке уміння є необхідним для сольного виконання творів і для здійснення функції лідера в оркестрі чи ансамблі, бо вчитель, як правило, приймає саму активну участь в репетиційній та концертній діяльності учнівського колективу, виконуючи найбільш складну та відповідальну партію. Окрім того, вчитель має переконливо відтворити певні прийоми гри або елементи музичної мови, які він обговорює з учнями. Звичайно, такі вимоги передбачають наявність в учителя достатньої виконавської техніки та зрілого художнього мислення.

Для гри на музично-шумових інструментах специфічними і особливо важливими є уміння точно і виразно відтворювати темпоритмічні,

властивості музичної форми. Тому найважливіше значення для виконавства на музично-шумових інструментах має *ритмічне відчуття*. В українськомовній літературі в тому ж самому значенні інколи використовуються вирази «ритмічне почуття» та «чуття ритму». Під такими виразами розуміють індивідуально-типологічну властивість, що служить обов'язковою передумовою будь-якої музичної діяльності людини. За словами Б. Теплова, який присвятив свою хрестоматійну працю природі та властивостям музикальності людини: «В музичній практиці під відчуттям ритму звичайно розуміється здатність, що лежить в основі всіх тих проявів музикальності, які пов'язані з відтворенням та винаходженням часових відношень в музиці» (Теплов, 1985: 186).

Тобто, думку вченого можна зрозуміти так: ритмічне відчуття – це «відповідь» психіки людини на усі часові (темпоральні) властивості музики. В цьому взаємовідношенні складними є обидва пов'язаних феномена: винятковою складністю характеризується як часова організація музики, так і психічна реакція на неї.

Вимушено спрощуючи реальну багатомірність музичної ритміки, зазначимо наступне:

1. Музичний ритм – це часова структура усіх змін, що відбуваються у музичній формі. Отже, це далеко не тільки чергування довгих і коротких звуків (як про це йдеться у музичних абетках і підручниках з елементарної теорії музики). Це також часова структура динамічних, звуковисотних, артикуляційних, тембральних модуляцій, змін фактурної щільності, гармонічних ефектів (дисонансів та консонансів), а також і змін ладових функцій. Можна виділити щонайменш чотири рівня ритмічної структури в музичній формі: а) ритм акустично-хвильового процесу, елементами якого є моменти атаки, спаду, утримання періодичного стану і затухання коливального процесу (структура амплітудного контуру) одиничного тону; б) ритм інтонаційного процесу (зміни тривалості, гучності, висоти, тембру, характеру вимовляння тонів); в) синтаксичний ритм, утворений музичними

фразами, реченнями, змінами ладових функцій, кадансами; г) композиційний ритм, який утворюється тематичними елементами, частинами музичної форми, фазами драматургічного розгортання твору. Всі ці шари розгортаються одночасно і взаємно узгоджено. В різні моменти становлення музичної форми слухова увага зосереджується на різних аспектах форми. Так що музичний ритм правильно уявляти як постійно мінливий візерунок, утворений часовими взаєминами між різними сторонами та елементами музичної форми. Освічений виконавець має відчувати і відтворювати у звучанні усі виміри ритму. Традиційна музична педагогіка рідко звертає увагу на цю особливу складність музичного ритму. Однак для кожного фахового музиканта дана ритмічна складність має бути добре усвідомленим фактом.

2. Музичний ритм підкоряється певному метричному порядку. В його основі (за певними виключеннями – ділянками вільного, асиметричного ритму, які зустрічаються в музичних творах) лежить певна часова міра. Метрична організація музичного ритму відбивається поняттям *метроритму*. Вона може бути задана: а) повторенням одного тону (принцип пульсації); б) повторенням якоїсь звукової структури (принцип формульного або модального метроритму); в) вимірюванням всіх часових стосунків між інтонаційними подіями за допомогою єдиної міри тривалості, яка встановлюється відчуттям пульсації (мензуральний метроритм); г) вимірюванням всіх часових стосунків між інтонаційними подіями за допомогою періодичного процесу динамічної або звуковисотної модуляції (тактовий метроритм).

В практиці підготовки майбутніх учителів в Україні домінує музика, організована на основі мензуральної і періодично-тактової організації ритму. Такі принципи метизації ритму є атрибутами європейського академічного музичного мистецтва. В Китаї та інших країнах Азії (наприклад, в Індії, Пакистані, Ірані, Туреччині, арабських країнах) музична освіта базується переважно на національній традиційній культурі, де панують принципи

модального або народно-тактового метроритму (де такти не мають бути однаковими за тривалістю).

Отже, якщо масова музична освіта ставить своєю ціллю ознайомлення молоді з різними культурами народів світу і прилучення до традиційного мистецтва власного народу, потрібно готувати вчителя до свідомого практичного володіння різними рівнями ритмічного устрою музичних творів і різними принципами метричного упорядкування музичних ритмів.

Тепер зауважимо, що згадана вище психічна реакція на всю складність ритмічної будови музичної форми також є складним феноменом. В ньому умовно можна виділити такі сторони:

а) Безпосереднє відчуття (почуття, чуття) ритму. Класичні та сучасні дослідження психології музичної діяльності (В. Вундт, Р. Мак-Даугол, К. Сішор, Б. Теплов, Дж. Гран (Grahn), Д. Ландон (London), М. Йєстон (Yeston) та ін.) твердо констатують синкретичну, а саме – моторно-слухову природу відчуття музичного ритму. Окрім того, як доводив Б. Теплов, «...відчуття музичного ритму має не тільки моторну, але й емоціональну природу: в його основі лежить сприйняття виразності музики» (там же: 197). Окрім того, сучасна наука з'ясувала, що відчуття ритму і темпу тісно пов'язані з фізіологічними процесами, зокрема з функціонуванням так званого «біологічного годинника» (про цей зв'язок переконливо пише Б. Цуканов (Цуканов, 2000)). Ці ж самі психологічні функції лежать в основі відчуття музичного темпу, тобто швидкості змін, що відбуваються в звуковому процесі;

б) Уявлення про ритмічну організацію звукової форми, яке Н. Римський-Корсаков назвав «внутрішнім слухом», а С. Майкапар охарактеризував як "...здатність уявити собі всілякі музичні тони, звукові фарби, мелодії, акорди, ритми та цілі складні музичні твори, абсолютно не отримуючи ніяких музичних вражень" (Майкапар, 2005: 57). За переконанням Б. Теплова «...нормальний курс розвитку музичного слуху передбачає одночасне розвиток і «зовнішньої» сторони, тобто відчуття та

сприйняття «музичного матеріалу», і «внутрішньої» його сторони, тобто музичних слухових уявлень» (Теплов, 1985: 226). Отже, «внутрішні» ритмічні уявлення формуються в процесі музичної діяльності – співу, гри на інструменті. Вони також сильно стимулюються моторикою вербально-мовленнєвої діяльності (особливо – поетичним мовленням) та хореографічною моторною активністю. Ритмічні уявлення базуються на механізмі пам'яті, а також на особливій, не так широко розповсюдженій здатності до ейдетичного відбиття явищ дійсності.

в) Просторовий образ часової структури, абстрагований від конкретного акустичного матеріалу. Він може бути позначений як хронотектонічна структура музично-звукового артефакту. Опорою для нього слугує здатність до перетворення послідовних подразників у цілісний симультанний образ. Надійними стимулами для виникнення хронотектонічних образів є синестетичне сприйняття, мислення по аналогії, теоретичні абстракції. Наслідками такого підходу до музичного ритму є, наприклад, уявлення про інваріантні та варіативні перетворення музичної теми, багат шаровий устрій музичної фактури, архітектонічний образ композиційної організації твору.

Усі три компоненти складної психологічної реакції людини на багатовимірну організацію музичного часу можна об'єднати робочим поняттям *музично-темпоральних умінь*. Під цим виразом мається на увазі здатність індивіду до сприйняття, відтворення та уявного продукування музичного ритму.

На формування саме музично-темпоральної компетентності перш за все спрямована стратегія і тактика навчання гри на музично-шумових інструментах. Незалежно від віку та рівня музичної освіченості учнів, перші заняття в класі «ударних інструментів», будь-то в музичній школі чи середньому навчальному закладі, починаються з освоєння пульсаційно-періодичного ритмічного малюнку в різних темпах, з різною динамікою. Далі ритмічні завдання ускладнюються. Наступним кроком в даному

педагогічному процесі є формування умінь відтворення більш складних ритмо-динамічних малюнків – так званих «парадідлів». Наприклад, одна з перших типових формул є такою: R-L-R-R-L-R-L-L (букви латинської абетки «R» і «L» вказують на руку, яка має нанести удар по поверхні пластини чи мембрани: R – right hand, L – left hand). Курс опанування уміннями гри на музично-шумових інструментах завершується музичними вправами і художніми творами, що характеризуються багаторівневою поліметричною поліритмією, змінним тактовим метром, примхливістю темпових змін тощо.

Інструментально-виконавська готовність майбутніх учителів музики до використання музично-шумових інструментів не вичерпується здатністю до точного відтворення темпоральних властивостей музики. Важливими компонентами досліджуваної готовності є розвинуті *динамічний і тембральний слух*, а також відповідні *уявлення*. На цій основі у майбутніх учителів музики мають складатися навички відтворення тонких модуляцій гучності і тембру. Йдеться, звичайно, про такі інструменти, що надають можливість пластичної зміни динаміки і тембру сонорного матеріалу (переважно це мембранофони). Обов'язковою вимогою до підготовленості вчителя-керівника ансамблевого чи оркестрового музикування є розвинуті уявлення щодо фактурного устрою музичної форми, зокрема навички контролю чистоти звучання гармонічних і поліфонічних сполучень.

Очевидною складовою музично-виконавського компоненту досліджуваної готовності є техніка гри на інструменті. Оскільки обидва класи музично-шумових інструментів – ідіофони та мембранофони – представлені величезною кількістю різновидів, музикант-перкусіоніст має володіти не одною, а різними техніками гри. Він має бути універсальним музикантом-виконавцем. Досягнення технічного універсалізму дещо полегшується подібністю основних прийомів звуковідтворення на різних інструментах. Спільним підґрунтям техніки гри на музично-шумових інструментах є принципи подолання скутості виконавського апарату; формування доцільної постановки корпусу, рухів передпліччя, кисті, пальців;

вироблення навичок тримання корпусу інструменту або медіаторів (паличок, молоточків, колотушок та ін.); формування гнучкого варіабельного туше; оволодіння різними штрихами; придбання навичок виконання швидких пасажів, тремоло, дробу тощо.

Отже, запорукою коректного, вправного, виразного виконання музики на музично-шумових інструментах служать наявність музично-темпоральних умінь, здатності до сприйняття, відтворення та уявного продукування модуляцій музичної динаміки, тембральних і фактурних модуляцій, а також сформованість правильних технічних навичок.

Другий компонент структури готовності вчителя музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі визначено в роботі як *володіння знаннями* щодо музично-шумових інструментів та всіх аспектів практики їх використання. Вчитель має володіти різнобічною фактологічною інформацією про величезний масив музично-шумових інструментів, розповсюджених у класичній, традиційній народній, джазовій та популярно-масовій культурі. Тобто, він має знати приблизно сотню назв інструментів на різних мовах; мати чіткі уявлення щодо зовнішнього вигляду, технічного устрою, таксономічних характеристик музично-шумових інструментів; а також щодо їх тембральних, артикуляційних, динамічних та інтонаційно-стройових властивостей (для деяких різновидів останній параметр є актуальним). Також вчителю потрібно знати особливості різних засобів видобування звуку, основні виконавські штрихи та їх образно-виражальні ефекти. Подібна інформація надається в систематичних описаннях інструментів, які використовуються в музиці академічного та джазового напрямків (праці О. Андрєєвої, Дж. Бека (Beck), В. Бібергана, Дж. Блейдса (Blades), Е. Денисова, Г. Дмитрієва, В. Котонського, Л. Кузнєцова, М. Пекарського, Г. Соколова, В. Філатова, Н. Царанкіна та ін.).

Потрібно прийняти до уваги, що у ХХ сторіччі з'явилися нові джерела музично-шумового матеріалу, а саме – *електронні аналоги музично-*

шумових інструментів. Вчитель музики має знати, що вони існують в двох варіантах: а) електронно-механістичному, коли першопричиною звукового процесу є біомеханічні рухи музиканта-виконавця; б) електронно-синтетичному, коли музикант користується технічними засобами звукового синтезу. Отже, сучасному вчителю музики необхідні емпіричні та теоретичні знання, які дозволяють йому ефективно використати освітній потенціал електронних джерел звучання. Зокрема, він має змогу застосувати широкі можливості семплів (від англ. *sample* – зразок) – синтезованих аналогів механіко-акустичних інструментів (такі засоби охарактеризовані в працях П. Живайкіна, В. Мельниченка).

Вдосконалення окресленого компоненту готовності вчителя музичного мистецтва передбачає залучення ефективних методів репрезентації різноманітного музичного матеріалу (зокрема, використання мультимедійних засобів), звернення до методів проблемного навчання, алгоритмізованого викладення інформації, навчальних тестів, ігрових форм моніторингу тощо.

Для позначення **третього компоненту** готовності сучасного вчителя музичного мистецтва до вживання музично-шумових інструментів використовується вираз **музична поліглотія**. У буквальному значенні цей вербальний зворот (побудований від давньогрецького *γλῶσσα* – мова) означає багатомовність, тобто володіння людиною декількома нерідними мовами (поліглотиами прийнято вважати людей, які вивчили 5-6 іноземних мов). Сучасна практика музичної освіти вимагає від учителя володіння багатьма музичними мовами. Імовірно назавжди минули часи, коли вчитель музичного мистецтва вільно володів лише національною музичною мовою народного мистецтва та мовою європейської класичної музики, які він засвоював, яку він засвоював з дитинства в процесі сприйняття музики, що звучить в його оточенні, та участі у музикуванні. Сьогодні учитель мистецтва має бути в певному сенсі поліглотом.

Така вимога до вчителя є відповіддю на потреби сучасності. Процес глобалізації, з одного боку, має негативні наслідки. Він наступає на культури

народів світу, ослаблює і нищить їх. З іншого боку, інтенсифікація інформаційного обміну, розширення культурних зв'язків між народами, поглиблення безпосередніх міжособистісних контактів приводить людей до необхідності володіння декількома словесними мовами. Навіть у більшій мірі це стосується сфери художньої культури. Зокрема, для кожного представника народів Східної Азії (китайців, корейців, монголів, в'єтнамців та ін.), Африки (ефіопів, суданців, малагасійців, конголезців та ін.), Латинської Америки (чилійців, бразильців, аргентинців тощо) дуже цінним є практичне знання мистецьких мов євроатлантичної цивілізації. Так само і для сучасного європейця чи жителя країн Північної Америки цінним є знання мистецьких мов народів світу. Європоцентризм, який домінував у масовій та спеціальній музичній освіті в європейських країнах має поступитися багатомовному підходу до оволодіння музичним мистецтвом у всіх країнах.

Володіння музичною мовою трактується за традицією української музично-семіотичної школи (В. Гошовський, О. Козаренко, Ю. Созанський, С. Шип). Воно передбачає практичне знання: а) музичної фонетики (акустичного матеріалу музики), б) музичної фонології (закономірних звукових форм, упорядкованих у ритмічному, звуковисотному та ладо-функціональному відношеннях); в) музично-інтонаційної морфології (ритмічних, мелодичних, гармонічних елементів, що мають певний художньо-образний смисл); г) синтагматики (принципів розчленування звукового потоку, оформлення синтаксичних одиниць музичного тексту і цілісних музичних висловлень). Ефективне застосування в освітньому процесі музично-шумових інструментів різних етнічних культур та історичних епох потребує від вчителя, в першу чергу, теоретичних та практичних знань щодо метричних систем організації ритму, тезаурусів ритмічних формул (ритмічної лексики), артикуляційних типів і тембрів.

Ще одним (четвертим) компонентом в структурі готовності, яка розглядається в даній роботі, є **здатність** учителя музичного мистецтва до **художньо-творчих дій**. Дана особистісна властивість взагалі є дуже

бажаною для будь-якого вчителя мистецтва. Втім, робота з ансамблем музично-шумових інструментів буде недостатньо ефективною без залучення елементів педагогічної творчості. Йдеться про такі цілком конкретні види творчої активності вчителя, як аранжування, компонування та художня диригентська інтерпретація музичних текстів.

Аранжування – дуже актуальний вид діяльності шкільного вчителя, який обумовлений необхідністю адаптації музичних творів до конкретного інструментального складу, кількості та рівня майстерності учасників ансамблю, повсякденно-навчального чи позаурочного публічно-концертного виконання. Цей вид творчих дій дозволяє найкращим чином опанувати технічні та виражальні можливості кожного інструменту та різних ансамблевих сполучень.

В деяких завданнях (наприклад з аранжування пісенних і танцювальних мелодій) цей вид діяльності наближається до *компонування* оригінальних творів. Хоча подібні творчі завдання в принципі не стоїть перед практикою підготовки майбутніх учителів музики, є можливість долучити найбільш талановитих студентів до даного виду творчої діяльності. Для цього доцільним є більш глибоке і конкретне їх ознайомлення з принципами музичної поетики, з елементами техніки композиції. Особлива увага має бути надана прийомам фактурного і композиційного (архітектонічного) оформлення звукової форми.

Імпровізація, як блискуче доведено практикою «елементарного музикування» за методикою К. Орфа, є масово доступним і могутнім засобом розвитку музичних здібностей учнів та їх інструментально-виконавських умінь. Вона ефективно стимулює інтерес до музичних занять, до вивчення музичної граматики (елементарної теорії музики) і нотного письма, пробуджує схильність до самостійних творчих дій. Це положення стосується не тільки школярів, але й студентів. Звичайно, що запропонована в системі «Шульверк» методика імпровізації потребує значної адаптації і доповнення для впровадження у підготовку майбутніх учителів музики. Зокрема, має

бути враховані принципи і виражальні засоби імпровізаційних практик у народному інструментальному мистецтві. Наприклад: імпровізаційні принципи і засоби українських ансамблів «троїстої музики», музикантів китайської театральної музики, румунських і молдавських «леутарів», мексиканських «маріачі» та ін.). В деякому обсязі майбутні вчителі музики можуть оволодіти прийомами джазової імпровізації з використанням механіко-акустичної чи електронно-цифрової установки. Пропозиції щодо можливостей оволодіння принципами джазової імпровізації викладені в працях Б. Бриліна, М. Демідової, В. Дряпіки, О. Павленко та ін.

П'ятий компонент досліджуваної готовності охарактеризовано як **психолого-педагогічна компетентність** вчителя музичного мистецтва. Йдеться про функцію **організатора і керівника-диригента** ансамблевого музикування, яку часто доводиться виконувати вчителю музичного мистецтва. Доведено, для даного виду діяльності вчителю потрібні знання із загальної та соціальної психології, зокрема положення щодо природи лідерства, міжперсональних стосунків, мотивації співпраці, конфліктів та засобів їх розв'язування тощо. Також робота з ансамблем музично-шумових інструментів потребує від майбутнього вчителя вільного володіння широким арсеналом педагогічних методів викладення інформації, залучення до практичних дій, заохочення до сприймання, відтворення, обговорення музичних творів, стимулювання колективної імпровізації, застосування інтерактивних форм навчання, моніторингу навчального процесу тощо.

Так, наприклад, В. Лабунець наголошує на таких компонентах готовності вчителя до керівництва творчими учнівськими колективами, як «здатність вчителя доступно, грамотно та чітко доносити навчальний матеріал», «здібність організовувати колектив школярів та себе на досягнення оптимального результату», «уміння проникати у внутрішній світ школярів, розуміти їх інтереси», «здібність до управління гностичною діяльністю школярів та підвищення свого інтелектуального рівня», «здатність до навіювання та вольового впливу на учнів, котра щільно

пов'язана з авторитетом педагога (сугестивний вплив)» (Лабунець, 2008: 143-144).

Цінною стороною психолого-педагогічної компетентності вчителя-диригента є його вміння ясно визначати загальні та конкретні цілі навчальної діяльності. Зокрема, специфічною рисою психолого-педагогічної готовності вчителя є його вміння спрямувати діяльність учасників ансамблю на досягнення синергійного результату виконавських дій (цей специфічний аспекти фахової підготовки вчителя музики досліджено в працях І. Єргієва, Ю. і Б. Раденків, Т. Слабодчікової, Хуан Цзя, Цао Хункая та ін.). Диригент-керівник ансамблю музично-шумових інструментів має бути знавцем національних традицій колективного інструментального музикування.

2.2. Педагогічні підходи, принципи, методи і умови підготовки майбутніх учителів музики до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі

Розроблена в дисертації методика підготовки майбутніх учителів музики до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі спирається на чотири наукових підходи, кожний з яких передбачає звернення до низки педагогічних принципів, методів та умов ефективного використання методики.

Перший з підходів визначається як *системний*. Його витоки простежуються з давніх часів (концепції М. Кузанського, Г. Лейбниця, К. Маркса, Г. Спенсера). У ХХ столітті поняття системи отримало строгу теоретичну інтерпретацію в працях О. Богданова, Л. фон Берталанфі, Н. Вінера, У. Ешбі, Х. фон Ферстера, Г. Щедровицького, А. Уймова та ін. Положення системного підходу мають універсальний, загальнонауковий характер. Закономірно, що вони органічно увійшли до методологічного арсеналу педагогічної науки (Ю. Бабанський, В.П. Беспалько, І. Бех, Л. Вікторова, Т. Ільїна, О. Ковальова, Н. Кузьміна, Г. Серіков та ін.).

В даній роботі системний підхід реалізовано, в першу чергу, в запропонованій моделі готовності майбутніх учителів музики до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі. Дана модель відповідає постулату цілісності, що лежить в основі системного підходу. Це значить, що вона репрезентує цілісність, яка є структурним елементом системи більш високого рівня, а саме – системи фахової підготовки учителя музичного мистецтва. У свою чергу, кожний структурних компонентів розробленої моделі – музично-виконавські уміння, музична поліглосья, здатність до музичної творчості та ін. – також розглядається як системна цілісність, що має власні компоненти та функції. Системний принцип цілісності реалізовано також у наданому вище визначенні педагогічного потенціалу використання музично-шумових інструментів в масовій музичній освіті, який інтерпретується як комплекс системно пов'язаних функцій (підрозділ 1.2.)

Ще одним аспектом прийнятого системного підходу є організація багатовекторного процесу практичного і теоретичного засвоєння базису музичної мови, представленого фонологічними та граматичними нормами різних музично-мовних діалектів. Зокрема системністю відрізняється розроблений в дисертаційному дослідженні підхід до розвитку музично-темпоральної компетентності. Остання мислиться як цілісний комплекс властивостей індивіда, до якого входять такі компоненти: а) відчуття темпоритму, що виявляє себе у музично-моторній активності; б) ритмічна пам'ять та хронотектонічні уявлення.

Системний підхід проявляється також у *педагогічному принципі зворотного зв'язку*, який є своєрідним інваріантом принципу «зворотної аферентації», сформульованого академіком П. Анохіним. Згідно з цим принципом, система має стійкість, якщо в процесі регулювання її стану чи спрямованих змін здійснюється безперервний зв'язок між програмою дій та інформацією щодо їх пристосувального результату (Анохін, с. 154). В розробленій методиці зворотній зв'язок в процесі педагогічного впливу, який

виражається у неперервному контролюванні його результату, є необхідною умовою успішного освітнього процесу.

Важливим аспектом реалізації системного підходу в даній роботі є звернення до принципу *алгоритмічного зв'язку* форм і методів оволодіння темпоральними властивостями музики за допомогою музично-шумових інструментів. Створення даного алгоритму опирається на положення системного підходу щодо цілісності та ієрархії досліджуваного предмету, яким є в прийнятому аспекті комплекс моторних, слухових та просторових уявлень про організацію музичний час, або – іншими словами – про закономірності музичного метроритму. Запропонований алгоритм не має жорсткого характеру, подібного до алгоритмів програмованого навчання (дана педагогічна стратегія була дуже популярна в 60-70-художній роках минулого століття, однак згодом поступилася іншим педагогічним підходам і технологіям). Він встановлює певний логічний порядок засвоєння закономірностей метричного упорядкування інтонаційного ритму. Даний порядок визначається логікою музичного філогенезу і, в цілому, відповідає природним умовам онтогенезу особистості.

Згідно з означеним алгоритмом, майбутні вчителі музики мають послідовно засвоїти принципи: а) пульсаційного метроритму; б) модального метроритму; в) тактового метроритму; г) поліметрії в її одноголосному та багатоголосному (поліритмічному) втіленні. Відповідно з цими логічними етапами будується й порядок слухового та інструментально-виконавського засвоєння музичного матеріалу. Спочатку на синтаксично і композиційно простому (строфічні форми), гомогенному в тембральному відношенні матеріалі засвоюються елементарні прийоми звуковидобування та формуються відповідні артикуляційно темброві уявлення. Потім матеріал ускладнюється за тембральними, артикуляційними, синтаксичними і композиційними характеристиками. Він отримує також значне жанрово-стильове варіювання (особливо у завданнях з імпровізації ритмічного малюнку до заданого художнього тексту). На останньому етапі, коли

центральним системостворювальним елементом стає поліметрія, завдання виконуються в політембральному звуковому матеріалі (ансамбль різних музично-шумових інструментів), на ускладнених синтаксичних і хронотектонічних моделях. Також розширяється жанрово-стильова сфера творчих завдань за рахунок залучення специфічних стилів та жанрів фольклорного походження, раннього джазу, авангардистської музики.

Культурологічний підхід набув у наші дні універсального значення. Він застосовується в різних сферах мисленнево-духовної діяльності людини, зокрема в педагогічній науці та освітній практиці. В сучасній педагогіці він отримав різні трактування у працях працях В. Андрєєва, І. Балхарової, М. Бастун, О. Бондаревської, В. Гриньової, В. Гури, І. Колмолгорової, А. Погодіної, Ю. Тютюннікова, Є. Фортунатової, Є. Шиянова та ін. Одні вчені розглядають культурологічний підхід як методологічне підґрунтя всієї педагогіки, другі вважають його визначальним у педагогічних інтерпретаціях конкретних предметів навчання, треті надають йому значення засобу найбільш ефективного виховного впливу тощо.

Наприклад, В. Гура визначає культурологічний підхід у педагогіці як «таке бачення людини крізь призму понять культури, яке дозволяє розглядати людину у навчальній діяльності як вільну, активну індивідуальність, здатну до самодетермінації в горизонті особистості в результаті спілкування з іншими особистостями, культурами, як в межах сьогоденішнього життєвого світу особистості (Малий час культури), так і в інших епохах (Великий час культури)» [Гура, 1994: 11]. Згідно з цим трактуванням дослідник пропонує свій варіант конкретизації культурологічного підходу, в якому передбачені: «...а) перехід від схеми «учень – навчальні засоби – знання» до схеми «учень – культура – навчальні засоби – знання»; б) контекстна обумовленість навчального матеріалу та багаторівневість діалогових відносин всередині навчального тексту; в) введення в якості ланки системи навчання підсистеми психологічної

підтримки з метою підтримки діалогових стосунків; г) задоволення інформаційно-пізнавальних потреб учнів і їх стимулювання» [там же].

В будь-якому разі культурологічний підхід в освіті передбачає звернення до певної концепції культури, головних понять культурологій як наукової дисципліни (таких як культурна цінність, культурна взаємодія, соціокультурна функція, етнокультурна традиція, діалог культур, мультикультурність тощо) і фундаментальних положень даної науки (таких, скажімо, як положення про нерозривний зв'язок між культурою і освітою, про матеріальну і духовну сторони культури, історичний індетермінізм культурних подій тощо). Спираючись на дану наукову базу, практика вищої педагогічної освіти може вирішувати складні завдання з формування вчителя, який може служити зразковим представником культури. За словами В. Гриньової, «...на відміну від класичної «людини освіченої», підготовку якої обмежено засвоєнням досягнень цивілізації, необхідних для майбутньої професійної діяльності, «людина культури» поєднує як професійні, так і особистісні якості – два тісно взаємопов'язані боки освіти. Для вищої школи вони визначають головну її мету, спрямовану на розвиток і саморозвиток цілісної людини культури як професійно компетентної, вільної творчої особистості» (Гриньова, 2013: 9) .

В контексті нашого дослідження культурологічний підхід проявляється у подачі будь-якого матеріалу, призначеного для теоретичного або практичного засвоєння, в певному культурному контексті. Даний принцип визначено як *принцип культурного контексту*, тобто осмислення будь-якого навчального матеріалу в найширшому смисловому контексті, заданому межами конкретної культури. Згідно з цим принципом, наприклад, засвоєння технічних прийомів гри на музично-шумових інструментах має здійснюватися на музичному матеріалі, який репрезентує певну культурну реальність: етнічну культурну традицію, культурне середовище певного історичного періоду, певну соціокультурну функцію музики (жанровий стиль). З цього слідує обов'язкова вимога, яку ми висуваємо і до кожної

технічної вправи, кожного етюдю чи іншого музичного зразку дидактичної спрямованості: вони мають бути представлені студентам в певному культурному контексті, по можливості у яскравому культурному забарвленні. Навіть найпростіші «парадідли», обов'язкові для оволодіння елементарною перкусійною технікою, бажано позбавити абстрактності, відірваності від життя культури та мистецтва. Вони можуть і мають отримати музично-історичне, етнічне, літературне, хореографічне, кінематографічне, театральне, спортивне, науково-технічне або якесь інше культурне забарвлення.

Культурологічний підхід надає найкращі можливості для національно-патріотичного та інтернаціонального виховання, спрямовуючи сприйняття, увагу, пізнавальний процес на художньо-образну семантику жанрів і конкретних творів мистецтва рідної національної традиції, а також на специфіку і виражальні особливості етнічного мистецтва інших народів. В нашій методиці ми віддаємо пріоритет рідній національній культурі в процесі музичної освіти. На видному плані в даній методиці знаходяться також національна культура України, в якій здійснюється дане педагогічне дослідження.

Принципу культурного осмислення слід дотримуватися також при освоєнні інформації про музично-шумові інструменти, які завжди репрезентують певну етнічну культуру, і можуть навіть виступають її «опорними знаками» (якщо скористуватися виразом В. Шаталова). Наприклад, емблематичними знаками, що мають опорну мнемонічною функцію в освітньому процесі, можуть слугувати кастаньети (для іспанської танцювальної, поетичної, етичної культури фламенко); маракаси і маримба (для народів Карибського регіону), дзвони (для східно-слов'янської середньовічної культури християнського ритуалу); ложки (для танцювальної музики російського міського фольклору) тощо. Таким чином, культурологічний підхід у нашій методиці з необхідністю приймає мультикультурну спрямованість.

В багатовекторній підготовці майбутніх учителів музики до використання музично-шумових інструментів важливу роль має відіграти пояснення художньо-образного змісту усіх елементів музичної мови, усіх музичних творів і фрагментів, залучених до освітнього процесу. Іншими словами, особливого значення в даному процесі набуває **семіо-герменевтичний підхід**.

Даний термінологічний зворот (однак не підхід, який він позначає) є відносно новим у науковій літературі. Він використовується переважно у філософських дисциплінах (роботи В. Карандашова, Е. Ліч (Leach), В. Лебедева, А. Прилуцького). Даний підхід відбиває старовинну традицію герменевтики (започатковану ще Августином Аврелієм), суть якої є в тому, що інтерпретація релігійних, філософських, літературних, поетичних текстів опирається на семіотику, тобто на об'єктивні знання про знаки, їх значення, принципи організації та смисли типових мовленнєвих структур. Герменевтика має свої коріння в екзегетиці – традиції пояснення складних фрагментів релігійних текстів. У філософських працях Г. Гадамера, В. Дільтея, П. Рікера, Г. Шпета набула розвитку методологія герменевтики. Семіотика як окрема наука склалася на початку ХХ ст. завдяки науковій діяльності Ч. Пірса і Ф. де Соссюра на перетині логіки і лінгвістики. Згодом вона стала одним з провідних методів пізнання мистецтва. Яскравими представниками семіо-герменевтичного підходу до осмислення різних явищ культури (міфу, ритуалу, орнаменту, казки, фольклорних символів тощо) були Р. Барт, С. Ейзенштейн, Є. Мелетинський, О. Потєбня, М. Пропп, М. Лотман, В. Топоров, Б. Яворський та ін.

У ХХІ ст. герменевтичний підхід до мистецтва отримав застосування в практиці музичної освіти, зокрема у підготовці майбутніх учителів музики. Його розробка здійснювалася у працях О. Олексюк, Г. Падалки, О. Полатайко, О. Ребрової, Ю. Ростовської, О. Устименко-Косоріч, О. Щолокової та ін. Науковці досліджували можливості формування специфічної для діяльності вчителя музики художньо-герменевтичної

компетентності, зокрема такого гостро необхідного її компоненту, як уміння словесної інтерпретації смислу художніх творів (В. Крицький, І. Левицька, Д. Лісун, А. Линенко, О. Ляшенко, Г. Ніколаї, М. Ткач та ін.). В працях С. Шипа та представників його наукової школи – Лінь Хуацінь, Л. Степанової, Сунь Пенфея, Чжан Юй – розробляється методика послідовної семіотичної герменевтики музичних і хореографічних текстів.

Прийняття семіо-герменевтичного підходу в даному дослідженні пов'язане із завданням засвоєння майбутніми вчителями музики різних музично-мовних систем. Йдеться про мови національних фольклорних традицій, мови сучасної музики, музично-мовленнєві узуси побутових жанрів та джазових стилів. Вирішення цих завдань потребує від студентів значного напруження інтелектуальних сил, а від викладачів – здатності до демонстрації фонетики, пояснення принципів граматики музичної мови. Такий напрямок підготовки передбачає звернення до *музичної семіотики* – спеціальної галузі музично-теоретичних знань про устрій музичної мови як системи специфічних знаків. Зокрема, семіотичний підхід дозволяє майбутнім вчителям музики систематично освоїти фонетику, граматичні принципи музичного мовлення (закономірності організації музичного темпоритму, звуковисотної модуляції, ладу, динаміки, артикуляції), синтаксичний устрій музичної форми.

Семіо-герменевтичний підхід передбачає відмову від формального освоєння музичної мови, її різних етнічних діалектів, зокрема ритмічної організації звукової форми. Згідно з даним підходом метроритмічні принципи, формули модальної ритміки, логіка темпових змін інтерпретуються як образи руху людей, зайнятих різною роботою, пластичні рухи танцюристів, тварин, або навіть технічних пристроїв. Освоєння тембрів та артикуляційних норм, притаманних різним музично-шумовим інструментам, опирається на герменевтичні характеристики зовнішнього вигляду, характеру, іншим типовим властивостям людей та живих істот. Музичні репліки, мотиви, фрази, речення коментуються і обговорюються зі

студентами як мовленнєві форми, що мають художньо-образні смисли психологічних станів, емоційних переживань, станів, різних типів поведінки акцентованих особистостей (за К. Леонгардом) тощо. Для пояснення цілісних музичних композицій застосовується *принцип наративної інтерпретації*, який розглядається в дисертації як конкретний і найбільш послідовний прояв семіо-герменевтичного підходу. Звичайно він трактується як метод, специфічний для початкової школи, для мистецької освіти школярів молодшого і середнього віку. Однак, це залежить від характеру самої педагогічної нарації. Якщо слухачі попереджені про умовність і аналоговий характер наративної герменевтики художнього твору, а запропоновані герої та сюжети інтерпретаційних оповідань відповідають естетиці, стилістиці та логіці твору, то такий метод може бути дуже ефективним. Він добре стимулює інтерес до конкретного музичного артефакту і може значно поліпшити якість розуміння його художньо-образного змісту.

До позитивних властивостей семіо-герменевтичного підходу належить можливість втілення принципу алгоритмізованого освоєння конкретної музичної мови у послідовності від фонетичної основи до синтаксичних моделей. Також зазначений підхід проявляється у музично-виконавській установці, коли звукове втілення композиції твору усвідомлюється і контролюється індивідом як мовленнєвий акт, чітко спрямований на конкретних адресатів художньо-інформаційного повідомлення.

Художньо-діяльнісний підхід конкретизує і адаптує до умов мистецької педагогіки один з головних сучасних науково-методичних підходів, який в педагогічній літературі найчастіше характеризується як «діяльнісний».

Діяльнісний підхід розроблено зусиллями великої когорти вчених – педагогів та психологів. Ідея діяльнісного підходу чітко висловлена ще у «Великій дидактиці» Я. Коменського, який підкреслював пріоритет активних фізичних і розумових дій учнів, які розвивають інтелектуальні уміння, формують навички пізнавальної діяльності. Ідея активної та різноманітної

діяльності, яка є засобом розвитку свідомості учнів, зокрема їх знань і умінь, була покладена в основу педагогічних систем А. Дистервега і Монтесорі. Грунтовну наукову базу діяльнісного підходу в освіті створили дослідження Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, П. Гальперіна, Н. Талізінної та ін.

У мистецькій освіті діяльнісний підхід завжди відігравав провідну роль, бо мистецтво само є діяльністю і його розуміння, його засвоєння обов'язково потребує активних дій, якими є сприйняття творів та спроби самостійного оволодіння засобами виразності. В музичній освіті діяльність учнів є різноманітною. Окрім слухання музики, яким, звичайно, не може обмежуватися повноцінна освіта, основу учнівської діяльності складають хоровий спів і ансамблеве інструментальне музикування. Другорядне, хоча й вельми корисне, значення мають інші види діяльності, а саме оволодіння нотним письмом, набуття знань з теорії та історії музики, уміння висловлювати свої враження від сприйняття мистецьких творів. Діяльнісний підхід в музичній освіті спрямований, як і в інших освітніх сферах «...на формування всіх сторін розумової, емоційної та поведінкової сфер особистості» [Рудницька, 2005: 92].

Це положення у повній мірі відповідає цілям вищої педагогічної освіти. Як зазначають Г. Сотська і В. Лісовий, «Враховуючи, що професійний розвиток майбутніх фахівців у галузі музичної педагогіки відбувається у процесі різноманітних форм музично-професійної діяльності (музично-педагогічна, музично-виконавська, музично-оцінна, музично-аналітична, музично-пізнавальна) важливого значення набуває діяльнісний підхід ... Діяльність виступає одночасно засобом і вирішальною умовою розвитку особистості, зокрема професійного» (Сотська, Лісовий, 2012: 78)

Діяльнісний підхід конкретизується у комплексі педагогічних принципів, які можна охопити одним поняттям: «принципи *розвивального навчання*». Такі принципи були систематизовані Л. Занковим згідно з психологічними поглядами Л. Виготського. Серед принципів, які мають універсальне значення і можуть бути ефективно застосовані в вищій школі є такі: 1) навчання має

проводитись достатньо швидким темпом, який відповідає оптимальній швидкості формування у студентів потрібних навичок та уявлень; 2) навчання має здійснюватися у відповідності з рівнем складності академічних завдань, який є найвищим для даної групи чи індивіда; 3) студенти, особливо майбутні вчителі музики, мають чітко усвідомлювати усі компоненти освітнього процесу: мету, умови, методи, якість результату.

Слідування принципам розвивального навчання в практиці підготовки майбутніх учителів музики до застосування музично-шумових інструментів передбачає своїм наслідком розвиток: а) музичних здібностей студентів (насамперед – відчуття ритму, темпу, тембру, динамічних відтінків); б) уявлень про музично-виразові засоби (насамперед – темпоральні, тембральні та фактурні властивості музики: метроритм, темпоритм, хронотектоніку, поліритмію, поліметрію, фактурні елементи та функції тощо); в) історико-теоретичних знань, насамперед тих, що стосуються устрою музично-шумових інструментів, типових для виражальних засобів, стилів та жанрів; творчих здібностей, зокрема уміння імпровізації та аранжування; г) образно-художнього мислення засобами музики; д) абстрактного мислення, здатності до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо.

Останній напрямок розвитку не є специфічним для музичного навчання, однак спеціальні експерименти, проведені в Угорщині у третій чверті ХХ сторіччя, а також і більш широкі спостереження вчителів по всьому світі свідчать про великий вплив, який справляють заняття музикою на розвиток інтелектуальних здібностей та систему цінностей молодих поколінь. На підтвердження цього пошлемося на висловлення угорського педагога-дослідника Г. Фрішша, який підкреслює значущість гри на музичних інструментах як ефективного засобу розвивального впливу: «Коллективне музикування починається вже на початковому ступені навчання гри на музичних інструментах. Результати учнів, які вчать у неповних середніх музичних школах, є набагато кращими і за успіхами у загальноосвітніх дисциплінах... Це спостерігається відносно письма, читання, рахування, мови і

викладу, лексикону, розвитку пам'яті, у здатності до концентрації уваги і ще багато в чому іншому» (Фришц, 1964: 13).

Діяльнісний підхід і зазначені принципи розвивального навчання втілюються у великому комплексі запропонованих у дисертації методів. Таких, наприклад, як навчальні тести (вони мають мультимедійний формат, розраховані на слухове і зорове сприйняття, потребують зосередженої уваги і швидкої реакції); художньо-технічні вправи (йдеться про певні музично-виконавські дії, регламентовані ритмічною моделлю, інтонаційно-артикуляційним взірцем і, водночас, художньо-образним завданням); сонористичний експеримент (самостійна робота з варіювання можливостей звуковідтворення за допомогою наданих музично-шумових інструментів) та ін.

Зазначимо, що множинність і різноманітність методів і форм підготовки майбутніх учителів музики до застосування музично-шумових інструментів є органічною властивістю діяльнісного підходу. О. Рудницька охарактеризувала цю властивість як «принцип урізноманітнення форм і видів діяльності». Суть даного принципу полягає в тому, що в процесі підготовки цілеспрямовано і постійно змінюються «...форми навчальних занять (класні або аудиторні, позакласні, самостійні, індивідуальні, групові, колективні та ін.); засоби педагогічного впливу; зміст педагогічної взаємодії; завдання самостійної роботи; співвідношення теоретичного і практичного навчального матеріалу; логіку викладу інформації; чергування видів навчальної діяльності (запам'ятовування, занотовування, робота з текстом та ін.); розумові операції (абстрагування, конкретизації, синтезу, аналізу тощо); прийоми засвоєння знань (сприйняття, осмислення, закріплення, використання); способи оперування знаннями (переформулювання, розподіл на смислові блоки, виділення головного, упорядкування переліку ключових слів, підготовка тез, постановка запитань і пошук відповідей на них тощо)» [Рудн,кицька, 2002: 93].

До методичного забезпечення діяльнісного підходу в даному дослідженні належать також засоби проблемного навчання. Згідно з енциклопедичним визначенням, під цим терміном розуміється «...система методів та засобів

навчання, основою якого є моделювання реального творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації та управління пошуком вирішення проблеми». (Словарь практического психолога, 1998) Головна специфіка застосування методу проблемного навчання у підготовці майбутніх учителів музики полягає в тому, що студентів не так часто пропонуються вирішення логічних, науково-теоретичних або інженерно-технічних проблем (хоча і такі мають місце в мистецькій освіті у вищій школі). Специфічними і домінуючими є ситуації, коли студент має справу з художньо-практичними проблемами. На перших етапах проблеми пропонує і пояснює викладач. Він може також навести студентів на вірний шлях вирішення проблеми. У цьому процесі майбутні фахівці залучаються до активної пізнавальної та творчої діяльності: «У проблемному навчанні шляхом створення ситуації проблемної моделюються умови дослідницької діяльності та розвитку мислення творчого». Таким чином, студенти вчаться самостійно ставити неочевидні завдання, осмислювати їх, знаходити засоби рішення, тобто здійснювати всі етапи евристичного процесу.

Прикладами застосування засобів проблемного навчання може бути запропонований в дисертації метод постановки і рішення завдань колективної імпровізації та аранжування композиторського тексту, його адаптації до умов ансамблю музично-шумових інструментів. Колективний характер процесу вирішення подібних художньо-творчих проблем кореспондує з культурно-діалогічним та герменевтичними підходами, бо в процесі розгортання програми дій з розв'язання проблеми здійснюється активний діалог між викладачем і студентами. Для проблемного навчання типовою є ситуація, коли «...викладач, і учні виявляють інтелектуальну активність та ініціативу, зацікавлені в обміні судженнями, обговорюють альтернативні варіанти рішень» (там же).

Одним з найбільш ефективних методів, який втілює в нашій роботі діяльнісний підхід в його розвивальному спрямуванні, є метод колективного або самостійно-індивідуального створення студентами фонограм до артефактів. Суть метода полягає в тому, що студентам пропонується завершений фрагмент художнього твору, який належить до сфери так званих часових, або – краще

сказати – динамічних видів мистецтва. Для усіх творів динамічного мистецтва притаманна одна якість: їх форма не дається сприйняттю одразу, а розгортається. Ця властивість надає можливості для синтезу різних видів мистецтва. Причому головним засобом поєднання різних планів форми є саме ритм. Найбільш природним є синтез ритму і танцювальних рухів, мистецтва жестикуляції. Це очевидно, бо дії музикантів, які грають на інструментах також є жестами. Часом жести виконавців на музично-шумових інструментах є настільки виразними, що нагадують танець чи ритуал, і створюють підґрунтя для привабливого шоу (наприклад, у світі концертують досить успішні ансамблі китайських, японських, корейських перкусіоністів). Більш складними і тонкими є кореляції між музичними звуками і поетичною просодією. Нарешті, найбільшу складність і водночас найбільш широкі виразові можливості відкриває взаємодія звукової форми з театральною виставою чи кінематографічним твором. При всіх варіантах постановки творчої проблеми підбору звукового супроводу до запропонованого художнього тексту, перед тим, хто таку проблему вирішує, стоять складні завдання з використання темпоритмічних, тембральних, динамічних, фактурних і музично-композиційних засобів виразності.

Діяльнісний підхід проявляється також у застосування інтерактивних методів навчання. Інтерактивність проявляється, поперед усе, в тому, що підготовка майбутніх учителів музики до застосування музично-шумових інструментів має здійснюватися у формі групових занять, які наближені до характеру занять у лабораторії чи майстерні, оснащеної всілякими механіко-акустичними інструментами та електронно-акустичною системою генерації звуку. Важко уявити більш інтенсивної «інтерактивності» студентів, аніж їх взаємодія в ансамблевому музикуванні. Окрім цього, запропонована методика передбачає використання методів рольової гри («I got rhythm», «Репетиція оркестру»); командної гри-змагання за обумовленими правилами («Вгадай мелодію», «Відлуння»); вікторини («Інструменти народів світу»).

В арсеналі засобів розвивального навчання важливе місце посідає принцип індивідуальної диференціації педагогічних завдань, прийомів роботи, засобів стимулювання і оцінювання успіхів студентів. Принцип індивідуалізації навчання є особливо важливим для мистецької педагогіки. В цій сфері він закріплений у системі індивідуальних занять з інструментальної, вокальної, диригентсько-хорової підготовки. Однак навіть в умовах групових (практичних та лабораторних) занять, на яких ставляться завдання розвитку музикальності, формування художнього мислення, творчих умінь майбутніх учителів музики, мають знайти чільне місце форми роботи, які враховують індивідуальні психологічні особливості студента, рівень його професійної компетентності, якість базової підготовки, характер мотивації навчання тощо.

В запропонованій методиці принцип індивідуальної диференціації проявляється, наприклад, у врахуванні слухо-моторних навичок студента, потрібних для виконання партії в ансамблевому музикуванні. Більш досвідченим студентам, які мають спеціальну музичну освіту (музична школа чи училище) доручається грати на багатоголосних інструментах їх визначеною висотою тона – ксилофонах, маримбах, дзвонах. Досить розвинутих слухо-моторних навичок потребує також гра на технічно складних мембранофонах: барабанах, литаврах і бубнах. Гра на джазовій перкусійній батареї – завдання найбільш складне з технічного погляду – потребує спеціальної індивідуальної підготовленості. Що стосується більшості ідіофонів з невизначеною висотою звуку, то ними можуть оволодіти практично усі студенти музично-педагогічного освітнього закладу. Врахування подібних індивідуальних відмінностей є запорукою того, що усі майбутні вчителі музичного мистецтва можуть прийняти саму активну участь у оволодінні музично-шумовими інструментами в процесі академічного ансамблевого музикування.

Індивідуальна диференціація має бути здійснена також при утворенні рівноцінних команд, що приймають участь в дидактичних іграх; при визначенні індивідуальних творчих завдань із створення звукового супроводу до різних художніх творів динамічного мистецтва; при оцінюванні музично-

культурологічних знань та успішності виконання індивідуальних творчих проектів.

Більш упорядкована і докладна характеристика запропонованих в дисертації методів надається в наступному розділі роботи, де вони систематизовані згідно з виявленою структурою готовності майбутнього вчителя музики до застосування музично-шумових інструментів у освітній практиці.

Запропонована методика передбачає також втілення принципу *педагогічної екстраполяції*. Даний термін походить від латинських *extra* – *понад* та *rolio* – *виправляю, змінюю*) і використовується в різних галузях знань. У найширшому сенсі він розуміється як «...поширення висновків, зроблених щодо одної частини якогось явища на іншу його частину, або на явище загалом, або на майбутнє тощо» [Філософський енциклопедичний словник, 1983]. У контексті педагогічного дослідження даний термін доцільно розуміти як свідоме перенесення прийомів та форм, засвоєних майбутніми вчителями музики у вищій школі в умови початкової та середньої музичної освіти.

Тепер розглянемо **умови**, за яких розроблена в дослідженні методика може виявити найвищу ефективність.

Першою і найбільш очевидною умовою є *різноманітність та достатньо висока якість* музично-шумових інструментів, які використовуються для проведення практичних занять. Бажана різноманітність практично не має обмежень. Чим більше різних інструментів є у розпорядженні викладача, тим краще забезпечується можливість створення різнобарвної (полі тембральної) і багаторівневої ансамблевої фактури гетерофонного, поліфонічного, акордового чи сонорного типу з реалізацією в ній різних варіантів поліритмії та поліметрії. Бажано, щоб академічний інструментарій включав національні інструменти рідної культури та інших культур, що дозволить повніше використати потенціал культурологічного та семіо-герменевтичного підходів.

Вимога до якості інструментів не передбачає необхідності придбання коштовних екземплярів, дотичних до відомих світових фірм (ціна деяких інструментів може дорівнювати вартості концертного роялю). Однак, гра на поганих інструментах може значно гальмувати професійний розвиток майбутніх учителів музики, руйнівно впливати на їх естетичний смак і мотивацію занять. У комплексну характеристику якості музично-шумового інструмента ми включаємо: 1) оцінку технічної справності конструкції, відсутність загроз для здоров'я індивіда, який користується даним інструментом; 2) естетичну оцінку звучання (якщо звук, здобутий викладачем або якимось професійним музикантом є дратуючим, не подобається слухачам, то це зводить на нівець інші можливі позитивні якості); 3) достатню пластичність інструменту, тобто можливість внаслідок виконавських дій отримувати звук, що змінюється у вимірах тривалості, гучності, тембру, артикуляції, тонової висоти (якщо є така можливість). Остання оцінка здійснюється за таблицею порівняльної пластичності музичного звукового матеріалу (фонетики музичної мови), наведеної в монографії С. Шипа (Шип, 2001, Додаток 7).

Друга умова також є майже очевидною і звичайною, як для практики, так і для теорії музично-освітнього процесу. Вона визначена як *умова оптимізації академічного репертуару*. Тобто, зразки, які пропонуються в якості матеріалу для формування художньо-образного сприйняття, аудіальних і моторно-технічних навичок, ансамблевої майстерності тощо, мають відповідати декільком критеріям.

Перш за все, мається на увазі естетична привабливість музичної форми, яка забезпечується виразною мелодійною лінією, барвистою гармонією, багатоплановою фактурою, чіткою композицією, знайомою, однак не тривіальною інтонаційною лексикою. При пошуку і встановленні музичного репертуару бажано уникати вочевидь еkleктичних творів, в яких несистемно і художньо невиразно сполучаються властивості різних музичних стилів. Часто невиправдано еkleктичними є обробки класичної чи народної музики,

створені музикантами-виконавцями для навчальних цілей. При тому, що подібні зразки можуть бути корисними з погляду формування техніки гри на інструменті, вони мають відносно невисокий дидактичний потенціал. Краще, все ж таки, орієнтуватися на твори, які виявляють чистоту жанрового, національного чи історичного стилю, або характеризуються майстерною полістилістикою.

Далі, музичний матеріал, який пропонується студентам музично-педагогічної спеціальності (не професійним виконавцям-перкусіоністам), не може бути складним з погляду мануально-пальцевої техніки гри. Для того, щоби вчитель міг надати звукові приклади, керувати ансамблевим музикуванням або процесом індивідуального освоєння своїм учнем якого інструменту, йому зовсім не обов'язково володіти умінням бездоганно-віртуозної гри на усіх мембранофонах та ідіофонах. При цьому дуже бажано, щоби майбутній вчитель музичного мистецтва засвоїв на достатньому рівні усі головні прийоми гри, види моторної техніки, типи артикуляції (штрихи), засоби фразування, які складають «золотий фонд» образно-виражальних засобів для кожного з інструментів. Наприклад, володіння литаврою передбачає набуття умінь: тонкого дискретного варіювання гучності (від трьох піано до трьох форте); виконання прийомів димінуендо та кресчендо; прийому тремоло різної гучності та частоти; пом'якшеного і твердого туше; більш довгого і більш короткого (штучно заглушеного) звуку; тембрального варіювання (за рахунок точного обрання місця на мембрані та швидкої зміни медіаторів) тощо.

Оптимальність педагогічного репертуару обумовлюється також відносною новизною матеріалу. Тут йдеться конкретно про новизну звукового матеріалу, музичної мови, композиційної структури, стилю, художніх образів. Іншими словами, навчальний матеріал має бути різноманітним. Ця вимога корелюється з вищезрозглянутим принципом розвивального музичного навчання, який О. Рудницька визначила як «принцип урізноманітнення форм і видів діяльності». Дана вимога до

репертуару потребує наголошення в контексті обговорення проблеми використання музично-шумових інструментів. Це пов'язано з тим, що музичний матеріал більшості хрестоматій для учнів музичних шкіл і училищ (Ю. Кузьміна, К. Купинського, Н. Мултанової, В. Осадчука, В. Снегірьова та ін.) має відносно невелику міру музично-мовної, синтаксичної, композиційної, жанрової та стильової різноманітності. Для урізноманітнення даної якості академічного репертуару ми пропонуємо широко залучати зразки музичного фольклору різних народів Землі, джазові твори, естетично привабливі зразки рок-музики. Заслужують уваги викладачів твори європейських авторів доби Ренесансу і Бароко. Особливо це стосується живої, яскравої, ритмічно різноманітної музики європейських танців (пасамеццо, сальтарела, павана, галіарда, сарабандо, куранта, гавот, менует, жига та ін.). Нарешті, особливе місце в репертуарі ансамблевого академічного музикування має знайти творчість композиторів-модерністів та постмодерністів таких напрямків, як: сонористика, алеаторика, конкретна і електронна музика, мінімалізм, «нова простота» та ін.

Третя умова ефективного впровадження розробленої методики полягає у цілеспрямованому *стимулюванні* процесу підготовки майбутніх учителів музики. Дана педагогічна дія має три вектори: пізнавальний, художньо-творчий та комунікативний. Стимулювання пізнавального процесу здійснюється на основі культурологічного підходу. Студенти мають відчувати широкий етнокультурний обрій застосування музично-шумових інструментів, їх зв'язаність з еволюцією людини, наукою і технікою, мирною працею і війнами, сучасним прикладним мистецтвом і кінематографією тощо. Так, наприклад, помітне зацікавлення студентів викликали обговорення знайденого археологами доісторичного інструменту на кшталт ксилофону, виробленого з кісток мамонта; або історія включення до складу європейського симфонічного оркестру великого барабану і тарілок, які були запозичені з практики оркестру турецьких яничар; або принципи

електронного моделювання музичних шумів на електронному синтезаторі тощо.

Стимулювання художньо-творчої мотивації здійснювалося в процесі рішення численних завдань з імпровізації та аранжування, які незмінно викликають позитивний емоційний відгук, велике зацікавлення і зазвичай стають психологічною потребою майбутніх учителів музики. Йдеться про широкий спектр творчих дій: від створення невеликих звукових аналогів до словесних форм, жестів, зображень і завершуючи індивідуальними чи колективними проектами з аранжування заданого твору, композиційного упорядкування вдалих імпровізацій. Істотним творчим стимулом підготовки вчителів музики є також виконання музичного твору в концертних або умовно конкурсних обставинах. Ще один могутній стимул – це вплив, який можуть створити на студентів високохудожні твори інших видів мистецтва, які пропонуються для творчої роботи. Наприклад, на власному досвіді експериментальної роботи була підтверджена висока ефективність зразків модерністського мистецтва першої половини ХХ століття: графіки Е. Мунка і Г. Гроса, живопису В. Кандинського і У. Боччіні, кінематографічних творів Мурнау і С. Ейзенштейна, поезії В. Маяковського і Р. М. Рільке, хореографії А. Дункан і В. Ніжинського.

Стимулювання комунікативних інтенцій – дія, яка має «адресний» характер. В студентських академічних групах завжди є декілька осіб, які в силу якогось комплексу причин не відчують потреби в освоєнні того чи іншого елемента фахової компетентності. Наприклад, деякі студентим мають слабкий пізнавальний інтерес, або, внаслідок слабо розвинутого музичного слуху, намагаються уникнути активного музикування, хоча в принципі не позбавлені такої здатності. Для таких індивідів може принести користь стимулювання комунікативної мотивації академічних занять. Стимулювати заняття таких мало мотивованих студентів, і тим самим істотно вплинути на педагогічний результат, може залучення індивіда до колективної праці. Відповідальність перед товаришами, почуття колективного захоплення

працею стимулює напружену роботу над вдосконаленням ансамблевої партії, винайдення рішення поставленої теоретичної проблеми, активну творчу працю над проектом аранжування або створення синтетичного художнього тексту. Навіть просто самий факт включення малоактивних студентів у створений на занятті епізодичний мікро-колектив стає часом могутнім стимулом для досягнення необхідного рівня інтенсивності роботи і запорукою її успішності.

Четверта умова, при якій розроблена методика виявляє свою найвищу ефективність – це залучення студентів до організації самодіяльних музично-інструментальних ансамблів та здійснення концертно-просвітницької діяльності. Ця сторона роботи майбутнього вчителя музичного мистецтва може бути реалізована спочатку в процесі проходження студентами педагогічної практики в школі, де ансамблеве інструментальне музикування є однією з тих обов'язкових форм навчання, які мають бути апробовані студентами в роботі зі школярами. Потім, у самостійній роботі вчителя ці перші спроби отримують подальший розвиток. Отже, вже у вищі майбутні вчителі музики мають можливість практично познайомитися з усіма сторонами діяльності керівника ансамблю чи оркестру, в тому числі з її організаційною стороною. Вона потребує мінімальної теоретичної підготовки, однак ефективно мобілізує психолого-педагогічні та соціально-комунікативні здібності (soft skills) студентів. Робота з дитячим колективом потребує точного психологічного настрою. Учитель має продемонструвати не силу адміністративної персони, якій дано право розпоряджатися учнями, а силу розумної та зрозумілої учням волі, спрямованої на досягнення музичних, в ідеалі – художньо цінних результатів.

Організатор імпровізованого (ситуативного) або стабільного за складом учасників ансамблю має, по-перше, продемонструвати учням серйозність колективної роботи з музично-шумовими інструментами. Останні можуть здатися школярам, особливо учням старшого віку, дитячими іграшками, а гра на цих інструментах – веселою забавою. Учитель-організатор ансамблю має,

однак, переконати учнів у тому, що вони мають справу із справжніми, досить потужними в художньо-виразному сенсі знаряддями музичного мистецтва. Цьому завданню служать демонстрації віртуозної гри учителя чи майстрів-музикантів (у відео та аудіозаписі), пояснення культурологічного характеру щодо історії, соціальних функцій, фізики інструментів, долучення найбільш «продвинутих» учнів у імпровізації тощо. Завоювавши повагу до себе і музично-шумових інструментів, учитель може подбати про дисципліну роботи і охайне ставлення до інструментарію, провести своєрідний «кастинг» на участь в тій чи іншій ансамблівій групі. Спираючись на досягнуте взаємне порозуміння зі школярами щодо цілей і обставин спільної роботи, вчитель може далі надавати більше ініціативи учасникам ансамблю. У роботі зі старшокласниками бажано досягнути такого рівня свідомої дисципліни, при якому учні можуть почувати себе вільно в дусі «педагогіки співпраці» (за виразом відомого педагога-новатора Ш. Амонашвілі).

Велику користь для підвищення готовності студентів до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі може принести організація і проведення концертних виступів, стимулювання позитивних переживань від дій колективного музикування. Навіть якщо йдеться про виступ перед самою «найближчою» і невибагливою аудиторією (наприклад, перед однолітками, вчителями, батьками), він особливим чином концентрує зосередженість студента-керівника і учасників ансамблю, стрімко розвиває їх здатність до художньої кооперації, підвищує індивідуальну відповідальність за колективний результат, зміцнює дружні стосунки і взаєморозуміння між усіма «артистами» і залишає після отриманих оплесків надзвичайно цінне задоволення від здійсненої роботи, яке далі стає могутнім мотивом для подальшої музичної діяльності.

Безумовно, що розроблена в дослідженні методика буде мати високу ефективність при отриманні можливості присвячення їй спеціального академічного заняття. В ідеалі її можливо найбільш повно і продуктивно впровадити в процесі роботи спецкурсу або спецсемінару. Семінар є

найбільш придатною для нашої методики формою занять, бо в запроєктованому процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання музично-шумових інструментів превалюють саме практичні заняття: слухання фонограм, вправи, навчальні тести, бесіди, обговорення.

Що стосується форми класичної лекції, то вона, вважаємо, для даної методики не є доцільною. Лише елементи лекційної репрезентації теоретичного матеріалу мають свій дидактичний сенс. Вони дозволять у необхідній мірі розкрити горизонти наукового розуміння музичної темпоральності, познайомити студентів із системами ритму в культурах Азії, Африки, Латинської Америки, з ритмікою джазу, ритмічними засобами стильових напрямків у музиці ХХ-ХХІ сторіч. Це дасть змогу майбутнім учителям музики вийти на необхідну висоту теоретичних, історичних, культурологічних уявлень, з якої можливо гнучко та різноманітно організувати процес сприйняття музичних творів та живого музикування з використанням технічно простих, але достатньо різноманітних у своїй пластичності та виразовості музичних інструментів.

Загальне уявлення про запропоновану методику може дати нижченаведена схема (рис. 2.2).

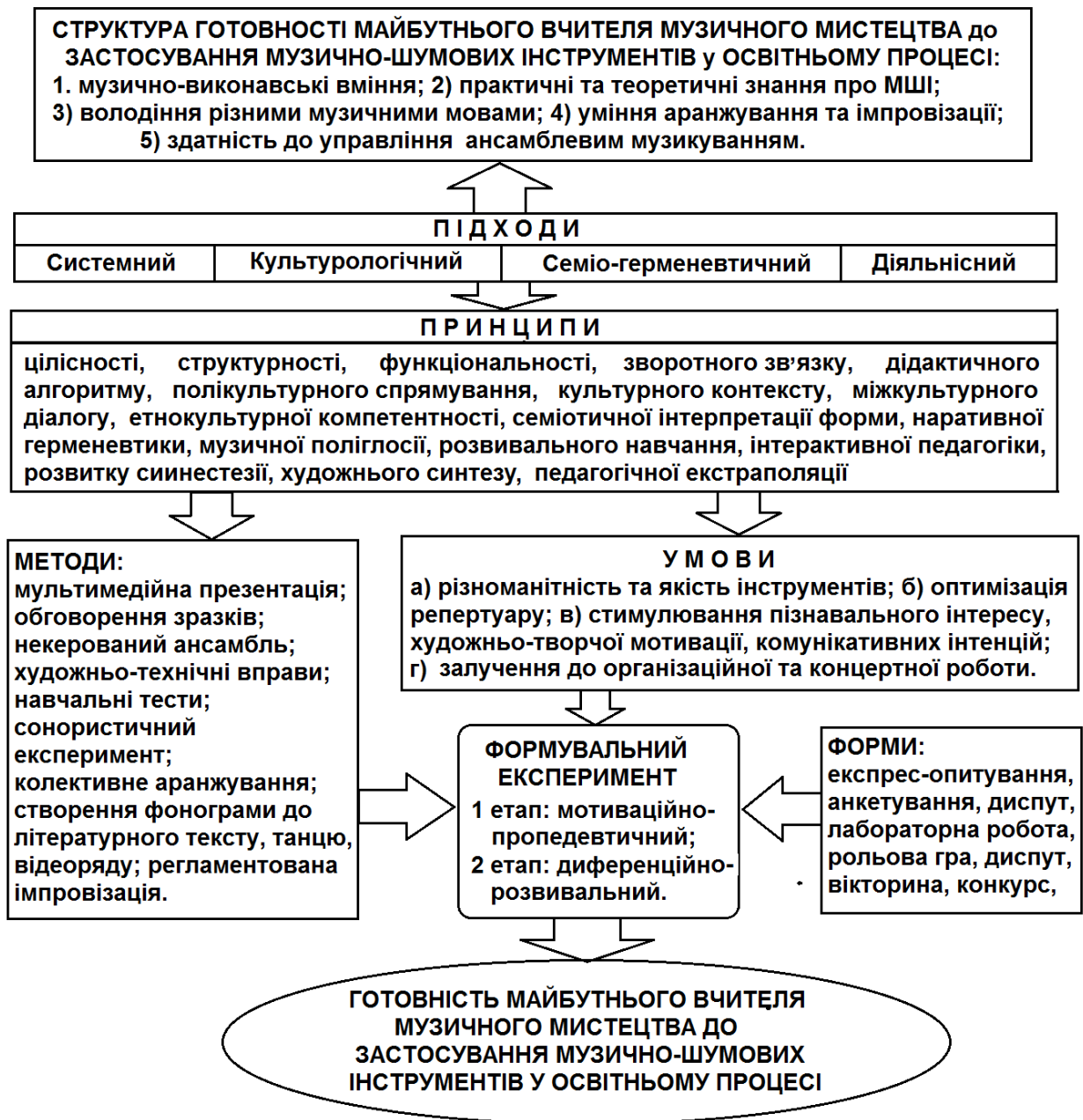


Рис. 2.2. Схема методики підготовки майбутнього вчителя музики до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі

Висновки до 2 розділу

Осмислення положень сучасної мистецької педагогіки, теорії музики та психології музичної діяльності дало змогу виявити специфічну структуру готовності майбутнього вчителя музики до вживання музично-шумових інструментів в освітньому процесі. Визначені властивості вчителя складають

частину від цілісного комплексу професійної готовності вчителя музичного мистецтва. Встановлено, що розглянута готовність включає до свого складу: 1) *музично-виконавські уміння* (володіння технікою гри на різних видах музично-шумових інструментів; сформоване почуття темпоритму; навички виразного фразування; розвинуті музично-темпоральні, тембральні та фактурні уявлення); 2) *практичні та теоретичні знання* про музично-шумові інструменти та їх культурні функції; 3) *володіння різними етнічними та історичними музичними мовами*, насамперед відповідними закономірностями метроритму та звуковисотної організації; 4) *музично-творчі вміння* аранжування та імпровізації; 5) *психолого-педагогічну компетентність* організатора і керівника ансамблевого музикування.

Обґрунтовано підходи до обґрунтування і розробки методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, якими є: а) *системний підхід* (він реалізується у принципах цілісності, структурності, функціональної визначеності, зворотного зв'язку, алгоритму формування музично-темпоральних умінь); б) *культурологічний підхід* (втілюється у принципах полікультурного спрямування, культурологічного осмислення дидактичного матеріалу, міжкультурного діалогу засобами мистецтва, формування етнокультурної компетентності); в) *семіо-герменевтичний підхід* (йому відповідають принципи освоєння музичної мови як семіотичної системи, узагальнено-образної та наративної інтерпретації технічних завдань); г) *художньо-діяльнісний підхід* (актуалізується у принципах активізації синестетичного сприйняття, застосування творчих завдань з художнього синтезу, інтерактивної педагогіки).

Виявлений комплекс особистісних властивостей може використано в якості моделі для розробки педагогічних підходів, принципів, методів, умов та інструментів діагностики і формування готовності майбутніх учителів музики до реалізації високого дидактичного і виховного потенціалу музично-шумових інструментів у практиці мистецької освіти.

Встановлено, що *умовами* ефективного впровадження у практику запропонованих в дисертації методів і форм є: а) забезпечення видової різноманітності та належної якості комплекту музично-шумових інструментів, на базі якого здійснюється академічний процес; б) оптимізація репертуару занять, який має відповідати критеріям технічної простоти, дидактичної ефективності та художньої досконалості музичних зразків; в) педагогічне стимулювання пізнавального інтересу до музичної культури, художньо-творчої мотивації та комунікативних інтенцій майбутніх учителів музичного мистецтва; г) залучення студентів до організації самодіяльних музично-інструментальних ансамблів та здійснення концертно-просвітницької діяльності.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РОБОТИ З АНСАМБЛЕМ МУЗИЧНО-ШУМОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ

3.1. Methodика педагогічної діагностики рівня готовності майбутнього вчителя музики до роботи з ансамблем музично-шумових інструментів та результати констатувального експерименту.

Як було визначено в першому розділі дисертації, педагогічна готовність учителя музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі трактується як стійкий комплекс професійних якостей, до якого обов'язково входять такі:

а) музично-виконавчі вміння, необхідні для демонстрації виразних можливостей різних музично-шумових інструментів та ефективної допомоги учасникам колективного ансамблевого музикування; б) різнобічні (історичні, культурологічні, акустичні та ін.) знання про музично-шумові інструменти та призначену для них музику, які необхідні для надання інформації учням, наочної презентації інструментів у навчальному процесі; в) музична поліглотія як необхідне в умовах культурологічного підходу до художньої освіти, володіння музичними мовами різних історичних та етнічних культур; г) творчі вміння, володіння якими дає можливість вчителю максимально ефективно використовувати інтерактивні форми занять, елементи імпровізації та аранжування; д) вміння та практичні знання, необхідні вчителю як керівнику та диригенту інструментального ансамблю.

Охарактеризовану модель покладено в основу педагогічної діагностики готовності майбутнього вчителя музики до застосування музично-шумових інструментів. Діагностика спирається такі **критерії**: 1) **інтерпретаційний** (він відповідає музично-виконавчим вмінням як компоненту означеної готовності); 2) **інформаційний** (відповідає знанням про музично-шумові інструменти); 3) **музично-граматичний** (кореспондує з володінням музичними мовами); 4) **художньо-мистецький** (відповідає творчим

вмінням); 5) *едукативний* (відбиває психолого-педагогічні вміння та практичні знання, необхідні вчителю як керівнику та диригенту інструментального ансамблю).

Засобами педагогічної діагностики рівня готовності майбутнього вчителя музики до застосування музично-шумових інструментів є: а) спеціально розроблені тести (вербальні, аудіо-вербальні, мультимедійні); б) експертна оцінка (викладацька, студентська, учнівська); в) комплексна рейтингова оцінка за результатами дидактичних ігор, вікторин, музично-технічних та художньо-творчих завдань; г) анкетування (самооцінка рівня сформованості певних умінь). Зауважимо, що розроблені тести здебільшого мають також навчальну функцію, тому використовуються не тільки у діагностичному, але також і у формуючому експериментах.

Розглянемо визначені критерії окремо та охарактеризуємо показники до кожного з них, а також відповідні засоби діагностики.

Першим показником рівня готовності за *інтерпретаційним критерієм* є *музично-темпоральні вміння*. Як уже зазначалося в теоретичній частині роботи, під цим виразом розуміється вміння коректного та художньо-виразного відтворення майбутнім учителем музики часових (темпоральних) властивостей музичного тексту.

Дане вміння безпосередньо залежить від ступеня сформованості ритмічного почуття як моторно-слухової здатності. Існує багато пропозицій щодо діагностики відчуття ритму. Більшість з тих, що розповсюджені у педагогічній практиці, є дуже неточними, і справедливо піддані критиці в науковій літературі. До таких засобів відносяться традиційні тести «прослухати і проплескати у долоні певний ритмічний малюнок», або «визначити кількість тактів у складі завершеної музичної думки». Такі засоби є дуже неточними. Як справедливо зауважує А.П.Щапов: «...неритмічність виконання може залежати як від невміння ясно уявити собі ритмічний малюнок, так і від невміння підпорядкувати свідомості і належним чином скоординувати рухи руки» (Щапов, 1968: .25).

Для більш точного відображення рівня сформованості ритмічного відчуття дослідники вдаються до його диференціації і розрізняють між собою відчуття ритму, метру і темпу. Наприклад, результати, отримані шляхом диференційованого тестування цих компонентів ритмічного відчуття наведені в роботі Т. Щербак і С. Пухно є такими: «40% піаністів мають середній рівень розвитку відчуття ритму, 23% – вище середнього, 20% – нижче середнього і 17% – високий рівень. За отриманими результатами діагностики рівня розвитку відчуття метру було встановлено, що у 37% опитуваних піаністів рівень розвитку досягає вище середнього, 30% – середнього, 26% – високого і 7% – нижче середнього. На основі отриманих даних про рівень розвитку відчуття темпу виявили, що показники 37% респондентів досягають рівня вище середнього, 33% – середнього, 23% – високого і 7% – нижче середнього. Виходячи з показників музично-ритмічного відчуття, можемо стверджувати, що досліджувані можуть мати ускладнення в адекватному відтворенні ритмічного малюнку» (Щербак, Пухно, 2020: 75). Подібні результати викликають багато запитань: а) відчуття ритму залежить від відчуття темпу (по суті це єдиний сенсо-моторний образ темпоритмічного процесу), отже не зрозуміло – чим викликана слабка кореляція між цими параметрами? б) так само не ясно – що таке відчуття метру, бо музичний ритм є переважно метризованим, підкореним певному метричному порядку (не даремно музикознавці і психологи використовують термін «метроритм» для відбиття даної єдності). В цілому, без прояснення всіх обставин діагностики подібні дані не викликають великої довіри.

У визначенні показників і засобів діагностики ритмічного почуття ми орієнтувалися на теоретичні роботи Б. Теплової, Б. Цуканова і практичні рекомендації Ю. Цагареллі, які втілюють принцип системно-структурного підходу і орієнтовані на охоплення всього комплексу музичних здібностей, в тому числі здатність до музичної уяви, емоційна чуйність до музики. Як вірно зазначено Ю. Цагареллі «...у музично-ритмічній здібності з трьох її складових діагностують тільки одну – здатність до сприйняття ритмічного

малюнка. Діагностика ж здібностей до сприйняття метра та сприйняття темпових співвідношень упускається» (Цагарелли, 1989: 127-128).

Погоджуючись з цим твердженням, вважаємо необхідним, по перше, прийняти як факт, що будь-який тест, спрямований на оцінку ритмічного відчуття музично-звукової форми, свідчить не тільки про чіткість сприйняття темпоральних властивостей інтонаційного процесу, але також і про здатність до уявлення про дані властивості та їх моторного відтворення засобами промовляння, співу або гри на інструменті. Також будь-який тест на сприйняття, відтворення чи внутрішньо-слухове уявлення музичного ритму є водночас і свідченням про сприйняття, відтворення та уявлення щодо певного принципу метричного упорядкування (окрім рідкісних випадків, коли музична ритміка є зовсім вільною від метричного порядку).

Отже, орієнтуючись на рекомендації Ю. Цагареллі, і не відкидаючи досвіду традиційної практики тестування, вважаємо за необхідне звернутися до таких тестових завдань, які не намагаються охопити у цілому ритмічної здібності індивіда або виділити в чистому вигляді один з компонентів цієї здібності. Такі завдання націлені на виявлення ступіню сформованості певної сторони єдиного і цілісного феномену музично-ритмічного відчуття. На даній теоретичній основі прийнято положення, згідно з яким музично-темпоральні вміння залежать від здібностей індивіда: а) відтворювати певну задану ритмічну форму за допомогою музично-шумового інструменту; б) варіювати уявно та відтворювати моторно на музичному інструменті темпоральні характеристики певної ритмічної формули; в) підтримувати постійність або варіювати темпоральні співвідношення елементів синтаксичної та композиційної структур у режимі «реального часу», тобто – демонструвати здатність довільного регулювання темпу.

На означені показники націлено спеціально розроблений для даної цілі мультимедійний тест (TEST-1). Він включає різні завдання та різний музичний матеріал, а саме: заготовлені експериментатором нотні та звукові (в аудіозаписі) завдання, добре відомі (попередньо вивчені) студентом

музичні твори, підібраний музичний матеріал для імпровізацій. Розроблений порядок тестування ритмічного почуття включає діагностику рівня володіння майбутнім учителем музики фразуванням музично-мовленнєвого потоку. Відомо, що фразування музичної мови залежить переважно від ступеня володіння засобами динамічного, темпового та артикуляційного варіювання звуку (І. Браудо, Й. Келлер, Фейнберг, О. Сокіл). Результат тестування оцінюється експериментатором-експертом або колективом експертів.

Так, наприклад, до тесту включаються такі завдання:

- прослухати фонограму (фрагмент П'ятої симфонії С. Прокоф'єва, партія малого барабана) та відтворити за допомогою інструменту (клавес, вуд-блок або інший ідіофон) таку ритмо-динамічну послідовність (Рис. 3.1);

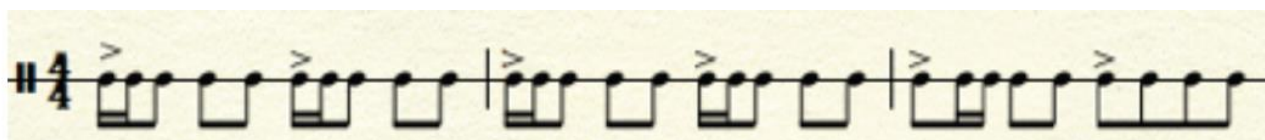


Рис. 3.1.

- прослухати фонограму (фрагмент з симфонічного скерцо П. Дюка «Ученик чародія», партія)та відтворити на металофоні наступну ритмо-мелодичну послідовність (Рис. 3.2);



Рис. 3.2.

- прослухати фрагмент Першої симфонії Г. Малера та відтворити на бонгах (літаврах, тарілках) наступну поліритмічну структуру (рис. 3.3);



Рис. 3.3.

- зіграти заздалегідь вивчений фрагмент музичного твору (наприклад, фрагмент партії литавр з «Музики для струнних, ударних і челести» Б. Бартока, наведений в Додатках) у максимально повільному та максимально швидкому темпах;

- відтворити всю партію ударного інструменту разом із фонограмою-мінус,

- повторити пред'явлену у вигляді нотного тексту ритмічну тему, використовуючи прийоми динамічного, довготного, тембрального і темпового варіювання;

- відтворити представлений нотний текст у двох різних варіантах фразування (На Рис. 3.4. надано приклад висхідного синтаксичного фразування музично-ритмічної форми (а) та похідного варіанту (в)).

Вар. А



Вар. В



Другим показником рівня готовності за інтерпретаційним критерієм є *коректність та чіткість узагальнених музично-темпоральних уявлень*. Зокрема, йдеться про метричні принципи організації ритму, ритмо-синтаксичні фрейми, темпоральні властивості композиції (хронотектоніки). Перевірка подібних уявлень здійснюється за допомогою тесту (TEST-2).

У підготовці тесту враховано рекомендацію, яку надає Ю. Цагареллі щодо діагностики «почуття метра». За думкою вченого «Для діагностики здатності до сприйняття метра можна запропонувати випробуваному визначити розмір у тому чи іншому музичному матеріалі. Якщо випробуваний незнайомий з поняттям «розмір», то експериментатор спочатку пояснює йому принцип чергування сильних і слабких часток у різних розмірах. Для початку краще обмежуватися дво-, три- і чотиридольними розмірами, ускладнюючи музичний матеріал при необхідності аж до використання поліметрії» (Цагареллі, 1989: 146). Далі автор вірно зауважує, що «...вірне визначення метра складніше, ніж прийнято думати. На це, зокрема, справедливо вказує Л.Маккінон (1967), що наводить чимало прикладів некоректного визначення метра відомими музикантами. Ілюзію простоти обумовлює неправильне зведення здатності сприйняття метра до простого відбивання такту, що часом практикується в загальноосвітніх та музичних школах» (там же).

З останнім висновком Ю. Цагареллі потрібно повністю погодитись. Однак принцип діагностики, рекомендований дослідником, точно відповідає саме спрощеному теоретичному уявленню про музичний метр, який домінує в педагогічній практиці. Отже, вчений висловлює важливе застереження, але не пропонує нової методики, яка би уникала зазначеного ним спрощення суті музичного метра, яка не зводиться до принципу тактового регулювання мої ритміки. Опора нашого дослідження на семіо-герменевтичний підхід відкриває можливості трактування музичного метра як базисної закономірності музичної мови (даний підхід до мовної структури лінгвіста Луї Єльмслева був розвинутий С. Шипом в його концепції музичної мови), яка проявляється в різних музичних мовах у вигляді того чи іншого нормативного принципу: пульсації, формули (модусу), мензуральності, тактової норми, фізичної хронометрії. Окрім того, прийнятий нами культурологічний підхід, дає підґрунтя для образно-сміслового сприйняття

та усвідомлення різних видів метричного упорядкування народної, старовинної, класичної, джазової, авангардистської ритміки.

Друга особливість розробленого тесту (TEST-2), на відміну від тих, що звичайно використовуються в педагогічній практиці, полягає в зверненні уваги на ритміку синтаксичного устрою форми (в літературі також прийнята назва «ритміка вищого порядку»), зокрема на метричні властивості синтаксичного ритму: принцип трансляційної симетрії, пропорційності, квадратності, симетрії подібності (гомологічних структур). Нарешті, діагностика відчуття темпу, а точніше – тепоритмічних модуляцій музичної форми, враховує рекомендацію Ю. Цагареллі щодо використання можливостей графічної фіксації темпових змін.

Наведемо приклади завдань, що увійшли до складу TEST-2:

- охарактеризуйте принцип метричної організації наданого фрагмента музичного мовлення (принципи пульсації, модальності, мензуральності, тактового метру);

- визначте, яка з представлених ритмо-синтаксичних послідовностей відноситься до типу структури «дроблення із замиканням»;

- визначте: який розділ представленої композиції відрізняється найвищим темпом, який розділ має найбільшу тривалість (щодо астрономічного та психологічного часу) тощо.

Показниками оцінки готовності, що вивчається, за *інформаційним* критерієм є: а) обсяг знань про музично-шумові інструменти, а саме – їх назви, зовнішній вигляд, устрій, способи звукоутворення, інтонаційний стрій; б) обсяг знань про культурні, художні, освітні функції цих інструментів, обставини їх побутування, співвіднесеність з жанрами та стилями музичної практики. Діагностика здійснюється за допомогою спеціально розробленої батареї мультимедійних комп'ютерних тестів, виконаних за допомогою програми COMTEST? (Автори надали цю програму у вільний доступ).

Наприклад, тест включає такі положення:

- за зовнішнім виглядом інструмента потрібно визначити його назву (один з п'яти варіантів; наприклад: маракаси, барабан, ксилоримба, флексафон, систр);

- за звучанням (фонограма) потрібно визначити вид та рід інструменту (за класифікацією Хорнбостеля і Закса);

- за зовнішнім виглядом та назвою інструменту потрібно визначити його етнічну приналежність (наприклад: інструмент димпліто (тимпліто) – Іспанія, Індонезія, Грузія, Японія, Венесуела);

- орієнтуючись на назву, потрібно визначити музично-шумовий інструмент, який не належить китайській культурній традиції (гонг, кінг, кастаньєти);

- за звучанням інструмента (надається фонограма) потрібно визначити етнічну приналежність інструмента;

- за звучанням (фонограма) потрібно визначити соціокультурні функції інструменту (дзвони, сирена, брязкальце та ін.);

- орієнтуючись на зовнішній вигляд і назву інструмента, охарактеризуйте жанрово-стильову область його застосування (великий барабан, реко, літаври, дзвони, чокало, гонг) і т.д.

Третій – *музично-граматичний* – критерій оцінки готовності конкретизується з допомогою наступних показників: а) ступінь володіння граматикою музичних мов, властивих різним етнічним культурам, особливо – володіння різними системами метричної організації музичного ритму та артикуляції; б) рівень знайомства з морфологічним тезаурусом та синтаксичними моделями різних музичних мов. Передбачається, що майбутні вчителі музики мають опанувати музичні мови своєї рідної культури, класичну граматику європейської музики, міжнародну мову джазу. Також ставиться завдання підготовки майбутніх вчителів музики до освоєння музичних граматик азійських та латиноамериканських культур, що характеризуються високорозвиненим мистецтвом ансамблевої музики з використанням музично-шумових інструментів.

Критерій, охарактеризований як *художньо-творчий*, представлений двома показниками: а) умінням аранжування музичних творів, зокрема – здатністю складання власних обробок зразків народної музики для ансамблю музично-шумових інструментів (як йшлося раніше, оригінальних творів професійних композиторів для цього виду ансамблю існує дуже мало); б) здатність вчителя бути ініціатором та провідним учасником колективної імпровізації, що має якості безперервності, синтаксичної та композиційної зв'язаності музичного тексту). Для встановлення рівня готовності за даним критерієм студентам пропонуються такі тестові завдання: (TEST-4)

- уявити та виконати ритмічний малюнок, що відповідає заданій словесній фразі, реченню чи віршовій строфі;

- підібрати словесний текст до ритмічних фраз та речень;

- підібрати звуковий акомпанемент до певних механістичних рухів, хореографічних композицій, фрагментів кінематографічних творів.

П'ятий критерій оцінки готовності (*едукативний*), що підлягає діагностичному дослідженню, представлений такими показниками: а) ступенем володіння методами навчально-виховної роботи з колективом та окремими учасниками ансамблю музично-шумових інструментів і необхідними для цього педагогічними знаннями; б) рівнем сформованості диригентських умінь, здатністю до забезпечення синергії музично-виконавчих дій, досягнення позитивного художнього та освітнього результату.

Розроблений метод педагогічної діагностики передбачає виявлення чотирьох рівнів готовності майбутніх учителів музики до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі. Було виділено:

1. *Низький (або недостатній) рівень готовності*. Він характеризується такими ознаками: а) слабо розвинутим ритмічним відчуттям, наявністю великої кількості помилок у інтонаційному (довженному і акцентному) ритмі при виконанні тестових зразків, нездатністю утримувати постійних темп у відтворених фрагментах, невпевненістю звуковедення при відтворенні

неадитивної поліритмії, відсутністю вміння уявити і озвучити поліметричні форми ритмічного одноголосся та багатоголосся, байдужістю до структурно-виражальних засобів синтаксичного і композиційного ритму, нездатністю до варіабельної артикуляції та фразування на інтонуючи музично-шумових інструментах; б) відсутністю знань про види і різновиди музичних інструментів, їх назви, конструкцію, стрій, звукопластичні властивості, соціокультурні функції, контекст художнього використання, жанрово-стильові конотації; в) хибними теоретичними та практичними уявленнями щодо понять ритму, метру, темпу, хронотектоніки, звуковисотної строю, ладових закономірностей, нерозумінням музичної лексики і граматики різних етнічних музичних мов; г) нездатність до виконання завдань з аранжування творів для ансамблю музично-шумових інструментів та будь-якого виду інструментальної імпровізації; д) відсутність умінь організаційної та навчально-виховної роботи з учнівським музичним колективом, недостатність належних психологічних знань щодо даної діяльності учителя музики, відсутність усталених диригентських умінь, спрямованих на синергію музично-виконавських дій.

2. *Середній* (або *дилетантський*) рівень готовності. Для нього показові:

а) проявлене в звукотворчій діяльності, зхоча і не достатньо стабільне відчуття музичного ритму, особливо при наявності інтонаційних ускладнень відтворюваної звукової форми, здатність утримання одного темпу в умовах простої періодичної організації інтонування та синтаксису, нездатність здійснення предписаних або обумовлених логікою розвитку форми коливаннях темпу; невизначені артикуляційні уміння, нерозвинутість техніки фразування і пов'язана з цим знижена виразність музичного мовлення; б) наявність фрагментарних знань і розпливчатих уявлень про видову приналежність, назву, устрій, звукопластичні якості, зв'язок з певною культурною практикою та інші властивості музично-шумових інструментів; в) спорадичні, несистематизовані музично-темпоральні уявлення, не диференційовані за їх належністю до певних музично-мовних систем,

вужкий діапазон емпірично знайомої ритмо-інтонаційної лексики, що належить різним культурним тезаурусам; г) примітивні уявлення про можливість аранжування музичного твору засобами змін сонорного матеріалу, висотного рівня (регістру) та гучності при поганому володінні техніками фактурної та композиційної трансформації оригіналу; боязливе ставлення до імпровізації, здійснення спроб включення в імпровізаційний процес, попередньо спланований і керований експериментатором; д) наявність лише загальних уявлень щодо необхідних дій організатора і керівника інго ансамблю, складних завдань і психологічних проблем, рішення яких заважає відсутність у студента якогось практичного досвіду, нерозвинутість компонентів фахової компетентності керівника ансамблю – волі, самодисципліни, готрої уважності, впевненості інтерпретаційного проекту (за виразом В. Москаленка); артистизму.

3. *Достатній* рівень (ремісничий) рівень готовності має такі ознаки: а) стабільна коректність відтворення темпоральних властивостей музичної форми, в тому числі ізометричної поліритмії, при можливих невдачах у реалізації поліметричного багатоголосся, здатність утримувати постійний темп зовнішньої та внутрішньої (уявної) пульсації та здійснювати планомірні зміни темпу на рівні композиційної структури, при недостатній гнучкості варіювання мікро-темпових модуляцій; б) наявність чітких уявлень про інструменти певного етно-географічного ареалу та(або) певної есторичної доби, обмеженість знань щодо інструментарію інших культурних традицій, допущення неприципових помилок щодо конструкції, назви, строю, звукопластичних особливостей та соціокультурних функцій тих чи інших інструментів, безсистемність жанрово-стильових конотацій інструментів та їх звучання; в) володіння ритмо-інтонаційною лексикою і граматиною (зокрема – мензуральною і тактовою метричними системами) класичної європейської музичної мови при незначному рівні володіння мовами неєвропейських національних культур; г) усталена здатність до знаходження коректних рішень проблем аранжування для ансамблю музично-шумових

інструментів, уміння включатися в колективно-імпровізаційний процес, при недостатньому володінні принципами усної композиції, при неспроможності здійснювати темпоритмічний і тематичний зв'язок і усіх елементів створюваних форми; д) наявність психолого-педагогічних знань і умінь організатора і керівника інструментального ансамблю, грамотність здійснення художнього керівництва при деякій обмеженості лідерських якостей, творчої волі, артистизму – якостей, необхідних для досягнення художньо значущих результатів.

4. Ознаками *високого (артистичного)* рівня готовності є: а) бездоганне відчуття ритму, яке проявляється у безпомилковому відтворенні найскладніших за часовою структурою звукових форм, зокрема змінного метроритму, поліметричної поліритмії, вільної (свінгової) поліритмії; здатність до утримання незмінного темпу і довільної темпової модуляції у відповідності з свідомим темпоральним задумом; вільне володіння засобами артикуляції (виконавськими штрихами) та технікою виразного фразування; ясне уявлення про хронотектоніку музичного твору і здатність втілювати його в цілісному звуковому образі ; б) вільне орієнтування в інформації щодо назв, зовнішнього виду, конструкції, звукового строю, пластичності, сфер використання музично-шумових інструментів, чітке розуміння їх соціокультурних та освітніх функцій, коректні жанрово-стильові конотації народних та класичних європейських інструментів даного класу; в) вільне володіння граматиною (насамперед – метричною системою) рідної національної музичної мови та мови європейського класичного мистецтва, практичне знання лексики даних мовних систем, ознайомленість з широким колом лексики і відповідними граматиною етнічних музично-мовних систем; г) безпомилкове з погляду звукопластики інструментів та граматики відповідної музичної мови виконання завдань з аранжування, володіння елементарними технічними прийомами тембрального, мелодичного, гармонічного і фактурного варіювання, тематичної розробки, здатність до регламентованої і спонтанічної імпровізації цілісного музичного тексту в

режимі реального часу; д) володіння практичними педагогічними знаннями, уміння організувати діяльність студентського (учнівського) інструментального ансамблю, здатність розподілити робочі функції, визначити завдання, здійснити психологічну і технічну підготовку до їх виконання, володіння диригентськими навичками та уміннями, здатність зкоординувати дії виконавців і досягти в процесі ансамблевого музикування ефекту синергії.

У таблиці 3.1. схематично представлено комплекс компонентів, показників і засобів оцінювання, узгоджених з концепцією готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів у освітній практиці.

Таблиця 3.1. Критерії та показники готовності майбутніх учителів музики до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі

	КОМПОНЕНТИ готовності до застосування музично-шумових інструментів	КРИТЕРІЇ готовності до застосування музично-шумових інструментів	ПОКАЗНИКИ рівня готовності до застосування музично-шумових інструментів	ЗАСОБИ педагогічної діагностики рівня готовності
1	Музично-виконавські уміння	Інтерпретаційний	1) музично-темпоральні вміння (зокрема – явлене ритмічне відчуття та хронотектонічні уявлення); 2) артикуляційні та фразувальні уміння.	Вправи-тести, експертна оцінка техніки та виразних ефектів, експеримент з паралельного виконання ритмічних послідовностей
2	Знання про МШІ та їх культурний контекст	Інформаційний	1) знання щодо інструментів: назва, вид, устрій, стрій; 2) знання щодо їх праксеології: культурні, художні та освітні функції; жанрово-стильові орієнтири.	Навчальні тексти: вербальні, аудіо-вербальні, відео-вербальні, мультимедійні. Рейтинг за результатами вікторин, ігор.
3	Володіння музичними мовами Музична поліглосья	Музично-граматичний	1) теоретичне знання та практичне володіння граматиною різних музичних мов (метричні та звуковисотні	Аудіальні тести (визначити інструмент, що звучить; засіб видобування звуку);

			закономірності); 2) знання та володіння лексичним тезаурусом різних музичних мов.	Встановлення «тау-типів», Вправи з лексичними елементами (пазл)
4	Творчі уміння	Художньо-креативний	1) здатність до аранжування творів для ансамблю музично-шумових інструментів; 2) здатність до музичної імпровізації (непереривність, когезія тексту внаслідок імпровізаційних дій)	Технологічна експертиза, Експертна оцінка (викл. Та студенти).
5	Уміння керівника інструментального ансамблю	Едукативний (психолого-педагогічний)	1) володіння методами навчально-виховної роботи з учнівським музичним ансамблем та необхідними для цього педагогічними знаннями; 2) диригентські уміння, спрямовані на синергію музично-виконавських дій	Анкетування (опитувальник) Експериментування з групою однокурсників, з школярами (педпрактика), експертиза, тести

Результати констатувального експерименту. Діагностичний експеримент проводився у декілька прийомів протягом 2018-2019 років. В ньому прийняли участь 110 студентів другого і третього курсів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Коледжу мистецтв Шаньдонського університету (Art College Shandong University, Weihai). Учасники експерименту були підібрані згідно з критерієм однакового рівня попередньої підготовки. Зокрема, ніхто з них не мав досвіду навчання у класі перкусійних інструментів у дитячій школі або середньому спеціальному музичному закладі. Діагностика здійснювалася академічними заняттями в умовах групової роботи. Більшість студентів охоче прийняли участь в опитуванні, тестуванні та завданнях творчого характеру. Менший ентузіазм виклакли засоби перевірки готовності майбутніх учителів до музичної інтерпретації.

Констатувальний експеримент показав, що, всупереч з помітним інтересом до музично-шумових інструментів та їх педагогічного використання, більшість студентів виявило низький рівень готовності до даної сторони фахової діяльності учителя музики. Причому, вони проявили низьку готовність за всіма критеріями. Уявлення про дану ситуацію надають порівняльно-статистичні результати (Таблиці 3.2 – 3.).

Таблиця 3.2. Результат оцінювання за інтерпретаційним критерієм

Рівні	Перший показник		Другий показник		Узагальнені результати діагностики за інтерпретаційним критерієм	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Достатній	3	10,71	4	14,29	3	10,71
Середній	7	25,00	5	17,86	6	21,43
Низький	18	64,29	19	67,86	19	67,86
					Загальний коефіцієнт	загальний рівень
<i>Коефіцієнт готовності</i>	1,46		1,46		1,46	<i>H</i>

Таблиця 3.3. Результат оцінювання за інформаційним критерієм

Рівні	Перший показник		Другий показник		Узагальнені результати діагностики за інформаційним критерієм	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0,00	1	3,57	0	0,00
Достатній	6	21,43	5	17,86	6	21,43
Середній	6	21,43	4	14,29	4	14,29
Низький	16	57,14	18	64,29	18	64,29
					Загальний коефіцієнт	загальний рівень
<i>Коефіцієнт готовності</i>	1,64		1,61		1,63	<i>H</i>

Таблиця 3.4. Результат оцінювання за музично-граматичним критерієм

Рівні	Перший показник		Другий показник		Узагальнені результати діагностики за музично-граматичним критерієм	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0,00	2	7,14	0	0,00
Достатній	4	14,29	3	10,71	3	10,71
Середній	7	25,00	8	28,57	10	35,71
Низький	17	60,71	15	53,57	15	53,57
					Загальний коефіцієнт	загальний рівень
<i>Коефіцієнт готовності</i>	1,54		1,71		1,63	<i>H</i>

Таблиця 3.5. Результат оцінювання за художньо-творчим критерієм

Рівні	Перший показник		Другий показник		Узагальнені результати діагностики за художньо-творчим критерієм	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Достатній	7	25,00	3	10,71	3	10,71
Середній	4	14,29	5	17,86	6	21,43
Низький	17	60,71	20	71,43	19	67,86
					Загальний коефіцієнт	загальний рівень
<i>Коефіцієнт готовності</i>	1,64		1,39		1,52	<i>H</i>

Таблиця 3.6. Результат оцінювання за едукативним критерієм

Рівні	Перший показник		Другий показник		Узагальнені результати діагностики за едукативним критерієм	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	1	3,57	0	0,00	0	0,00
Достатній	5	17,86	4	14,29	4	14,29
Середній	4	14,29	3	10,71	5	17,86
Низький	18	64,29	21	75,00	19	67,86

			Загальний коефіцієнт	загальний рівень
<i>Коефіцієнт готовності</i>	<i>1,61</i>	<i>1,39</i>	<i>1,50</i>	<i>Н</i>

Таблиця 3.7. Остаточні результати констатувального етапу експерименту

№	Критерії	Рівні							
		високий		достатній		середній		низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Інтерпретаційний	0	0,00	3	10,71	6	21,43	19	67,86
2	Інформаційний	0	0,00	6	21,43	4	14,29	18	64,29
3	Музично-граматичний	0	0,00	3	10,71	10	35,71	15	53,57
4	Художньо-творчий	0	0,00	3	10,71	6	21,43	19	67,86
5	Едукативний	0	0,00	4	14,29	5	17,86	19	67,86
	<i>Остаточний результат</i>	<i>0</i>	<i>0,00</i>	<i>3</i>	<i>10,71</i>	<i>6</i>	<i>21,43</i>	<i>19</i>	<i>67,86</i>

Результати перевірки готовності за інтерпретаційним критерієм не виглядали катастрофічними. У більшості студенти виявили достатню здатність до відтворення темпоритмічних властивостей музичних творів з навчального репертуару.

Зясувалося, що уявлення багатьох майбутніх вчителів музичної культури щодо ритму, метру і темпу вичерпуються спрощеними формулюваннями, успадкованими зі шкільної теорії музики і підкріпленими мізерною виконавською практикою інтонування простих зразків класико-романтичних музичних творів. Так, наприклад, за нашими спостереженнями, велика маса студентів розуміє ритм як «послідовність однакових або різних

за тривалістю звуків», музичний метр пояснюється як принцип дроблення тривалості тону, а такт – як «відстань» між сильними частками.

Подібний підхід до розуміння і освоєння музичного ритму слід кваліфікувати як не виправдано спрощений, науково ущербний, а в практичному відношенні – непродуктивний. Такий підхід заважає сприйняттю та розумінню артефактів фольклору, музики світових релігій, творів композиторів ХХ століття і теперішнього часу, зразків джазу і арт-року. Він перешкоджає формуванню наукових уявлень про музичний ритм, принципи його метричної організації, формотворчі та виразні властивості. Примітивні уявлення про метр, ритм і темп можуть завадити вчителю в його музично-виконавській діяльності, в розучуванні і виконанні творів, в рішенні інтерпретаційної проблеми цілісності музично-синтаксичних і композиційних одиниць. Вузкий діапазон музично-ритмічних уявлень негативно позначається і на якості педагогічної інтерпретації музичних творів, що виражається, зокрема, в «сухих» констатаціях найбільш очевидних часових властивостей музичної форми: розміру такту, наявності темпових змін, деяких типових ритмічних структур. Майбутні вчителі музики часто не можуть обґрунтовано, стилістично ясно і образно роз'яснити учням особливі властивості, принципи організації і образно-виразні ефекти ритму музичних творів.

Як і передбачувалося, більшість музикантів-педагогів не мають належного уявлення про множинність систем організації музичного ритму. Їх кругозір обмежується лише поверховим уявленням про мензурально-тактову метрику, що утвердилася в професійній композиторській музиці західноєвропейських народів, починаючи з часів Відродження. Однак, музика академічної традиції у ХХ-XXI століттях збагатилася новими принципами організації ритму, про які потрібно знати хоча би в загальних рисах. Також важливими для майбутніх учителів музики є системи музичної мови, що засновуються на принципі модальності. Їх освоєння відкриває шлях до розуміння зразків найдавнішого фольклору, музики азіатських

культур (зокрема китайської, іранської, арабської, індійської, індонезійської і ін.).

Експертиза музично-виконавської діяльності студентів показала, що значною практичною проблемою, особливо для китайських студентів, є освоєння багатоголосої поліритмічної фактури: як найпростіших її проявів у вигляді адитивних ритмів, так і більш складної метричної поліритмії, властивою сучасній музичній мові.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі

Формувальний експеримент включав 2 етапи: 1) мотиваційно-пропедевтичний та 2) диференційно-розвивальний.

Мотиваційно-пропедевтичний етап експерименту мав на меті: а) попередньо, у найзагальнішому вигляді познайомити студентів із широкою сферою застосування музично-шумових інструментів у художній практиці, з напрямками дослідження цієї галузі художньої культури, з науково-дослідними та педагогічними завданнями експерименту; б) привернути увагу до існуючої практики використання музично-шумових інструментів у художній освіті дітей та підлітків, викликати теоретичний та практичний інтерес до художньо-виразних можливостей музично-шумових інструментів, зацікавити проблемами методики навчання сольної та ансамблевої гри на інструментах цього розряду.

На першому етапі формувального експерименту заняття проводились у груповій формі: лекція, мультимедійна презентація, бесіда, круглий стіл. Застосовувалися методи проблемного навчання, художнього наративу, експрес-опитування, експерименту з інструментом, досвіду «некерованого музикування».

Першим заходом у ході здійснення мотиваційно-пропедевтичного етапу був огляд результатів проведеного констатуючого експерименту та подальше їхнє обговорення зі студентами у формі «круглого столу». В обговоренні результатів взяли участь студенти експериментальної групи. Головні питання, висунуті для обговорення: а) «Які якості потрібні вчителю для того, щоб з найбільшим успіхом використати музично-шумові інструменти у навчальному процесі?» (по суті, це питання про компоненти досліджуваної в дисертації проблеми та критерії оцінки відповідної готовності); б) «Які причини отриманих під час експерименту низьких оцінок готовності до застосування музично-шумових інструментів?» (По суті, питання про методикку підготовки майбутніх вчителів музики до цієї сторони педагогічної діяльності).

Для того, щоб пробудити інтерес студентів до музично-шумових інструментів, використовувалися відеоматеріали: слайди історично ранніх, багато прикрашених та екзотичних інструментів, демонструвалися фрагменти відеофільмів, присвячених Карлу Орфу та заснованій ним школі в Зальцбурзі (Carl Orff. Alles ist Phantasie), заняттям за методикою «Шульверк» (Music for Children). Також проводилося колективне прослуховування низки творів (фрагментарно), що яскраво виявляють звукові, технічні та виразні особливості музично-шумових інструментів. А саме були представлені та проаналізовані фрагменти наступних творів: «Музика провансальських трубадурів»; музика "гагаку"; Р. Щедрін «Кармен-сюїта»; Е. Варез «Іонізація»; П. Анрі "Покривало Орфея". Прослуховування передувалося настановною інформацією і, за можливості (Р. Щедрін, Е. Варез) супроводжувалося демонстрацією слайдів – фрагментів партитури, у яких графічно виділено найважливіші елементи.

Під час обговорення прослуханих творів акцент було зроблено на проблемі музичної мови. Студенти відчули фундаментальні відмінності граматик, що відрізняють представлені музичні зразки. Однак, як ми вже зауважували раніше, у теоретичному плані ця проблема є дуже складною. На

перших кроках знайомства з нею викладач звернувся до спрощеної моделі музичної мови і звернув увагу майбутніх вчителів музики на відмінності фонетичного порядку (тобто різні темброві стереотипи музичної мови), різноманітність метричних принципів організації музичного руху і, нарешті, на відмінності синтаксичних структур. Зважаючи на велику труднощі питання, композиційний ритм (хронотектоніка творів) на пропедевтичному етапі не аналізувався. Водночас студентам було запропоновано узагальнену програмну інтерпретацію прослуханих зразків.

Мотиваційно-пропедевтичний характер мало заняття, на якому кожен із присутніх отримали у своє розпорядження якийсь музично-шумовий інструмент. Перед групою було поставлено завдання: розучити та виконати нескладний твір (Додаток) з партитури. Інструментів було роздано значно більше, ніж потрібно для виконання трьох ансамблевих партій. Викладач, який проводив це заняття, не втручався у дії студентів. Довгий час студенти обговорювали – хто на якому інструменті гратиме і яку саме партію озвучуватиме. Потім вони намагалися відтворити необхідний ритмічний малюнок, часто помилялися, нервували, не завжди помічали помилкове відтворення ритму своєї чи чужої партії. Спонтанно у групі з'явилися два лідери, які спробували організувати колективне виконання п'єси. Вони сперечалися щодо розподілу фактурних функцій між інструментами, а також темпу. В результаті виконання п'єси відбулося під керівництвом третього студента, призначеного одним із стихійних лідерів. Воно було настільки недосконалим, що викликало загальний сміх.

Після цього керівник експерименту провів бесіду, мета якої полягала в аналізі дій усієї групи та окремих учасників колективної роботи. У ході бесіди студенти самостійно дійшли цілої низки правильних висновків. Наприклад – до висновку про те, що художньо виразний, або хоча б коректний за звучанням результат може бути досягнутий за умов достатнього знайомства учасників з інструментом, своєю партією та необхідним звуковим результатом загальних зусиль. Також усі учасники висловили переконання у

необхідності дій координатора колективних зусиль (диригента) на всіх етапах роботи. Менш очевидне положення щодо необхідної психолого-педагогічної підготовки керівника ансамблю було сформульоване викладачем та підкріплене прикладами із нещодавно отриманого досвіду. Це становище було визнано усіма беззастережно.

Отриманий негативний досвід ансамблевого виконання виявився дуже цінним щодо посилення мотивації подальшої роботи. Після завершення першого етапу експерименту було здійснено контрольну перевірку.

Результати оцінювання за інтерпретаційним критерієм в ході першого діагностичного зрізу

Рівні	вибірki	Перший показник		Другий показник		Узагальнені результати діагностики за інтерпретаційним критерієм	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	КГ	0	0,00	2	7,14	0	0,00
	ЕГ	0	0,00	2	7,14	0	0,00
Достатній	КГ	3	10,71	5	17,86	3	10,71
	ЕГ	5	17,86	3	10,71	3	10,71
Середній	КГ	8	28,57	9	32,14	10	35,71
	ЕГ	7	25,00	5	17,86	7	25,00
Низький	КГ	17	60,71	12	42,86	15	53,57
	ЕГ	16	57,14	18	64,29	18	64,29
						Загальний коефіцієнт	загальний рівень
<i>коефіцієнт готовності</i>	<i>КГ</i>	<i>1,50</i>		<i>1,89</i>		<i>1,70</i>	<i>Н</i>
	<i>ЕГ</i>	<i>1,61</i>		<i>1,61</i>		<i>1,61</i>	<i>Н</i>

Результати оцінювання за інформаційним критерієм в ході першого діагностичного зрізу

Рівні	вибірki	Перший показник		Другий показник		Узагальнені результати діагностики за інформаційним критерієм	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%

Високий	КГ	1	3,57	0	0,00	0	0,00
	ЕГ	1	3,57	3	10,71	0	0,00
Достатній	КГ	4	14,29	8	28,57	3	10,71
	ЕГ	4	14,29	3	10,71	4	14,29
Середній	КГ	6	21,43	5	17,86	8	28,57
	ЕГ	4	14,29	5	17,86	5	17,86
Низький	КГ	17	60,71	15	53,57	17	60,71
	ЕГ	19	67,86	17	60,71	19	67,86
						Загальний коефіцієнт	загальний рівень
коефіцієнт готовності	КГ	1,61		1,75		1,68	Н
	ЕГ	1,54		1,71		1,63	Н

Результати оцінювання за музично-граматичним критерієм в ході першого діагностичного зрізу

Рівні	вибірki	Перший показник		Другий показник		Узагальнені результати діагностики за музично-граматичним критерієм	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	КГ	3	10,71	2	7,14	1	3,57
	ЕГ	2	7,14	1	3,57	0	0,00
Достатній	КГ	3	10,71	4	14,29	4	14,29
	ЕГ	7	25,00	5	17,86	5	17,86
Середній	КГ	5	17,86	3	10,71	4	14,29
	ЕГ	3	10,71	6	21,43	7	25,00
Низький	КГ	17	60,71	19	67,86	19	67,86
	ЕГ	16	57,14	16	57,14	16	57,14
						Загальний коефіцієнт	загальний рівень
коефіцієнт готовності	КГ	1,71		1,61		1,66	Н
	ЕГ	1,82	0,00	1,68	0,00	1,75	Н

Результати оцінювання за художньо-творчим критерієм в ході першого діагностичного зрізу

Рівні	вибірki	Перший показник		Другий показник		Узагальнені результати діагностики за художньо-творчим критерієм	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	КГ	1	3,57	0	0,00	0	0,00
	ЕГ	4	14,29	3	10,71	3	10,71
Достатній	КГ	6	21,43	4	14,29	4	14,29
	ЕГ	5	17,86	3	10,71	3	10,71
Середній	КГ	7	25,00	6	21,43	8	28,57
	ЕГ	4	14,29	6	21,43	7	25,00
Низький	КГ	14	50,00	18	64,29	16	57,14
	ЕГ	15	53,57	16	57,14	15	53,57
						Загальний коефіцієнт	загальний рівень
коефіцієнт готовності	КГ	1,79		1,50		1,64	Н
	ЕГ	1,93		1,75		1,84	С

Результати оцінювання за едукативним критерієм в ході першого діагностичного зрізу

Рівні	вибірki	Перший показник		Другий показник		Узагальнені результати діагностики за едукативним критерієм	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	КГ	1	3,57	0	0,00	0	0,00
	ЕГ	4	14,29	3	10,71	3	10,71
Достатній	КГ	6	21,43	4	14,29	4	14,29
	ЕГ	5	17,86	3	10,71	3	10,71
Середній	КГ	7	25,00	6	21,43	8	28,57
	ЕГ	4	14,29	6	21,43	7	25,00
Низький	КГ	14	50,00	18	64,29	16	57,14
	ЕГ	15	53,57	16	57,14	15	53,57
						Загальний коефіцієнт	загальний рівень
коефіцієнт готовності	КГ	1,79		1,50		1,64	Н
	ЕГ	1,93		1,75		1,84	С

Остаточні результати першого зрізу моніторингу рівня готовності респондентів до застосування музично-шумових інструментів

№	Критерії	вибірки	Рівні							
			високий		достатній		середній		низький	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Інтерпретаційний	КГ	0	0,00	0	0,00	3	10,71	3	10,71
		ЕГ	0	0,00	3	10,71	3	10,71	10	35,71
2	Інформаційний	КГ	0	0,00	3	10,71	8	28,57	17	60,71
		ЕГ	0	0,00	4	14,29	5	17,86	19	67,86
3	Музично-граматичний	КГ	1	3,57	4	14,29	4	14,29	19	67,86
		ЕГ	0	0,00	5	17,86	7	25,00	16	57,14
4	Художньо-творчій	КГ	0	0,00	4	14,29	8	28,57	16	57,14
		ЕГ	3	10,71	3	10,71	7	25,00	15	53,57
5	Едукативний	КГ	0	0,00	4	14,29	8	28,57	16	57,14
		ЕГ	3	10,71	3	10,71	7	25,00	15	53,57
<i>Остаточний результат</i>		КГ	0	0,00	3	10,71	8	28,57	17	60,71
		ЕГ	0	0,00	4	14,29	6	21,43	18	64,29

Другий етап формувального експеримента, охарактеризовано як **диференціально-розвивальни**

Назва етапу обумовлена головними педагогічними завданнями, що перед ним стояли. Головним завданням був розвиток педагогічного впливу на майбутніх учителів музичного мистецтва за усіма цільовими напрямками підготовки. Згідно з розробленою моделлю готовності вчителя музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів у освітній діяльності, було диференційовано п'ять напрямків роботи. У відповідності до цих напрямків були угруповані і конкретні методи, прийоми, навчальний матеріал і завдання. Втім, не стояло меті твердо дотримуватися даної логіки роботи. Деякі методи (наприклад, метод релятивної ритмічної сольмізації)

мали тільки локальне застосування (у музично-граматичній підготовці), а були і методи (наприклад, мультимедійна презентація матеріалу) більш широкого кола використання. Зокрема активне застосування знайшли такі методи: забезпечення синтезу звукових, зорових, моторних і тактильних образів; самостійний пошук культурологічної інформації; експеримент з відтворення звуків за допомогою звичайних предметів навколишнього середовища, експеримент з музичним інструментом; групові та індивідуальні змагання (викторина, конкурс проектів); колективне рішення завдань з аранжування та регламентованої ансамблевої імпровізації

На другому етапі формувального експерименту заняття проводилися в груповій формі. Переважно використовувалися бесіда, семінар, дискусія, ділова гра, лабораторна робота. Мали місце вправи, які сприяють набуттю навичок гри на основних видах музично-шумового інструментарію. За рідким виключенням тих випадків, коли студенти проявляли особливу зацікавленість у завданнях творчого характеру, або висловлювали бажання отримати консультацію з питань техніки гри на якомусь інструменті (найбільший практичний інтерес викликала техніка гри на джазовій перкусійній батареї та ксилофоні).

Особливістю диференціально-розвивального етапу експерименту стала робота студентського гуртка, у діяльності якого були змодельовані заняття спеціального семінару. Проведення такого спецсемінару є ідеальною умовою для реалізації розробленої методичної концепції. На базі семінарського курсу можливо оптимально вирішити питання розширення інформаційного обрію; забезпечити глибоке наукове розуміння і практичне освоєння основ музичної темпоральності; познайомитися з інструментами і музично-мовними системами Азії, Африки, Латинської Америки, стилями джазу, різноманіттям сучасного музичного мислення. (На жаль не завжди, і не всюди є можливість для включення у навчальний план подібного семінару. Скоріше такий семінар можливо організувати за бажанням студентів у китайських

педагогічних університетах, де навчається набагато більше студентів, ніж в українських вишах).

Інтерпретаційний напрямок формувального експерименту.

Розглянемо в контексті завдань практичного освоєння музично-шумових інструментів методи формування музично-виконавських умінь.

Класичні та сучасні дослідження психології музичної діяльності (В. Вундт, Р. Мак-Даугол, К. Сішор, Б. Теплов, Дж. Гран (Grahm), Д. Ландон (London), М. Йєстон (Yeston) та ін.) твердо констатують синкретичну, а саме – моторно-слухову природу відчуття музичного ритму. Окрім того, як доводив ще Б. Теплов, «...відчуття музичного ритму має не тільки моторну, але й емоціональну природу: в його основі лежить сприйняття виразності музики» (Теплов, 1985: 197). На означених психологічних положеннях ґрунтуються всі відомі методики розвитку ритмічного відчуття, в тому числі методи вдосконалення ритмічних умінь інструментального виконавства.

Зауважимо, що академічні методи формування навичок гри на музично-шумових інструментах, які історично склалися в практиці спеціальної музичної освіти (посібники М. Андрєєва, М. Ковалевського, Г.Д. Кука (Gary D. Cook), С. Макієвського, Мао Венью, А. Раздобудова, С. Хофмана (Stewart Hoffman) та ін.), можуть бути доповнені досвідом «народної педагогіки», який накопичено в традиційних культурах Азії, Африки та Латинської Америки. Цей досвід має велику дидактичну цінність, оскільки він поєднує в собі і яскраво репрезентує органічну цілісність принципів техніки інструментального виконавства.

Зокрема, пропонуються оригінальні вправи, спрямовані на засвоєння техніки видобування звуку (так званні *рудименти* або *парадідли*), які корелюють з елементами системи музичної мови (і опосередковано поетики та художньої картини світу), притаманної конкретній етнічній культурі. Рудименти – це тренувальні вправи, які відповідають основним елементам техніки гри на барабанах та інших перкусійних інструментах.

Існує стандартний перелік рудиментів, запропонований американською «асоціацією перкусіоністів» (National Association of Rudimental Drummers), в якому налічується 26 варіантів. За переліком іншої спілки музикантів (Percussive Arts Society) їх налічується 40. Кількість рудиментів теоретично є необмеженою, враховуючи можливості комбінаторики різних послідовностей гучних і тихих звуків, часових дистанцій між звуками, локалізації ударів на мембрані, аплікатури, порядку мануальних дій.

Рудименти аналогічні гамам і арпеджированим акордам – звичайним формам засвоєння техніки у грі на фортепіанно, струнних, духових інструментах. З погляду ритмічного змісту вони найчастіше бувають дуже примітивними формами. Їх грати не цікаво, однак без допомоги рудиментів жодний перкусіоніст не може накопичити достатній обсяг типових мануальних і аплікатурних навичок, які дозволяють ставити більш цікаві в художньо-виражальному сенсі виконавські завдання.

Перкусіоністи-початківці мають починати свій «шлях на Парнас» з простих ритмічних комбінацій ударів правої і лівої рук – так званих *парадидлів*. Для того, щоб запам'ятати послідовність рухів, використовується елемент просодії. По суті – це теж саме, що сольфеджування, принцип запропонований ще в XI сторіччі Гвидо Аретинським. Склади «па-ра» відповідають почерговому удару обох рук (озброєних паличками, метілочками, колотушками, або без медіаторів), а склад «ді-дл» - парному удару однієї руки. Перший повний парадідл складається з коротких дзеркально-симетричних формул: ПЛПП + ЛПЛЛ.

Очевидно, що шкільний вчитель музики навряд чи зацікавить своїх учнів грою рудиментів. Навіть для старшокласників, прагнучих оволодіти ритм-утсановкою рок-ансамблю, вони дуже скоро стають нудними. Наша методична пропозиція полягає в тому, щоб рудименти набули певного смислу. Перший шлях до цього – придумування оригінальних варіантів вербального озвучування абстрактних формул. Дещо подібне пропонує М. Бергер в методиці викладання сольфеджіо для учнів початкової школи. На

відміну від цього прийому ми вважаємо за краще стимулювати фантазію, винахідливість самих юних виконавців, які часто не ухиляються від можливості проявити свій літературний талант, кмітливість, почуття гумору.

Інший шлях поживлення роботи з парадідами – звернення до ритмічної лексики національних музичних мов. Майбутнім учителям музичного мистецтва дуже корисно і цікаво дізнатися про те, що в традиціях багатьох національних музичних культур застосовується принцип студіювання рудиментів. Так, наприклад, в дуже старій ірано-персидській традиції професійного мистецтва, яку можна охопити поняттям *дастгах*, навчання грі на будь-якому інструменті передбачає засвоєння системи ритмічних формул (власне – лексики музичної мови).

Згідно з прийнятим культурологічним підходом, було вирішено більш глибоко познайомитися з даною музичною традицією, яка виражена у надзвичайно довершеній, казково багатій системі мелодичних, тембральних, ритмічних виражальних засобів. Для того, щоб підготувати сприйняття цілком нової для українських та китайських студентів музично-мовної системи, були репрезентовані (метод мультимедійної подачі інформації) зразки ландшафту, архітектури, орнаментального мистецтва, хореографії Ірану. Студенти ознайомилися з музичним інструментарієм, зокрема з найпоширенішими в Ірані музично-шумовими зняряддями, такими як даф, домам, томбак (або домбак), до-табле (Додаток).

Перед демонстрацією музичних фонограм, було доведено до свідомості студентів, що музика дастгах виявляє не звичайні емоції, не стани повсякденного життя. Вираження пристрасті, екстазу найвищого напруження пов'язане із містичним учінням суфіїв – давнього неортодоксального напрямку в ісламі. Саме слово «дастгах» у перекладі з перського означає буквально «час і місце, де має бути рука» (Слово *гах* означає *час, місце, а даст* - рука). Отже, сам термін є музично-інструментальним за своїм походженням, він вказує на ознаку упорядкованості руху виконавського апарату в його відношенні до інструменту. Однак в іншому сенсі цей

словесний зворот трактується як знання або певне відчуття часу. У більш широкому сенсі, дастгах розуміється як музична енергія, яка дає можливість проникати у різні сфери почуттів, наприклад, у почуття радості, роздуми тощо. (у перекладі з арабського – «місце») означає ступінь духовного вдосконалення, яке наближає до споглядання Божества.

Мистецтво дастгах будується на принципі розмаїття: інструментальні частини чергуються з вокальними, швидкі – з повільними, строго метризований ритм – з фрагментами, вільними від періодичної пульсації чи іншого принципу метричного упорядкування, імпровізаційні розділи – з канонічно побудованими розділами композиції. З цього погляду дастгах виявляє близьку спорідненість з мистецтвом арабського і тюркського культурних ареалів, яке позначається термінами «мугам», «макам», «мукам».

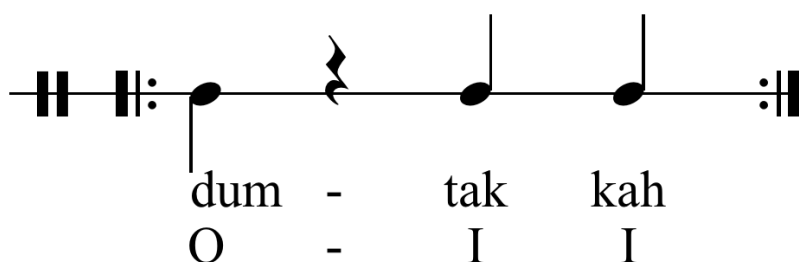
Формотворення в музиці «дастгах» підкоряється системі ритмічних формул (отже, в ній домінує принцип модальної метрики). В основі формульної системи лежать двадцять чотири «усула» (або «усуля» в іншому вимовленні). Це формули інтонаційного ритму, які мають не тільки мовно-організаційне, але також і образне значення. Вони відповідають двадцяти чотирьом годинам доби. Іранські музиканти вважають, що усули відповідають ритмам людського тіла, що вони «підслухані» у природи. Наприклад, говорять про те, що різні усули відповідають різним ритмам людського серця, биття якого змінюється з кожною годиною. По-різному в різних усулах відображено ритм биття серця здорової людини і хворої, сплячої і тої, хто активно рухається. Такі образи усної народної естетики спрямовують сприйняття розгалуженої ритміки дастгяха.

Після утворення даної установки сприйняття студенти знайомилися з системою ритмічних формул усулей і елементами великого тезауруса мелодичних форм - радифів, що слугують темами для конкретних творів. Було помічено, що деякі радіфи точно відтворюють ритм одної з типових форм, а інші сприймаються як варіанти висхідних усулей. Далі студенти намагаються відтворити деякі нескладні радіфи за допомогою бубна

(інструмент, який наближається до іранського дафа). Наприклад, характерним ритмом відрізняється радиф «Керешме»:



Для того, щоб його вірно сприйняти і усвідомити, а потім перетворити на формулу рудимента, корисно його проговорити, озвучити за принципом ритмічної сольмізації. Цей методичний прийом завжди широко використовується в системі іранської, арабської, турецької музичної освіти. Для цього використовуються склади, що мають характер звукової імітації (на зразок парадідлів). Вони є легкими для промовляння і зручними. Так, наприклад, склад «Дум» (або «Ду») відповідає акцентованому удару, а склад «Тек» (або «так») – неакцентованому, слабкому удару. Коли з'являється дрібний ритмічний малюнок, слабкі удари позначаються слогами «Те-Ке», «Те-Ка», «Так-Ках» (рис.):



По суті, ці слогові одиниці аналогічні сольмізаційним складам, які були запропоновані в ХХ сторіччі З. Кодаєм та іншими музикантами-педагогами.

Формування готовності в напрямку інтерпретаційних умінь передбачала початкове практичне ознайомлення з виразальними засобами сучасних модерністських та авангардистських течій. Для того, щоб стимулювати інтерес та пізнавальну увагу учасників експерименту, їх було продемонстровано виконання п'єси «Неспокійний барабанщик» Адольфа Шрайнера (1930 р.) для малого і великого барабанів, ксилофона, литаври, тарілки, трикутника, кастаньєт, бубонців і дзвіночків у супроводі фортепіано або струнного ансамблю. Цей давно створений в естетиці модернізму опус

має гумористичний характер: виконавець кидається між розкладеними навколо нього інструментами. Проявляючи незвичайну спритність він здійснює своєрідний забавний танець, намагаючись встигнути виконати свою партію і не відстати від акомпанементу. Дана демонстрація наочно продемонструвала можливість вільного-імпровізаційного поводження музиканта з інструментами в умовах усунення суворих законів метричної, звуковисотної, синтаксичної та композиційної регуляції музично-мовленнєвого процесу. А. Шрайнер надає гарний приклад для наслідування в експериментальній творчій роботі студентів.

Як вже йшлося, формувальний експеримент не ставив метою досягнення студентами високого професійного рівня виконавської майстерності. Втім, навіть за умов обмеженої технічної озброєності, майбутні вчителі музики можуть піднятися на рівень художньої виразності звукової форми. Тому в процесі формувальної роботи ми неодноразово зверталися до демонстрації студентам зразків високого мистецтва гри на музично-шумових інструментах з наміром зформувати в їх свідомості надійних критеріїв художньої виразності гри на інструментах цього класу. Наприклад, члени групи уважно прослухали і обговорили індивідуально неповторну стильову манеру вібрафоніста Мільтона Джексона (*Milton Jackson*) - засновника і учасника всесвітньо відомого ансамблю «Modern Jass quartet», автора композицій «The Late, Late Blues», «Bags & Trane» та ін. Його витончена манера виконання поєднала традиції раннього імпровізаційного джазу, блюзу, «аристократично-ученого» стилю «кул-джазу», європейського романтичного та імпресіоністичного стилів. Контрастом до цього стала манера іншого афро-американського музиканта джазу – Макса Роуча (*Max Roach*). Його гарячі соло в ансамблі з Ч. Паркером, Д. Гіллемпі, Б. Пауелом і Ч. Мінгусом, особливо у п'єсі «Солоні горішки» (*Salt pinats*) справили приголомшливе враження. Порівняння інтерпретацій таких різних, але однаково талановитих виконавців дало основання для корисної дискусії. За результатом прослухувань і обговорень низки зразків колективна думка (в

певній мірі спрямована експериментатором) прийшла до висновку: справжнє мистецтво гри на перкусійних та інших шумових інструментах може бути лаконічно виражено виразом «інтонування ритму». Ознаками такої якості звучання є, по-перше, враження виняткового колориту, досягнутого варіювання динамічно-артикуляційних чинників тембру; по-друге – ефектом живого інтонаційно-мовленнєвого процесу, насиченого інтонаціями оклику, запитання, жалоби, здивування, жарту, злості, розгублення, ласки, загравання, розпачу, буйної радості тощо.

Інформаційний напрямок формувального експерименту. При ознайомленні студентів з музично-шумовими інструментами аналізувалися їх акустичні, технологічні та звукопластичні характеристики, належність до певних верств національної культури, соціокультурні функції, жанрова належність, художньо-виражальний потенціал, і – нарешті – можливість або актуальна практика їх використання в художній освіті.

Перше заняття було присвячено загальним питанням музичної акустики та органології. Ми спиралися на методичні поради Ю. Рагса, який ще у 70-роках започаткував курс музичної акустики в Музично-педагогічному інституті імені Гнсіних. Студенти отримали змогу усвідомити поняття *звуку, тону, шуму, реверберації, амплітудної характеристики, гармонічних та шумових призвуків* тощо. Розглядалася загальна класифікація музичних інструментів Хорнбостеля-Закса і нові підходи до їх систематизації. Зокрема, була обговорена і знайшла схвалення концепція американських вчених Р.Белла, А. Бартела і С. Баррасса (Bell, Bartel, Barrass, 2010). Дослідники запропонували багатоаспектну таксономію музично-шумових інструментів, яка враховує: а) об'єкт, який утворює коливання і об'єкт, за допомогою якого утворюються коливання (object and extation); характеристику частотного спектру (frequency spectrum); часову характеристику (time); чуттєвий відгук реципієнта (perceptual responses). На основі цих параметрів було створено 4-рівневу ієрархію таксонів, які теоретично вичерпно охоплюють усі можливі різновиди музично-шумових

інструментів (Додаток). В цій таксономії чітко відбиваються спектральна інтенсивність, спектральна «вага», гармонічні компоненти, спектральні варіанти, тривалість огинаючого процесу (length envelope), тобто артикуляційна характеристика в нашій термінології, темпоральні варіанти, сприйняття артикуляції, сприйняття висоти тону, уявний аналог звучання (Додаток).

Другий блок інформації присвячено ролі музично-шумових інструментів в культурах народів світу. Розглядалися найбільш важливі положення історії музичного інструментарію. При цьому підкреслювалося, що музично-шумові інструменти завжди були одним із засобів музичної освіти. Це природно, бо вони споконвічно входять в практику музикування представників усіх традиційних культур народів світу. Цей вид музично-звукових знарядь – один з найстаріших на землі. Ідіофони-брязкальця та керамічні мембранофони доби палеоліту археологи знаходять на усіх континентах. Зразки подібних інструментів демонструвалися. У Додатку представлені зображення найдавніших шумових знарядь: а) скребок – ідіофон, вироблений з кістки крупної тварини (Додаток); б) архаїчна «литавра» – мембранофон, зроблений з дерева, на корпусі якого закріплювалася шкіряна мембрана; в) літофон (від давньогрецького λίθος – камінь и φωνή - звук) – ударний ідіофон, зроблений з кам'яних плит, що прив'язані до дерев'яної стійки.

Повідомлялося, що музично-шумові інструменти з найдавніших часів використовуються і великими народами (суперетносами, за терміном Л. Гумільова – китайським, індійським, іранським, арабським, слов'янським), і малими етносами (народностями, племенами) у різних соціокультурних функціях. Найбільш поширена і, мабуть, найстаріша функція музично-шумових інструментів – супровід ритуальних дій і танців, які у давнину були також стороною обрядів. Про це свідчать численні наскальні малюнки-петрогліфи зафріканської Сахари, Північної Австралії, Сибіру (Додаток). Студентам демонструвалися фрагменти танцювально-обрядових дій

сучасних народностей Африки, в яких зберіглася тисячерічна традиція вживання шумових пристроїв: звучання металевих тарілочок та бубенців, прив'язані до рук або ніг виконавців танцю; акомпануючих танцюристам мембранофонів або фрикційних ідіофонів, виготовлених з висушених плодів (Додаток).

Переконливою демонстрацією особливої важливості застосування музично-шумових інструментів у ритуальних діях була розповідь про давньоєгипетський інструмент «систр», який був нерозривно пов'язаний з культом Ісіди (Ізиди). Ця богиня почиталася єгиптянами як жінка бога Осириса. Вона самовіддано боролася за повернення його до вічного життя. Еротично-екстатичні танці жриць храмів Ізиди під час щорічних містерій на честь Осириса обов'язково супроводжувалися звучанням систрів, що стали священним атрибутом Ісіди (Додаток). Цікаво і дещо комічно, що сучасні дитячі «погремушки», які об'єктивно є органологічним варіантом систру, також завоювали стабільне і почесне місце в святкових «ритуалах» у дитячих садочках.

Китайські студенти добре обізнані з практикою застосування музично-шумових інструментів у культових відправленнях буддизму. Найпоширеніший інструмент у ченців буддистських дасанів – це бочонковий (barrel) барабанчик, насажений на паличці. На його обичайці укріплено дві кульки на мотузках. Якщо захватити рукоятку барабанчика обома долонями і терти їх одна об одну, паличка обертається і кульки рівномірно б'ють по обох мембранах. Інтенсивність та швидкість руху долоней можна варіювати в певних межах, плавно змінюючи гучність та частоту (темпоритм) звучання. Вважається, що цей інструмент сприяє зосередженню, налагодженню релігійно-медитативного стану.

Іншою важливою соціокультурною функцією музично-шумових інструментів є умовно-знакова функція. Вона забезпечується здатністю більшості інструментів цього класу створювати гучний звук, що поширюється на далекій відстані, сповіщаючи людей про якісь істотні події

неприємні і загрозливі, або радісні, святкові. Перше місце в рядку подібних інструментів займають дзвони. Найдрівніші з них були кам'яними (згадується литофон), але вже з часів стародавньої історії дзвони почали виготовляти з бронзи та різних металевих сплавів, у тому числі із додаванням срібла. Мистецтво виготовлення дзвонів досягло своїх висот у Середньовіччі, як на Сході, так і на Заході Євразії, коли кожний дзвін становився справжнім шедевром, часто щедро прикрашеним. Студенти мали змогу впевнитися в цьому під час віртуальної подорожі до Німеччини, де у невеликому місті Апольд, що неподалік від Веймару (Тюрінгія), існує єдиний у світі музей дзвонів. Під час цієї онлайн-екскурсії майбутні вчителі музики мали змогу познайомитися з унікальними зразками: ритуальним дзвоном з японського храму; китайським дзвоном середини XV сторіччя в масивній ебеновій рамі; російськими «колоколами» виплавки 1677 і 1788 років; африканським дзвоном, що репрезентує легендарну середньовічну культуру Беніну.

Поряд із чисто сигнальною функцією дзвони почали згодом виконувати функцію художньо-естетичну, тобто вони все більше ставали музичним інструментом. В музичних культурах Сходу первісний литофон на початку нашої ери перетворився на комплект металевих ідіофонів, прикладами якого можуть слугувати давньокитайські інструменти: кінг (Додаток) – своєрідний праотець сучасних портативних металофонів, «юнлуо» - комплект бронзових дисків, закріплених на спеціальній рамі – прабатько сучасних гонгів і тамтамів. Прослухування фонограми «карійону» - музики, що відтворюється за допомогою великого комплекту узгоджених за хроматичним інтонаційним строем дзвонів, а також фортепіанного твору Ф.Ліста «Кампанелла» (який оригінально імітує звучання карійону) познайомило студентів з цим своєрідним і впливовим напрямком розвитку музики для шумових інструментів.

Ще одною важливою функцією музично-шумових інструментів є супровід театральних вистав. В європейському театрі, який бере початок від давньогрецьких містерій, завжди превалювали духові інструменти (сирінга,

авлос, флейта). В тетрі країн Азії перевага віддана музично-шумовому супроводу. Імовірно, причина цього полягає в тому, що в театральному мистецтві Сходу дуже важливу роль мають танці, акробатика, імітація бойових рухів. Ця теза ілюструвалася низкою прикладів, а саме: сценами з спектаклю в жанрах «пекінської опери» або «цзинцзюй» (京劇) (використовувалися фрагменти кінострічки «Прощавай, моя наложниця») та жанру лялькового театру (中国皮影戏) (фільм «Життя» режисера Чжан Імоу).

Усі учасники експерименту мали змогу впевнитися в тому, що музично-шумові інструменти виконують у виставах пекінської опери надзвичайно важливу роль. Зазвичай вони виступають як виокремлена група в невеликому оркестрі, який по-китайськи називається «юедуй» (乐队), що буквально означає «музична команда». Зауважитмо, що в класичному оркестрі приймають участь не більше як вісім виконавців, отже прийняте в фаховій літературі слово «оркестр» має в даному випадку умовний характер. Втім, кожний виконавець може грати на декількох принципово різних інструментах. До групи шумових відносяться «тангу» - церемоніальний, «баньгу» - гучний барабан на підставці і ціла купа ідіофонів, а саме: «пай бань» (тріскачка); «дало» - великий гонг, «сяоло» - малий гонг, «нао» - тарілки. Шумові інструменти мають свою строго визначену роль у виставі. Вони супроводжують так звані віскові сцени (武场 – «учан»), що представляють військові сутички, походи, переміщення військ, виразні пантоміми. Цей супровід є складним і дуже відповідальним, особливо в сценах, насичених акробатичними елементами, оперуванням із зброєю. Усі дії акторів мають бути точно вивереними, безпомилковими, синхронними. Функцію темпоритмічного упорядкування цих дій виконує ансамблева група «учан». Окрім того, ця група здійснює функцію синтаксичного та композиційного звукового знаку – вона маркує цезури, що розділяють віршові строфи в аріях і хореографічні фігури в танцях, позначають початок та кінець кожного розділу великої композиції (явища, сцени). Також вступи

інструментів групи «учан» символізують появу на сцені імператора, генералів, міністрів та інших вельможних персонажів драми. Звуки «учан» знаменують собою початок і кінець вистави. З музичного погляду музично-шумові інструменти оркестру «юедуй» мають диригентську функцію, тобто вони маркують початок і закінчення розгорнутих музичних синтагм і композиційних розділів. Вони задають і утримують темпоритм кожного епізоду драматичної дії. Специфічну роль диригентської палички виконує трицітка «пайбань» (зв'язка трьох продовгуватих дерев'яних дощочок) яка задає своїми хлісткими звуками значення метричної долі і визначає таким чином темпоритм виконання.

У першому розділі роботи йшлося про революційну зміну, що відбулася у відношенні композиторів і музикантів виконавців до шумового матеріалу музичного мистецтва на початку ХХ років, внаслідок якої в сьогоденній практиці музично-шумові інструменти зайняли почесне місце, рівноправне з усіма іншими видами музичного інструментарію. Цей факт був докладно розглянутий зі студентами. Учасники експерименту двічі прослухали і обговорили знаменитий твір Едгара Вареза «Іонізації». Після першого прослуховування розпочалася гаряча дискусія щодо художнього змісту цього твору. Керівник експерименту запропонував проаналізувати його (за допомогою партитури та вказівок, які надав у своєму коментарі американський музикознавець С. Слонімський) в традиції класичного «цілісного» аналізу тематичної композиції.

Виявилось, що даний твір має струнку логіку, побудований з певного комплексу тематичних елементів. Ці елементи запам'ятовуються у процесі слухання і впізнаються далі на слух. Їх індивідуальна неповторність обумовлюється тембром, артикуляцією і унікальним малюнком ритму. Вони піддаються в межах композиції прийомам варіювання, розробки і репризного повторювання. Звернення до методу наративної герменевтики відкрило можливість образної інстрпретації твору. В цій інтерпретації прийняло участь всього чотири студенти, які по черзі доповнювали образну

«програму» твору. Незважаючи на те, що імпровізаційно знайдений наратив був недосконалим з погляду логіки сюжету, текстової когезії, літературного оформлення, він відкрив для усіх величезний виразовий потенціал ансамблю музично-шумових інструментів. Крім того даний методичний прийом був переконливо апробований майбутніми учителями музичного мистецтва на своєму власному досвіді, і зможе бути використаний кожним з них у фаховій діяльності.

Після цього заняття студенти отримали завдання для самостійної роботи. Було задано прослухати музичний антракт між 1 та 2 картинами опери Д. Шостаковича «Ніс», написаний виключно для батареї ударних інструментів, проаналізувати композицію цього фрагменту опери і створити свій власний наратив, відбиваючий музичну драматургію даного твору. На груповій зустрічі було проведено бліц-змагання поданих проектів, смисл якого полягав у тому, щоб усі учасники (вони же були і суддями) змогли впевнитися у великій варіабельності образного смислу, який потенційно заложений в музичному шедеврї.

Видатна роль музично-шумових інструментів у сучасній музичній культурі була підтверджена слуханням фрагменту з твору П'єра Булеза «Молоток без майстра», в якому техніка серійної композиції була використана для створення ефектів звучання, аналогічних пуантилістичному живопису. Найцікавішим для студентів групи став висновок, до якого вони прийшли у процесі дискусії: пуантилістична техніка позбавила усі використані Булезом інструменти можливості «співу» і наблизила їх звуки до мікроелементів кольорового шуму, тобто до звучання музично-шумових інструментів.

Ще один інформаційний блок був присвячений ролі музично-шумових інструментів у джазі, рок-музиці та поп-культурі. Для колективної дискусії було обрано відео-кліп музичного змагання (battle) між видатними перкусіоністами джазу: Джином Крупа і Баді Річем (Gene Krupa & Buddy Rich Famous Drum Battle. <https://www.youtube.com/watch?v=Nu1teeixmpw>).

Студенти мали змогу познайомитися з функцією концертно-віртуозного використання мембранофонів та ідіофонів у контексті джазової культури, осмислити особливу лексику джазової ритміки, оцінити високу техніку гри, відчутти різну логіку імпровізацій обох музикантів. У порівнянні з такими зразками якість використання музично-шумових інструментів у більшості рок-ансамблях сприймається як буденне явище. Що стосується переважної більшості зразків поп-музики (особливо сучасної, де майже вся звучність виготовляється автоматично, за допомогою програм звукового синтезу і аранжування), то вони не витримують ніякого порівняння навіть з живою рок-музикою, де ритмічна тканина продукується живою людиною.

Як явище на межі музики і циркового мистецтва розглянуто фрагменти з всесвітньо відомої бродвейської вистави «STOMP». Кожний номер цього оригінального музичного ревію демонструє можливості видобування звуків з самих буденних речей навколо людини, що живе у великому місті: старих газет, баків для сміття, швабр і метілок, гумових шлангів, м'ячів, посуду тощо. Вистава носить веселий, іронічний характер, актори проявляють дивовижну спритність, майстерність і, що особливо цінне – музикальність. Деякі номери наближаються до якості зразків мистецтва шумової музики.

Для майбутніх учителів музичного мистецтва цей типовий твір бродвейського театру є корисним як підказка до використання рекомендованому нами методу експериментування з предметами оточення («Звуковий світ навколо нас»). Принцип пошуку звучань є таким самим, що в спектаклі «Стомп». Однак мета роботи є дещо іншою: здобути унікальні звукові об'єкти, які пов'язані з власним життєвим досвідом, викликають синестетичні асоціації, насичені особистісним смислом, який за О. Леонтьєвим, визначає специфіку мистецтва. Звичайно, юмор, іронія, сатира також можуть бути смислом знайдених звучань. Далі відібрані елементи можуть отримати певний зв'язок, поєднатися у не випадкову, продуману композицію (на кшталт композицій конкретної музики П. Шаффера, П. Анрі).

Інформаційний цикл, присвячений формуванню знань майбутнього вчителя музичного мистецтва про музично-шумові інструменти, завершається обговоренням їх освітніх функцій. Було зазначено, що музично-шумові інструменти, які розглядалися в процесі експериментальної роботи, в принципі вживаються в стихійній практиці народної педагогіки, коли мистецькі уміння передаються від старших до молодших поколінь музикантів безпосередньо в процесі спільного музикування. Втім, у сучасному економічно, політично і культурно розвинутому суспільстві народні інструменти включаються до практики масової мистецької освіти. Вони викладаються в школах, коледжах, університетах нарівні з інструментами класичної традиції. Наприклад, в спеціальному класі перкусійних інструментів в Українських вишах можна оволодіти грою на бубні, яка потребує таких самих навичок, як і гра на західно-європейському тамбурині.

В Китаї практика навчання на національних музично-шумових інструментах має дуже широке розповсюдження і важливе виховне значення. Такі інструменти застосовують (на жаль, рідше, ніж того хотілося би) в практиці шкільної мистецької освіти. В спеціальній музичній освіті (середнього та вищого ступенів) вони використовуються більш повно. Китайські спеціалісти прийшли до практики, коли навчання музиканта-перкусіоніста здійснюється паралельно у класах класичних та народних інструментів. Ця практика склалася поступово, в процесі розвитку системи музичної освіти в КНР. Вона має своїх переконаних прихильників і пропагандистів (таких, як). Звичайно, що така практика не є очевидною в методичному сенсі. Вона викликає до життя низку питань, як от: формування базової виконавської техніки, узгодження «народної» та «класичної» навчальних програм, проблема вибору, обробки та інтерпретації традиційного репертуару тощо. Такі питання обговорюються у працях Ван Вей, Ван Маня, Жао Лю, Сон Ліна, Су Лінцина, Цао Ю та ін. В останні часи активно обговорюється проблема доцільності та методики засвоєння

студентами музики модерністських напрямків. Наприклад, у праці Сон Вея (Song Wei, 2012) розглядається проблема визначення освітньої позиції щодо художньої спадщини Луїджі Русоло та авторів «музики шумів» (напрямок «брюїтизму»).

Музично-граматичний напрямок формувального експерименту.

В цьому напрямку здійснювалася робота переважно з освоєння темпоральних властивостей музики засобами гри на музично-шумових інструментах. У центрі уваги опинилася теорія музичного ритму, або краще сказати – теорія музичного часу. У заняттях зі студентами вирішувалося складне завдання, а саме: а) подолати примітивні уявлення про темпоральні властивості музики, набуті в процесі занять з елементарної теорії та сольфеджіо; б) створити у свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва більш складну, розвинуту теоретичну картину музичного часу, в якій відбиваються усі аспекти організації ритму на рівнях інтонаційного процесу, синтаксису і композиції.

Даний напрямок роботи конкретизує заняття, яке опиралося на принцип проблемного навчання. Воно присвячувалося поняттю «ритм». Перш за все, увага студентів зосереджувалася на тому, що категорія ритму є центральним поняттям, яке відображає часові, або, іншим словом – темпоральні властивості музики. Ставилось таке питання «Що мається на увазі, коли йдеться про ритми музичного, хореографічного, кінематографічного, архітектурного або живописного твору?». Після того, як студенти самостійно намагалися згадати чи визначити це поняття, спираючись на досвід та здоровий глузд, їм повідомлялося, що у науковців немає однозначної відповіді на це, здавалося би, просте питання. Як слушно зазначив Михайло Харлап – авторитетний дослідник даного феномену: «Різноманіття проявів ритму ... породило безліч визначень ритму, що, часто суперечать один одному і позбавляють це слово термінологічної чіткості» [с. 657]. Це твердження далі було піддане перевірці. Студенти познайомилися з декількома принципово відмінними інтерпретаціями цього поняття.

Спочатку було розглянуто визначення ритму, наведені у загальних лексиконах. Стаття про ритм в «Енциклопедії Брокгауза і Єфрона» зв'язує це поняття виключно з поезією, і відсилає читача до статті «Віршування» [16, с. 815]. У тлумачному словнику С. Ожегова слово ритм пояснюється як «рівномірне чергування яких-небудь елементів (в звучанні, в русі)» [11]. В сучасних лексиконах домінує набагато більш узагальнене визначення ритму. Наприклад, «Енциклопедія Кольєра» роз'яснює ритм як «часову організацію руху» [17]. Аналогічна трактування, як би виведене з етимологічного джерела – давньогрецького слова *rheo* – текти, пропонується у «Великому енциклопедичному словнику», де ритм визначається як «... чергування яких-небудь елементів (звукових, мовних і т. п.), що відбувається з певною послідовністю, частотою; швидкість протікання, здійснення чого-небудь» [3]. З цього слідує, що музичний ритм – це «...часова організація музичних звуків та їх сполучень» (там же).

Далі, від загальних визначень обговорення перейшло до з'ясування вальсе музичного смислу даного поняття. Студенти познайомилися з концепцією Болеслава Яворського, яка істотно вплинула на сучасні музичнознавчі уявлення про ритм. За визначенням А. Цуккермана: «Яворський поставив проблему ритму, розуміючи його надзвичайно широко, і в той же час – конкретно. Для Яворського ритм – це вся часова сторона музики, всі співвідношення, які складаються в часі – починаючи від найдрібніших і кінчаючи найбільшими...» [14, с. 231].

Потім перед студентами було поставлено наступне питання: які «найдрібніші» та «найбільші» часові інтервали та стосунки утворюють музичний ритм. Учасники експериментальної групи вказували переважно на взаємовідношення звуків різної тривалості (згідно з хрестоматійним уявленням). Лише декілька осіб вказали на часові відношення між мотивами та фразами, які утворюють «структуру ритмічного процесу». Врешті, була розглянута думка С. Шипа щодо елементів і рівнів музичної форми, які беруть участь в утворенні темпоральної структури: «Музична форма є

процесом, ритмічну структуру якого творять: окремі звуки, паузи, інтонаційні звороти, акценти, акорди, музичні фрази, завершені частини всієї композиції і загалом будь-які компоненти форми, що приходять на зміну одне одному в часі. Навіть стосовно невеликого за тривалістю твору важко визначити і ясно уявити собі його повну ритмічну структуру, створену всіма елементами всіх рівнів будови форми. І все ж музика сприймається нами (частково свідомо, а в основному — підсвідомо) в усій реальній складності часових відношень...». [15, с. 76] Аналізуючи дану тезу, студенти дійшли до висновку, що таке уявлення про музичний ритм не суперечить повсякденному розумінню слова, коли мислиться якась періодична структура процесу (наприклад, стукіт серця або правильне чергування голосних і тихих тонів мелодії). Подібний характер процесу, як було вирішено колективно, можна вважати окремим, хоча і досить поширеним на практиці видом ритму.

Спеціальна увага була приділена важливому дискусійному питанню теорії музичної темпоральності, а саме – проблемі періодичності як можливого, хоча й не обов'язкового атрибуту музичного ритму. Основанням для дискусії стала точка зору Б. Теплова – корифея наукового вивчення психології музичного мистецтва. В якості вихідного положення своєї концепції ритмічного відчуття вчений прийняв розглянуте вище загальне теоретичне уявлення про ритм як про «часові відношення в музиці» [10, с. 186]. Щоправда, в подальших конкретних положеннях своєї концепції він значно звузив це розуміння терміна. Б. Теплов вивів за межі поняття ритму всі рівномірно-періодичні процеси (такі, скажімо, як стукіт метронома), незважаючи на те, що вони складають значну частину як природних, так і організованих людиною процесів. Вчений вважав обов'язковою умовою ритму «...наявність акцентів, тобто більш сильних подразнень, або таких, що виділяються в будь-якому іншому відношенні. Без акцентів немає ритму» [там же, с. 188]. Якщо «акцент» (від латинського *accentus* – наголос) розуміти тільки як динамічне виділення будь-якого звуку з ряду більш тихих звучань, то категорія ритму не виправдано отримує занадто вузький сенс. Воно буде

відображати лише один із способів утворення ритмічної структури в музичній формі. Тільки за умови, що під «акцентом» розуміється не тільки динамічне виділення (наголос), а будь-музична *подія*, в тому числі – поява звуку «на тлі» тиші або зміна будь-якої якості звуку, то в такому випадку теза Б. Теплова стає цілком сприйнятливою і евристичною.

У перебігу дискусії щодо суперечності між поглядами Б. Яворського і Б. Теплова, студенти самостійно прийшли до важливого постулату, а саме: поняття музичного ритму потенціально охоплює як повторювані, так і неповторні, як періодичні, так і не періодичні, як впорядковані, так і цілком хаотичні музичні події. При тому, під «подією» розуміються моменти зміни структури або властивості музичної форми, які виділяються сприйняттям, уявою, мисленням. У колективному обговоренні даної тези, студентами було встановлено, що подіями-елементами ритмічної «тканини» можуть бути: поодинокі тони, шуми, паузи, акценти, тембри, ладові напруги і розрядки, тональні відхилення, мотиви, співзвуччя, акорди, каданси, теми, тематичні розділи і т. д.

Наступний логічний крок у процесі уточнення теорії музичного ритму, зроблений згідно з прийнятим методом проблемного навчання, полягав у проєкції встановленого положення на уявлення студентів про багатомірний устрій музичної форми. Було зазначено, що музична форма має декілька сторін або рівнів організації: матеріально-звуковий, інтонаційно-мовний і композиційний. У зв'язку з цим ведучим експерименту була висунута теза: ритм є присутнім в кожному з цих параметрів музичної форми. Студентам було запропоновано прослідкувати – як ритм проявляє себе на цих рівнях форми.

Спочатку розгляду було піддано *матеріально-звуковий рівень* організації музичної форми. Тут майбутні вчителі музичного мистецтва отримали згоду знову повернутися до розгляду музично-шумових інструментів. Тут вони постали з боку своїх акустичних властивостей. Було розглянуть особливість музичного звуку як фізично-акустичного процесу.

Студентам було продемонстровано різницю між шумом, тоном і кольоровим шумом (саме в цій послідовності). Звукова демонстрація була підкріплена наведенням схем (спектрограм) різних коливальних процесів та наочною демонстрацією таких відмінностей за допомогою комп'ютерної програми «Cool Edit 2000».

Теоретичні пояснення та наочні приклади впевнили аудиторю в тому, що головна відмінність між цими різновидами музично-акустичного матеріалу полягає в його ритмічних властивостях, а саме – в мірі упорядкованості коливального процесу наявності чи відсутності. Було констатовано, що тони відрізняються найбільшою мірою впорядкованості. Таким звукам притаманний певний фазовий ритм, що задається змінами амплітуди коливання. Подіями цього ритму є: атака, скидання амплітудного «піку», стаціонарна фаза коливання і, нарешті, загасання коливання. Даний процес позначається аббревіатурою ADSR. У сприйнятті ця ритмічна структура породжує образ звуковий артикуляції. Своїм ритмом характеризується процес зміни динамічних властивостей обертонів, що сприймається як тембральне нюансування. Найбільш специфічною якістю тонів є фаза «S», тобто фаза звукового утримання (sustain). Вона складається з декількох однакових коливань. Якщо таких коливань є більше п'яти, то слух реципієнта фіксує особливу тонову якість даного акустичного подразника. Отже, саме періодичний ритм коливань генерує в людському сприйнятті образ стабільної висоти звучання. До подібних образів наближаються звуки деяких музично-шумових інструментів, які мають певну тонову настройку (ксилофон, маримба, литаври, гlockenspiel). З акустичного погляду це означає, що в їхньому амплітудно-модуляційному процесі (ADSR) спостерігається приблизно-періодичний ритм коливань.

Наступним логічним кроком став розгляд ритму на *інтонаційно-мовному рівні* устрою музичної форми. Слідуючи прийнятому культурологічному підходу і розробленому українськими та китайськими педагогами принципу поліхудожнього навчання, структури музично-

інтонаційного ритму зіставлялися з ритмікою словесного художнього мовлення (поетичного і прозаїчного). Було проаналізовано низку мелодій, що наочно демонструють різні сторони музично-інтонаційного ритму. В результаті аналізу студенти впевнилися у тому, що навіть одноголосне інтонування має складну організацію ритму. Її складають наступні структури:

а) Відношення між звуками різної тривалості, що утворюють структуру *довготного ритму*. Йдеться, іншими словами, про «чергування довгих і коротких звуків», тобто саме про ту структуру, яку фіксують шкільні підручники з теорії та сольфеджіо і яка, за результатами проведеної діагностики, домінує в уявленні майбутніх учителів музичного мистецтва. Дана ритмічна структура характеризує принцип *квантитативного віршування* (від латинського *quantitas* – кількість), що визначається філологами як «...тип віршування, в якому основою ритмотворення є розрізнення складів за ознакою кількості звуку, тобто за довготою чи короткістю його вимови» (Лексикон, 247). Такий тип віршування властивий давньогрецькій та давньоримській поезії. Зразковими поетичними аналогами музично-довготного ритму є темпоральна структура гомерівського гекзаметру (демонструвався початок «Іліади»: «Менін, аейде теа Пелейадео Ахіллеос») або ритм елегії Овідія «*Donec eris felix ...*».

б) Відношення між звуками різних динамічних властивостей, які утворюються структуру *динамічного ритму*. Після демонстрації музичних прикладів студенти помітили, що найбільше виразне значення має ритм, утворений підкреслено акцентованими звуками. Потім, на основі компаративного аналізу низки мелодій, дійшли висновку, що ці звуки мають також і провідне конструктивно-організаційне значення, якщо в їх чергуванні спостерігається періодичність, або ознаки повторюваної структури (формули). Динамічний ритм у музиці генетично пов'язаний з танцем і поезією. Аналогом правильного динамічного ритму в музиці є принцип квалітативного віршування (від латинського *qualitas* – якість), «...у якому

основою ритмотворення є розрізнення складів за ознакою якості складствірного голосного звуку, тобто його наголошеності-ненаголошеності...» (там же). Тобто, у квалітативному віршуванні склади вербального тексту співвідносяться за ударністю та ненаголошеністю, а не за довготою (як у квантитативному віршуванні). Упорядкована динамічна структура інтонування була проілюстрована зразками української («Думи мої» Т. Шевченка), російської («Река времен» Державіна) та англійської силабо-тонічної поезії («Annabel Lee» Е. По).

в) Відношення між тонами та кольоровими шумами різної висоти, які утворюють структуру «мелодійного ритму» (більш точно його потрібно назвати ритмом звуковисотної модуляції). Найбільш поширеною на практиці є структура, утворена хвилеподібним звуковисотним контуром мелодії, тобто більш або менш регулярним чергуванням підвищення та зниження звукової висоти інтонаційного процесу. Типовими зразками, що наочно виявляють дану ритмічну структуру можуть слугувати мелодії народного епосу, зокрема билин так званого «київського циклу» (за текстом М. Харлапа). Хвилеподібний ритм розвитку мелодії притаманний також українським народним думам. Інтонація ритміка дуже чітко відчувається в китайській ліричній поезії. Вона реалізується на основі квантитативного вірша. За словами М. Кравцової, метрична композиція традиційного китайського вірша «...зводиться до закономірностей мелодики (просодії), які походять із порядку чергування ієрогліфів» (). Китайські студенти, які входили в експериментальну групу, підтвердили той факт, що добре відчутні висотно-ритмічні співвідношення між усіма лексико-посодичними елементами національної поезії (тобто складами, які виконують функцію слів і відображаються одним ієрогліфом) несуть важливе смислове і конструктивне навантаження. Вербальний аналог між ритмом звуковисотної модуляції та поетичним строем китайського віршування демонструвався на прикладі жартівливого тексту, що складається зі складу «ма» в його різних тонах вимовляння та контекстах.

Г) Відношення між звуковими фарбами інтонаційного процесу як подіями, що виявляють певну ритмічну послідовність. Даний аспект можна назвати «ритмічною структурою тембральної модуляції». Зазначений «зріз» ритму найкраще помітний в ансамблевій інструментальній музиці. Наочним прикладом тембральної ритміки слугували фрагменти з камерної (С. Рахманінов «Тріо для скрипки, віолончелі та фортепіано»), та симфонічної музики (К. Дебюссі «Ноктюрни»). У найбільш помітному вигляді тембральний ритм проявляє себе в атональних пуантілістичних творах композиторів ХХ ст. – А. Веберна, П. Булеза, Л. Ноно.

Робота над представленим вище матеріалом зайняла ціле заняття (за виключенням декількох практичних вправ, які на ньому також мали місце). Втім, такі часові витрати є виправданими, не тільки з погляду вдосконалення загального теоретичного уявлення про музичний ритм, але й для подальшої роботи в заданому напрямку. Осмислення і практичне музично-виконавське оволодіння різними сторонами інтонаційного ритму підготувало основу для усвідомлення та освоєння різноманітних систем метричного упорядкування ритмічних відношень. Цьому напрямку формування темпоральних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва зазвичай приділяється дуже мало уваги. Однак, з погляду на прийнятий семіо-герменевтичний підхід, даний аспект підготовки отримав важливе місце у формувальному експерименті.

Засвоєння необхідних учителю музики теоретичних знань щодо принципів метричної організації музично-інтонаційного мовлення теж здійснювалася на засадах проблемного навчання із зверненням до інтерактивних форм занять – бесіди, дискусії, практичних вправ.

Відправною тезою було твердження, що ритм музичного мовлення може бути майже неупорядкованим, або як кажуть – вільним. Однак, він не буває не хаотичним. В ньому завжди прослідковується певна обґрунтованість. Наприклад, якщо це ритм так званого «сухого» речитативу (*recitativo secco*), притаманний оперним творам доби Барокко, то він упорядковується часовими нормативами словесного тексту. Ще один

яскравий приклад ніби-то неупорядкованого ритму – звукова структура, яку створює ансамбль інструментів, що акомпанує висавам китайського музичного театру «кунцюй». Зауважимо, що провідну роль в цьому ансамблі відіграють саме музично-шумові інструменти, які мають назву учан (буквально 武場 — військова сцена). Такий ритм не є хаотичним. Він дуже точно узгоджується з виразними і символічними жестами акторів, з ружами танцювальних або акробатичних дій на сцені. Особливим типом такої акомпануючої ритміки є звуко-часова прогресія. Подібні виключення з загального правила розглядалися на прикладах сухого речитативу (опера «Телемак» А. Скарлатті, «Весілля Фігаро» В. Моцарта) та фрагментів з спектаклю пекінської опери «Сирота з роду Чжао».

На тлі розглянутих виключень особливо очевидним стає той факт, що ритм у величезній масі музичних творів виявляє високу міру мовно-граматичної впорядкованості, яка отримала назву музичного метру. Як було виявлено у процесі діагностичного експерименту, більшість студентів були знайомі лише з двома способами метричного впорядкування ритму – тактовим і мензуральним. Притому, вони не розрізняли їх, а уявляли собі як єдину граматичну норму. Такий підхід виправданий тим, що початкова та середня музична освіта орієнтовані на освоєння музики професійних європейських композиторів XVIII-XIX століть, або також на зразки народної музики в професійних обробках, які відповідають тій самій мовній нормі.

Висунуті вимоги до музично-темпоральних уявлень та умінь сучасного вчителя музики, змушують уточнити та доповнити в перебігу формувального експерименту попередньо отримані студентами в школах і училищах хрестоматійні уявлення про метричні принципи організації музичного ритму. В освоєнні метричних принципів експериментатор дотримувався принципу алгоритмічної організації навчального процесу.

Освоєння музично-метричних систем було почато з осмислення принципу пульсації. Цей принцип можна назвати примітивним у прямому сенсі цього терміну (від латинського *primo* – перший). Пульсація лежить в

основі всіх відомих граматичних норм музичної ритміки. Вона є самим природним і водночас самим універсальним принципом сприйняття, розуміння та звукової реалізації музичного часу. Генеза цієї норми пов'язана зі сферою моторики трудових, військових, ритуальних дій доісторичної людини (про це писали К. Бюхер, К. Валлашек, Р. Грубер, Г. Орлов, І. Юдкін, Б. Яворський та ін.). У найпростішому вигляді принцип пульсації реалізується в ритмі однакових за тривалістю звуків, розділених однаковими проміжками часу. Подібний одноманітний ритм зустрічається і сьогодні в музично-танцювальному мистецтві народів Африки, Південної Америки, Океанії. Він утворюється, перш за все, рухами людей, що танцюють (плескання долоней, удари ніг у землю), і окрім того тотожним ритмом музично-шумових інструментів. Звичайно, художня виразність такого ритму є обмеженою. Втім, строго періодичний ритм може мати сильний психотропний вплив на людей. Він здатний при різних умовах (темпу, гучності, тембру) вводити слухачів та актантів у стан психоделічного трансю або надмірного моторного збудження, екстазу. Подібні ефекти (або навіть афективні стани) спостерігаються і в деяких сучасних музичних жанрах і стилях: найчастіше – у течіях рок-музики, рідше – поп-музики, ще рідше – джазу.

Після того, як студентами був добре усвідомлений принцип пульсаційного метру (це перевірялося методом експрес-опитування), вони були ознайомлені з мовно-граматичним принципом модального упорядкування музичного ритму. Модальна метрика, так само, як і принцип пульсації, виникла на зорі людської цивілізації. Модуси (або, іншими словами, моделі, формули, зразки) інтонаційного ритму мають генетичний зв'язок із різними формами діяльності стародавньої людини. Вони відображають велику різноманітність типових трудових чи танцювальних рухів, виразних риторичних чи театральних жестів. Особливо тісний зв'язок вони виявляють із метричними типами упорядкування ритму поетичного мовлення, тобто із засобами мистецтва поезії. Відомо, наприклад, що

музична ритміка давньогрецьких наспівів (як було зазначено вище, вона мала квантитативну основу) регулювалася формулами, складеними з довгих і коротких складів (фактично – голосних звуків). Ці формули – ямб, хорей, спондей, дактиль, анапест, амфібрахій та інші – мали танцювальне походження. Від танцю вони перейшли в поезію і музику. Вони визначали собою нормативну систему давньогрецького і давньоримського віршування.

У сучасній європейській поезії, тобто на базі мов, де важливу граматичну функцію виконує наголос у слові, ці формули отримали інше використання. Вони стали відображати відносини акцентованих та неакцентованих складів словесного мовлення. Така метаморфоза вплинула й на музичне мовлення: розвинулися інтонаційно-ритмічні формули з різним співвідношенням довгих і коротких, акцентованих і слабких звучань. Подібні формули є актуальними і сьогодні. Їх можна зустріти у різних навчальних посібниках («музичних азбуках», «школах», підручниках елементарної теорії музики). Видається доцільним викладати подібні ритмоформули як елементи цілісних музично-мовних систем модального впорядкування музичного ритму. Тому в ході подальшого теоретичного освоєння модальної метрики майбутні вчителі музичного мистецтва були ознайомлені з двома особливими музично-мовними системами, які опираються на принцип модального ритму, однак при цьому значно відрізняються лексичними елементами. Йдеться про «аруз» - модальну систему метричного упорядкування ритму в традиції арабського та персидського музично-поетичного мистецтва і комплекс ритмічних формул індуської традиційної музики стилю «Карнатака». Також, згідно з прийнятим культурологічним підходом, принцип модальної ритміки отримав історичну конкретизацію. Студентам демонструвалися зразки наспівів провансальських трубадурів, побудовані на основі усних ритмічних модусів. Після теоретичного усвідомлення даних принципів, низка музично-ритмічних формул була прийнята як матеріал практичних занять (методи роботи над їх практичним засвоєнням характеризуються трохи далі)

Після ознайомлення студентів з принципом модальної метрики, вони перейшли до розгляду принципу мензури (мензуральної ритміки). Суть принципу мензури полягає в тотальному квантуванні музичного часу за допомогою умовних релятивних одиниць тривалості: «цілих» тонів та «половинних», «четвертних», «восьмих», «шістнадцятих», «тридцять других» часток тону. У мензурально упорядкованій ритміці музичної мови будь-який тоновий або шумовий елемент зіставляється, розмірюється за своєю тривалістю з будь-яким іншим елементом цієї форми. Вочевидь, у тому, щоб комплект релятивних стандартів тривалості кожного тону міг бути реалізований у звучанні, весь процес має бути внутрішньо, тобто в уявленні виконавців підпорядкований фундаментальному принципу пульсації. У мензуральному ритмі пульсація реалізується як внутрішні сенсомоторні та когнітивні дії. Вона здійснюється щонайменш на рівні лічильної одиниці моторного руху (в традиції давньогрецької поезії та музики ця одиниця мала назву «хронос протос»).

Наступний крок у процесі розширення обрію знань щодо метричної організації музичного ритму полягав у обговоренні на новому теоретичному рівні найбільш поширеної в сучасній виконавській практиці тактової метрики. У вирішенні цього завдання було використано історико-культурологічний підхід, який дозволив розкрити студентам обставини та прагматику появи тактової метричної системи. Було доведено до їх відома, що практична потреба у тактовій метриці склалася в період Відродження. Вона полягала в ансамблевій координації вокальних та інструментальних партій у творах поліфонічної, гетерофонної та гомофонно-гармонічної фактури. Особливо дана система метрики була зручною для запису і координації ансамблевого звучання при виконанні танцювальної музики, в якій природно вирізняються акценти (обтяжені звуки), які позначають початок танцювального па чи фігури.

Ймовірно, чималий вплив на формування цього принципу метричного впорядкування ритму зробив новий метод графічного запису музики. Нагадаємо, що на ранньому етапі розвитку засобів графічної фіксації ансамлевої музики твори записувалися у вигляді табулятури – комплекту окремих вокальних чи інструментальних партій. Ускладнення композицій ансамлевої музики потребувало координаційних дій співаків та інструменталістів. Функцію координатора став виконувати наймайстерніший і найдосвідченіший музикант – концертмейстер (згодом цю ж функцію перейняв диригент). Необхідність часової координації ритму всіх голосів ансамблю підштовхнула музикантів до зведення окремих партій до одного тексту. В такому зведеному тексті – партитурі – важливим зоровим орієнтиром служили умовні вертикальні лінії. Вони позначали межі тактів – метричних одиниць професійної багатоголосної європейської музики.

Цей принцип демонструвався на конкретних музичних прикладах. Використовувалися фрагменти «Першого Бранденбургського концерту» І. С. Баха з демонстрацією репродукції рукопису композитора, а також фрагмент з кантати К. Орфа «Карміна Бурана» (спеціально розглядалися партії інструментів ритмічно-прикрашальної групи). Перед студентами було поставлене запитання: Яким чином регулюється ритм на інтонаційному рівні музичної форми в обох творах? Компаративний аналіз дозволив майбутнім учителям музичного мистецтва дійти висновку про те, що тактова метрика поєднує три принципи внесення метричного порядку в інтонаційний процес, які доповнюють один одного. А саме: а) принцип пульсації; б) принцип модальності (тактова система не заважає ритмічному оформленню інтонаційного процесу на основі відомих композитору, музикантам-виконавцям та слухачам формул); в) принцип мензуральної метрики, згідно з яким усі звуки в межах тактів та за їх межами є вимірними за допомогою певної умовної одиниці музичного часу (мензури) і представлені у вигляді

симетризованих одиниць: «цілих» тонів та «половинних», «четвертних», «восьмих», «шістнадцятих», «тридцять других» часток тону.

Останнім ступенем у процесі теоретичного освоєння майбутніми учителями музичного мистецтва метричної організації музично-інтонаційної мови є оволодіння великою кількістю варіантів поєднання тактового принципу з різними метричними системами у музиці композиторів ХХ та ХХІ століть. Цей історичний період відрізняється загостренням інтересу музикантів до художніх можливостей вільного, несиметричного, невпорядкованого ритму. У багатьох музичних текстах такти стають умовними ємкостями зовсім різної за своїми метричними властивостями ритміки. Сучасний тактовий метр часто стає умовним віртуальним хронометром, який позбавлений простої виразності пульсаційного ритму, і обумовлений лише необхідністю утримувати ритміку музично-інтонаційного процесу у певному «часовому руслі». Такі варіанти метричного упорядкування музичного ритму були продемонстровані студентам на прикладі твору «Електронна поема» Е. Вареза. Цей твір є, як кажуть, культовим твором для кожного сучасного перкусіоніста.

Завершальні заняття з освоєння сучасної теорії музичної темпоральності були присвячені синтаксичному та композиційному ритмам, а також поняттю темпа. Ритм на *синтаксичному рівні* форми музичного твору – це найважливіший для музиканта-виконавця рівень темпоральної організації музичної мови. Звичайно він мало враховується в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. У підручниках з курсу аналізу музичної форми висвітлюються лише окремі прояви синтаксичного ритму. Так, наприклад, Л. Мазель, використовуючи для позначення синтаксичних одиниць музичної мови вираз «метр вищого порядку», обговорює деякі особливі ритмічні структури, що утворюються мотивами, фразами і музичними реченнями. Зокрема, він виокремлює ритмо-синтаксичні структури «дроблення», «підсумовування», «прогресуючого дроблення»,

«дроблення із замиканням» [8, с. 393-491]. Такі випадки прояву синтаксичного ритму представлені як пропорційні відношення між синтаксичними одиницями різної тривалості. Величини синтаксичних одиниць виражені за допомогою кількості тактів.

Слід підкреслити, що синтаксичний ритм втілюється далеко не тільки в правильних структурах класичного періоду. Весь текст будь-якого музичного твору від початку і до кінця є членороздільним інтонаційним мовленням, підпорядкованим синтаксичному порядку. У будь-якому фрагменті будь-якого музичного тексту виявляється синтаксична структура, утворена мовними синтагмами, які розділені більш-менш виразними цезурами. Основними елементами музично-синтаксичної структури є фрази і мотиви (тут – найменші музично-просодичні одиниці). Мотивний і фразовий ритм можуть бути періодичними, подібними до ритмів поезії, або неперіодичними, подібними до ритміки прозової мови. Цей параметр організації музичного мовлення є найважливішим показником історичних та жанрових стилів, про що зокрема йдеться у концептуальній статті Н. А. Герасимової-Персидської «Про віршовий принцип у музиці» [5]. Неперіодичний синтаксичний ритм, який називають ще «вільним» або «несиметричним» [7], є особливо гнучким і виразним у народних наспівах, у старовинній музиці християнської церкви, в традиційній музиці Китаю та інших етнічних культур Азії.

Важливо, що синтаксичний ритм ніде у творі не зникає. Його не можна ігнорувати, оскільки він несе велике смислове навантаження (як і синтаксис словесної мови). Виразність синтаксичного ритму не обмежується образами появи, нагнітання, загострення, розрядки, згладжування, зникнення ладової напруги. Ритм музичних вигуків, фраз та речень може бути рваним, сум'ятим, наполегливим, хаотичним, делікатним. Так само, як і ритм словесного висловлювання, він красномовно свідчить про психічний стан, емоції, риторичну досвідченість суб'єкта мови. Необхідно, щоб майбутні вчителі музики звикли уважно прислухатися, аналізувати, оцінювати, пояснювати учням виразний сенс синтаксичного ритму.

Композиційний рівень характеризується хронотектонічним ритмом (від грецьких слів «*chronos*» – «час» і «*тектоніці*» – «будівля»), який утворений тематичними структурними одиницями – мотивами (тут в значенні найменших елементів тематично-композиційної структури), темами, зв'язками, вступами, завершеннями, репризами, розділами простих і складних композицій. Освоєння цього рівня ритмічних відношень являє собою значну складність. По-перше, закони організації композиційного ритму в загальному вигляді недостатньо вивчені, хоча дослідники зробили безліч спроб їх виявлення і класифікації. Йдеться про праці Г. Конюса, Е. Лендваї, А. Лоренца, Г. Массенкайля, Г. Перла та інших вчених, які прагнули виявити в будові музичних композицій ознаки симетрії. Показовими є також роботи Марутаєва, де композиційний ритм розглядався з позицій універсального закону динамічної симетрії (принцип «золотого перетину»). Жодна з подібних концепцій не отримала загального наукового визнання і не увійшла до практики навчання фахівців.

Скептичне ставлення до подібних концепцій виправдане тим, що композиційний ритм охоплює всі рівні ритмічної організації музичної форми. Він може бути теоретично охарактеризований як хронотектонічний зріз усієї структури твору загалом. Подібно до ритмів музично-синтаксичного рівня, композиційний ритм мислиться як просторова структура. На цьому рівні музично-мисленнєвого процесу трансформація часового ритму в просторовий порядок здійснюється з найвищою очевидністю. Як влучно сформулював М. Арановський: «... музика моделює в часі властивості просторових відношень. ... Таким чином, переробка слухових уявлень, що спостерігається на самих елементарних рівнях сприйняття, продовжує діяти і, більш того, посилюється на вищих рівнях музично-архітектонічного мислення. Тут вона як би сублимується, знаходить відому автономію, стає природною нормою, створює специфічні засоби, що сприяють утворенню цілісних структур і, отже, служить важливою передумовою і умовою функціонування продуктивного, музично-творчого мислення» [1, с. 270].

Отже, сучасна психологія свідчить про справедливість порівняння музики з архітектурою, яке провів Й. Гете. На цій підставі композиційний ритм можна охарактеризувати як хронотектоніку (від грецького *χρόνος* – час і *τεκτονική* – побудова) музичного твору.

Разом з тим, композиційний ритм сприймається і як односпрямований і незворотній процес. А. Бергсон, Б. Рассел, П. Сувчинський, М. Хайдеггер, П. Фресс та інші філософи і психологи ХХ ст. встановили, що час *реальний* (або *фізичний*), час *мислимий* (або *концептуальний*) і час, що сприймається і переживається людиною (*психологічний* час) – це принципово різні явища (глибокий аналіз даних іпостасей часу і простору дається в праці Р. Зобова і А. Мостепаненко [6]). У художньому сприйнятті різні види музичного часу можуть входити у конфлікт. Буває, наприклад, коли композиційний ритм твору, що уявляється ідеальною, пропорційною, симетричною, естетично довершеною просторовою структурою, переживається як диспропорційний, невірноважений, недосконало упорядкований процес. Можливим є також і зворотний ефект. При тому відчуття часової структури і концептуальна її ідеалізація залежать від індивідуально-типологічних особливостей індивіда, зокрема, від його «тау-типу» (за концепцією Б. Цуканова [13]).

Музичний темп – на перший погляд, найбільш зрозуміла якість музично-інтонаційного процесу та процесу становлення композиції. На жаль, педагогіка приділяє мало уваги теоретичному та практичному освоєнню цієї сторони музичного часу. Поняття темпу (від латів. *tempus* - час) зазвичай визначається як «...швидкість розгортання музичної тканини твору у його виконання чи уявлення внутрішнім слухом» (Муз енци.). У найпростішому розумінні мається на увазі: а) частота фізично сприймається або звукової пульсації, що представляється; б) частота регулярного акценту (у тактово-мензуральній метричній системі); в) частота періодичного повторення ритмічної формули (у модульній метричній системі). Очевидно, що темп у теоретичному сенсі є функцією музичного метра. Тому ці терміни правомірно поєднати у виразі "темпометр".

Елементарним засобом виміру частоти періодичного інтонаційного події може бути звичайний секундомір. І тут оцінка музичного темпу має найточніший і загальний характер, що дозволяє зіставити музичний рух із будь-яким іншим рухом у фізичному світі. Практичним завданням музикантів добре відповідає метроном – спеціальний прилад, що дозволяє з високою точністю відтворювати темпи і темпові модуляції, запропоновані автором твору та зафіксовані в нотному тексті. Втім, регулювання темпу у практиці імпровізації чи виконання твори зазвичай здійснюється музикантами самостійно технічних механізмів, що генерують точний стандарт часу. Вимірювальними засобами служать процеси дихання, кровообігу, рівномірних м'язових процесів, і навіть поки що маловивчений психологічний «механізм» біологічного годинника.

Професійне вираження "темпоритм" може трактуватися двояко. З одного боку, в ньому міститься парадокс, що рідко відзначається фахівцями: враження швидкості музично-інтонаційного процесу може залежати як від темпу, так і від ритмічної структури. Якщо, наприклад, мелодійний рух половинними тривалостями поступається місцем руху четвертими, а потім восьмими тривалостями, у слухача створюється враження прискорення руху. Тобто ефекти модуляції швидкості (темпу) можуть створюватися ритмічними засобами. Справедливе і протилежне: темпові зміни можуть сприйматися як зміна довготно-ритмічної структури. Якщо мелодійний рух рівними четвертними тривалостями одночасно змінює свій темп на вдвічі швидше, це може бути сприйнято як перехід до руху восьмими, тобто, як зміна у структурі ритму.

Водночас термін «темпоритм» фіксує образно-виразний зв'язок двох найважливіших аспектів музичного часу. Виразність темпу як дуже обмежена. Ритм має набагато багатші виразні можливості. Проте їхнє виявлення надзвичайно тісно пов'язане з темпом. Один і той самий ритм при різних швидкостях руху має різну, іноді протилежну образну семантику.

Тому такий важливий для композиторів та музикантів-виконавців художньо точний вибір темпу для кожного фрагмента ритмічної структури твору.

Підводячи підсумок описання експериментальної роботи в напрямку формування теоретичної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів у педагогічній роботі, зауважимо, що процес освоєння феномена інтонаційного, синтаксичного і композиційного ритму доцільно здійснювати, поєднуючи наочно-просторовий підхід до музичної форми (об'ємні та площинні моделі, графічні схеми, числові моделі, аналогії з творами архітектури та образотворчого мистецтва) з процесуально-часовим підходом (занурення в звуковий потік, контроль суб'єктивного часу сприйняття композиції, рефлексія викликаних музикою емоцій, асоціацій, інтелектуальних процесів, вольових імпульсів, осмислення залежності ритмічних вражень від властивостей музичної форми).

Музично-творчий напрямок роботи був організований як послідовність навчальних дій (вправ, практичних завдань, навчальних тестів), логічно пов'язаних (в нестрогому сенсі слова – алгоритмізованих) з попередньо викладеною логікою теоретичного освоєння темпоральної природи музики. На практиці це означало, що певний інформаційний розділ (в програмованому навчанні звичайно йдеться про «блок інформації») одразу супроводжується практичними діями. Головним завданням таких практичних дій було засвоєння норм музичного мовлення: ритмічної лексики та нормативів організації ритму в різних етно-музикальних системах музичної мови.

Так, наприклад, простежимо декілька послідовних кроків у процесі набуття студентами музично-граматичної готовності, які корелюються з «паралельним» процесом знайомства з теоретичними положеннями щодо принципів організації інтонаційного ритму. У процесі вивчення подібних систем організації ритму у майбутніх вчителів музики повинні отримати

розвиток: а) здатність охоплювати увагою та запам'ятовувати короткі ритмічні мотиви та фрази (з будь-яким довготним, висотним, динамічним ритмом); б) вміння зіставляти ці одиниці ритму з еталонними формами-модусами; в) яскраві та ясні уявлення про різні норми метричної організації музичного ритму в культурах різних народів. Має також скластися великий тезаурус освоєних ритмічних формул, свого роду мультикультурний «музично-ритмічний лексикон».

У розвитку почуття ритму та хронотектонічних уявлень ми опиралися на імпровізацію як найбільш привабливу для студентів та учнів шкіл форму музичної діяльності. При цьому ми дотримувалися принципу алгоритмічного навчання, а також і на завдання формування у майбутніх учителів музичного мистецтва поліглотії – здатності оперування декількома музичними мовами. Творче освоєння метричних систем музичної ритміки починалося з ізоритмічного інтонування на основі технічно простих музично-шумових інструментів, монотембральної фактури, куплетних (строфічних) композицій. Наступний крок – перехід до ритміки, упорядкованої на основі модусів. На цьому етапі застосовувалися формули ритму (або інакше – ритмічна лексика) різних музично-мовних систем: європейської (зокрема української та китайської) танцювальної музики, іранської, турецької, арабської, індійської музики традиційних жанрів і стилів. Формульні системи засвоювалися на артикуляційно-тембральній базі якогось одного інструмента. Головний принцип ритмічних імпровізацій – варіантно-строфічний розвиток форми. Цей принцип відповідає усім задіяним мовним системам. Студентам рекомендувалося орієнтуватися на композицію, що утворена низкою варіантів музичного висловлення (умовно – періоду), яке завершується за участю попередньо продуманої формули.

Наступний крок – звернення до нескладних форм поліритмії, тобто ритмічного багатоголосся, що узгоджено за єдиним метричним принципом пульсації, повторення формули, або періодичності акцента (тактова метрика). Використовуються два інструменти (барабан і трикутник або інший

ансамбль). Найбільш підготовлені студенти можуть спробувати виконати такі двохголосні твори самостійно. Більш складне завдання – створити подібний опус експромтом. Зразком для виконання чи створення аналогічної композиції може бути твір американського композитора Стива Райха, що приблизно перекладається як «Музика оплесків». Цей опус, наведений у додатку 16 симпатичний своїм простим задумом і яскравим ефектом. Організуючим орієнтиром для подібних імпровізацій може бути синтаксичний принцип дроблення, підсумовування, зміни при третьому проведенні ритмічної теми. Для регламентування композиційного устрою рекомендується дотримання рефреноподібної логіки, не забувати про можливість введення контрастного матеріалу. Жанрово-стильовою основою імпровізації слугують танці (наприклад, формули латиноамериканських жанрових стилів танго, румби, болеро, ча-ча-ча тощо). Найбільш оригінальні формульні композиції можуть бути отримані на основі лексичних елементів індійської системи «тала», або ритмічних структур «обмеженої транспозиції» О. Мессіана.

Лише після всебічного засвоєння принципу формульного метричного регулювання ритму доцільно переходити до мензурально-тактової ритміки, а разом з цим до принципу тактової організації поліритмії, змінного тактового розміру. Особливу складність для музично-педагогічного процесу є освоєння мензуральної системи організації інтонаційно-мовленнєвого ритму. Зазвичай при поясненні цього штучного способу організації ритму педагоги вдаються до аналогії з розподілом якогось предмета на парну чи непарну кількість частин. Такий спосіб пояснення вимагає уявного ототожнення часових характеристик тону з просторовим видом об'єму чи маси тіла. У принципі, подібна дія має під собою психологічний фундамент (зокрема, феномен спатіалізації – трансформації послідовних подій у просторовий образ). Проте операція «роздроблення» часу звучання суперечить слуховому та м'язово-моторному досвіду інтонування. Чуттєвий досвід дає набагато більше підстав для продовження, розростання інтонаційних одиниць.

Тому з методичної точки зору більш ефективним способом освоєння мензурально-тактової метричної системи є шлях, який починається від освоєння простих відносин підсумовування одиниць довготного ритму на основі принципу пульсації. Після впевненого оволодіння найпростішими формулами підсумовування (дві чверті – половинний тон, два половинних тони – цілий тон, три чверті – половинний тон, три чверті – полуторний тон тощо. буд.), можна переходити до освоєння положень цих формул у межах тактової «сітки». Такий шлях дозволяє освоювати модуси будь-якої складності шляхом додавання коротких або довгих тонів (також шумів і пауз) в будь-якому пропорційному відношенні. Це відкриває порівняно легку можливість оволодіння модусами архаїчного фольклору (наприклад, п'ятидольними формулами найдавнішого українського фольклору, складними семи-, восьми-, дев'ятидольними формулами народних танців болгар, румунів, балканських народів). Цей метод можна назвати адитивним. Він панує у музично-педагогічній практиці арабів, турків, іранців та інших народів, де класична (традиційна) музика базується на принципі модальної метричної системи. Європейський шлях мензурального (по суті – аналітичного) освоєння музичного метроритму цих народів не є природним і підходящим. Він входить у суперечку з модальною системою. З цього слідує очевидний висновок: формульний принцип має бути засвоєним в усній формі до занурення у мензурально-тактову музику.

Найвищим рівнем засвоєння ритмічної лексики і граматики є використання у аранжуванні, імпровізації та композиції принципу поліметричної поліритмії, тобто ритмічного багатоголосся, в якому ритмічні малюнки підкорюються різним метричним формулам, або різним тактовим схемам (періодичності акцентування). Тому теоретичне та практичне освоєння феномену композиційного ритму доцільно здійснювати, поєднуючи наочно-просторовий підхід (об'ємні та площинні моделі, графічні схеми, числові моделі, аналогії з формами архітектури, живопису, графіки та ін.) з

процесуально-тимчасовим підходом («занурення») звуковий потік, контроль суб'єктивного часу сприйняття композиції, вивчення залежності ритмічних вражень від властивостей музичної форми, від викликаних музикою емоцій, асоціацій, інтелектуальних процесів, вольових імпульсів тощо).

Великий ентузіазм викликав метод роботи, який отримав назву «Наш галасливий світ» (Метод охарактеризований у другому розділі дисертації). Фактично, студентам пропонувалося здійснити продуктивний експеримент із звичайними предметами, доступними за умов академічного процесу. "Продуктивність" тут означала виготовлення деякого виразного музично-звукового тексту. Для того, щоб направити творчий пошук, було запропоновано забезпечити виконаний текст якимсь програмним заголовком. Оцінка результату здійснювалася викладачем у процесі обміну думками з дільницями навчально-дослідницького та мистецько-творчого процесу.

Для підготовки до цього завдання було використано принцип стимулювання уяви (принцип напряму, каналізації) уяви) і принцип занурення у культуру. З цією метою на занятті відтворювалося художнє середовище творчої діяльності італійських футуристів, в якому з'явилася «музика шумів». Демонструвалися фотографії міських та промислових ландшафтів перших десятиліть ХХ століття, мальовничі та графічні роботи основоположників футуризму в образотворчому мистецтві: Джакомо Балла, Умберто Боччоні, Луїджі Руссоло, Карло Карра, Джіно Северіні. Студенти знайомилися з літературними творами Філіппо Марінетті (фрагментами поеми «Червоний цукор» та «Маніфесту футуризму» 1909 року). Спеціальна увага приділялася обговоренню наступного фрагмента зі згаданого у першому розділі дисертації маніфесту музичного брьюїтизму, складеного Л.Руссоло: «Щоб переконати себе в приголомшливому різноманітті шумів, досить згадати про гуркіт грому, свисті вітру, ревіння водоспаду, дзюрчання струмка, шелестіння листя, цокання скачучого коня, гуркіт воза на бруківці, білому дзвінку дикими і домашніми тваринами, і всіх звуках, які можна зробити за допомогою людського рота, не вдаючись до мови та співу.

Давайте пролетимо крізь сучасне місто, послабивши зір і посиливши слух, і ми розрізним струмені рідин і газів у металевих трубах, ремствування шумів, що первісно дихають і пульсують, стукіт клапанів, рух поршнів, рев механічних пил, гуркіт трамваїв по рейках, клацання прапори і шарудіння фіранки. Ми уявляємо падаючі з гуркотом залізні штори магазинчиків, двері, що ляскають, шум і човгання ніг безлічі людей, різноманітність гуркоту від станцій, залізниць, ливарних цехів, коліс, що крутяться, друкованих верстатів, електричних підстанцій і підземок» (Руссоло). Далі Руссоло перелічує 6 типів (сімейств) звуків футуристичного оркестру, які він мріяв виробляти за допомогою механічних пристроїв (винайдені ним інструменти – інтонарумори – представлені у додатку). Він називає такі типи звучання:

- 1) Громихання, грім, вибухи, зіткнення, сплески, гудіння.
- 2) Свист, шипіння, пирхання.
- 3) Шепіт, муркотіння, бурмотіння, гарчання, дзюрчання.
- 4) Скрегіт, скрип, хрускіт, дзижчання, тріск, шаркання.
- 5) Шуми, що виробляються стуканням по металу, дереву, шкірі, каменю, теракоті.
- 6) Голоси тварин та людей; крики, верески, стогін, виття, голосіння, сміх, хрип, плач.

Усі студенти-учасники запровадженого пошуку успішно впоралися з основною частиною завдання. Вони досить легко виявили шумові потенціали рухів свого тіла, предметів меблів, аудиторних наочних посібників, прикрас одягу, паперу тощо. Утім, незважаючи на велику наснагу та масову активність студентів, далеко не всі результати були цікавими у музичному відношенні. У ряді випадків прості звукові артефакти супроводжувалися змістовними заголовками, що мали узагальнено-програмний характер. Лише чотири роботи з 30 (зібраних за весь час здійснення експерименту) виявилися оригінальними в художньому відношенні. Усі вони виявили очевидну формальну складність, що складалася, наприклад, у використанні жанрово-характерних ритмічних формул (хабанера), у темповій модуляції

пульсаційної ритміки, або у застосуванні поліметричної поліритмії в умовах складової фактури.

Едукативний напрямок формуючого експерименту. Формування умінь керівника ансамблю музично-шумових інструментів здійснювалося переважно у процесі музично-практичних занять. Декілька занять були присвячені обговоренню теоретичних питань. Тематика першого заняття пов'язана з уточненням педагогічних завдань та методів діяльності вчителя, що виконує функцію керівника інструментального ансамблю. На прикладах ситуацій, що виникали під час ансамблевого музикування студентів, було розглянуто такі проблеми.

Перша проблема зумовлена необхідністю доцільного фокусування уваги та впливу на учнів. За власними спостереженнями студентів, відображеним в анкетах, увага вчителя, який керує колективним музикуванням, майже повністю зосереджено на контролі звучання та управління діями учнів. Під час концертного виконання творів перед слухачами ця функція та сторона роботи вчителя, природно, виходять на перший план. Однак під час підготовки концертної програми, розучування та робочого виконання творів має з усією визначеністю заявити про себе педагогічна функція вчителя. Більше того, ця функція має бути в таких умовах домінуючою. «Чистові» та концертні виконання творів – один із засобів музичної освіти. А метою завжди служить виховний і навчальний вплив на учнів.

У засвоєнні умінь керівної та організаційної роботи з ансамблем музично-шумових інструментів було використано концепцію В. Лабунця, представлену в його теоретичних і методичних працях. Тому зосередимо увагу лише на окремих моментах даного напрямку роботи, пов'язаних зі специфікою студентського навчального ансамблю музично-шумових інструментів.

Як відомо, одним з головних завдань створення необхідного усім виконавцям відчуття ансамблю є досягнення повного, колоритного і

врівноваженого звучання. Як цього досягти? Це питання може мати багато рішень. Одне з них – робота над унісоном. Унісонна звучність – не тільки проблема хору чи оркестру, бо йдеться не тільки про ідентичність висотної характеристики тону, який продукується усім колективом. Не менш важлива також і синхронність звучань.

Передумовою досягнення такої ритмічної синхронності є добре розвинуте відчуття рівномірної пульсації у жорстко стабілізованому темпі. Дехто з методистів, викладачів класу перкусійних інструментів рекомендує відпрацьовувати (індивідуально або в групі) таке уміння за допомогою метроному. Інші спеціалісти рекомендують привчатись до слідування за мануальними знаками диригента. Не можна заперечувати можливості, які надають ці два методичні прийоми. Однак в нашій методиці перевагу було віддано вправам, заснованим на принципі остинатної ритміки.

«Пульсаційне остинато» - досить поширений у народній музиці та у композиторській практиці виразний прийом. Він, доречі, чітко виявляє архаїчний принцип метричного упорядкування музичного ритму. Його відтворення в ансамблевому звучанні здійснювалося із залученням усіх музично-шумових інструментів, які були в розпорядженні експериментатора на прикладі першого номеру «Весняної кантати» Г. Свиридова (на слова Некрасова). Суть завдання полягала в тому, щоб досягти потрібного ефекту: а) точно синхронізованої пульсації звуків усіх інструментів у незмінному темпі; б) динамічного балансу між більш гучними інструментами (барабан, бонги, тарілки), які мали грати на піано і більш тихими інструментами (трикутник, клавес, гlockenspiel, ксилофон), які мали грати на відтіку mf або F ; в) тембрально насиченого, красивого звуку всього ансамблю.

Звичайно, що в даному разі не ставилося завдання відтворити тембрально-динамічну палітру свирідівського оркестру. Про це було повідомлено студентам. Однак перед практичними діями група познайомилася з фонозаписом (у виконанні оркестру під керівництвом Светланова), який справив яскраве враження. Цей чинник послужив

агональним мотивом: студенти мимоволі вступили у змагання з досвіченими професійними музикантами і, хоча не одразу, але наблизилися до естетично привабливого звучання. Найважливіше те, що даний процес був «самокерованим». Хоча керівник експерименту висловлював по ходу дій деякі поради, учасники ансамблю самі, орієнтуючись на пам'ять, уявлення, відчуття темпоритму пульсації коригували свої дії. Така артистична інтенція і відповідна активність складають основу найкращого результату спільного музикування, який характеризується в сучасній літературі як синергія.

Дана вправа дала низку своєрідних деривацій. Перший варіант продовження вправи (вже без прив'язування до музичного твору Свиридова) передбачав зміну темпу в процесі беззупинної пульсації. Спочатку відпрацьовувалася ступінчаста зміна темпу: по знаку керівника ансамблю (одного з учасників) швидкість пульсації вдвічі зростала або уповільнювалася. Коли студенти звикли до моментального і впевненого реагування на таку зміну, можна було перейти до повільних плавних поступових змін темпу, які відбувалися за мануальними діями «диригента».

Нарешті, найбільш складним завданням було синхронне прискорення або уповільнення пульсаційного ритму на заздалегідь спланованих ділянках музичного тексту. Для цього завдання було використано твір «У печері гірського короля» Е. Грига з оркестрової сюїти «Пер Гюнт». Учасники ансамблю висупали як один колективний виконавець. Спочатку вони обговорили можливості та художню доцільність змін темпоритму, а потім, спираючись виключно на уявлення та відчуття темпових зрушень, спромоглися досягнути в цілому задовільного результату.

За нашими спостереженнями в експериментальній групі студентів, які виконували дане завдання, є декілька персон, які не владні добре впоратися з цим завданням. Згідно з даними сучасної нейропсихології в процесі контролювання темпу головну роль відіграє так званий «біологічний годинник» людини, який є вродженою властивістю. Отже, керівникові ансамблю не варто сподіватися на те, що внаслідок багатьох тренувань усі

учасники зможуть однаково якісно відтворювати темпові модуляції синхронно з основною масою виконавців. Таким учасникам потрібна жестикуляційна підтримка з боку керівника процесу музикування.

На завершення формувального експерименту було проведено остаточне діагностування студентів у контрольній та експериментальній групах. Результати представлені у таблицях.

Другий зріз

Результати оцінювання за інтерпретаційним критерієм в ході другого діагностичного зрізу

Рівні	вибірki	Перший показник		Другий показник		Узагальнені результати діагностики за інтерпретаційним критерієм	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	КГ	4	14,29	2	7,14	1	3,57
	ЕГ	8	28,57	10	35,71	8	28,57
Достатній	КГ	6	21,43	8	28,57	8	28,57
	ЕГ	14	50,00	12	42,86	13	46,43
Середній	КГ	14	50,00	15	53,57	16	57,14
	ЕГ	4	14,29	5	17,86	6	21,43
Низький	КГ	4	14,29	3	10,71	3	10,71
	ЕГ	2	7,14	1	3,57	1	3,57
						Загальний коефіцієнт	загальний рівень
коефіцієнт готовності	КГ	2,36		2,32		2,34	С
	ЕГ	3,00		3,11		3,05	Д

ΣΣРезультати оцінювання за інформаційним критерієм в ході другого діагностичного зрізу

Рівні	вибірki	Перший показник		Другий показник		Узагальнені результати діагностики за інформаційним критерієм	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%

Високий	КГ	3	10,71	5	17,86	2	7,14
	ЕГ	11	39,29	9	32,14	9	32,14
Достатній	КГ	9	32,14	7	25,00	9	32,14
	ЕГ	16	57,14	11	39,29	11	39,29
Середній	КГ	10	35,71	12	42,86	11	39,29
	ЕГ	1	3,57	5	17,86	7	25,00
Низький	КГ	6	21,43	4	14,29	6	21,43
	ЕГ	0	0,00	3	10,71	1	3,57
						Загальний коефіцієнт	загальний рівень
коефіцієнт готовності	КГ	2,32		2,46		2,39	С
	ЕГ	3,36		2,93		3,14	Д

Результати оцінювання за музично-граматичним критерієм в ході другого діагностичного зрізу

Рівні	вибірki	Перший показник		Другий показник		Узагальнені результати діагностики за музично-граматичним критерієм	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	КГ	2	7,14	5	17,86	2	7,14
	ЕГ	8	28,57	7	25,00	6	21,43
Достатній	КГ	8	28,57	10	35,71	8	28,57
	ЕГ	14	50,00	16	57,14	16	57,14
Середній	КГ	11	39,29	9	32,14	12	42,86
	ЕГ	4	14,29	3	10,71	4	14,29
Низький	КГ	7	25,00	4	14,29	6	21,43
	ЕГ	2	7,14	2	7,14	2	7,14
						Загальний коефіцієнт	загальний рівень
коефіцієнт готовності	КГ	2,18		2,57		2,38	С
	ЕГ	3,00		3,00		3,00	Д

Результати оцінювання за художньо-творчим критерієм в ході другого діагностичного зрізу

Рівні	вибірки	Перший показник		Другий показник		Узагальнені результати діагностики за художньо-творчим критерієм	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	КГ	1	3,57	2	7,14	0	0,00
	ЕГ	11	39,29	10	35,71	9	32,14
Достатній	КГ	5	17,86	7	25,00	5	17,86
	ЕГ	15	53,57	14	50,00	15	53,57
Середній	КГ	7	25,00	9	32,14	8	28,57
	ЕГ	2	7,14	4	14,29	4	14,29
Низький	КГ	15	53,57	10	35,71	15	53,57
	ЕГ	0	0,00	0	0,00	0	0,00
						Загальний коефіцієнт	загальний рівень
коефіцієнт готовності	КГ	1,71		2,04		1,88	С
	ЕГ	3,32		3,27		3,27	Д

Результати оцінювання за едукативним критерієм в ході другого діагностичного зрізу

Рівні	вибірки	Перший показник		Другий показник		Узагальнені результати діагностики за едукативним критерієм	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	КГ	3	10,71	2	7,14	2	7,14
	ЕГ	11	39,29	10	35,71	9	32,14
Достатній	КГ	9	32,14	5	17,86	5	17,86
	ЕГ	15	53,57	14	50,00	15	53,57
Середній	КГ	14	50,00	12	42,86	13	46,43
	ЕГ	2	7,14	4	14,29	4	14,29
Низький	КГ	2	7,14	9	32,14	8	28,57
	ЕГ	0	0,00	0	0,00	0	0,00

				Загальний коефіцієнт	загальний рівень
коефіцієнт	КГ	2,46	2,00	2,23	С
готовності	ЕГ	3,32	3,27	3,27	Д

Остаточні результати другого зрізу моніторингу рівня готовності респондентів до застосування музично-шумових інструментів

№	Критерії	вибірки	Рівні							
			високий		достатній		середній		низький	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Інтерпретаційний	КГ	1	3,57	8	28,57	8	28,57	13	46,43
		ЕГ	8	28,57	8	28,57	13	46,43	16	57,14
2	Інформаційний	КГ	2	7,14	9	32,14	11	39,29	6	21,43
		ЕГ	9	32,14	11	39,29	7	25,00	1	3,57
3	Музично-граматичний	КГ	2	7,14	8	28,57	12	42,86	6	21,43
		ЕГ	6	21,43	16	57,14	4	14,29	2	7,14
4	Художньо-творчій	КГ	0	0,00	5	17,86	8	28,57	15	53,57
		ЕГ	9	32,14	15	53,57	4	14,29	0	0,00
5	Едукативний	КГ	2	7,14	5	17,86	13	46,43	8	28,57
		ЕГ	9	32,14	15	53,57	4	14,29	0	0,00
<i>Остаточний результат</i>		КГ	2	7,14	5	17,86	12	42,86	9	32,14
		ЕГ	9	32,14	12	42,86	6	21,43	1	3,57

Підсумки формувального етапу експериментального дослідження

Порівняння коефіцієнтів готовності до застосування музично-шумових інструментів за результатами діагностичних зрізів на різних етапах експерименту

Зріз	вибірки	КРИТЕРІЇ					В цілому	
		оцінки готовності до застосування музично-шумових інструментів					ΣKf	Рівень
		Інтерпрета-	Інформа-	Музично-	Художньо-	Едука-		

		ційний	ційний	граматичний	творчий	тивний		
1-ий	КГ	1,70	1,68	1,66	1,64	1,64	8,32	Н
	ЕГ	1,61	1,63	1,75	1,84	1,84	8,66	Н
2-ий	КГ	2,34	2,39	2,38	1,88	2,23	11,21	С
	ЕГ	3,05	3,14	3,00	3,27	3,27	15,73	Д

Порівняння результатів моніторингу на різних етапах формувального експерименту

Рівні	вибірki	На початку формувального експерименту		Після проведення формувального експерименту	
		Абс.	%	Абс.	%
		Високий	ЕГ	0	0
	КГ	0	0	2	7,14
Достатній	ЕГ	4	14,29	12	42,86
	КГ	3	10,71	5	17,86
Середній	ЕГ	6	21,43	6	21,43
	КГ	8	28,57	12	42,86
Низький	ЕГ	18	64,29	1	3,57
	КГ	17	60,71	9	32,14

Перевірка ефективності методики формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів за критерієм Фішера

У ході обчислень застосовувалися відповідні формули та лінгвістичні змінні, пояснення стосовно яких представлено в таблиці:

Пояснення значень лінгвістичних змінних, що застосовуються в ході обчислень за критерієм Фішера

ρ	відсоткова частка респондентів вибірки, у яких виявлено бажаний ефект, виражена через частку одиниці
n_1	загальна кількість респондентів у ЕГ

n_2	загальна кількість респондентів у КГ
φ_1	значення центрального кута для ЕГ
φ_2	значення центрального кута для КГ

Для перевірки достовірності зростання рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів перевірка розбіжностей результатів оцінювання в КГ та ЕГ за критерієм Фішера проводилася на початку формувального експерименту (1-ий зріз) та після його проведення (3-ій зріз).

Перевірка істотності розбіжностей результатів КГ та ЕГ на початку формувального експерименту

Формула перетворення відсоткових часток респондентів вибірки, у яких виявлено бажаний ефект (які досягли достатнього та високого рівнів), у значення центрального кута:

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

Обчислимо за даною формулою значення центрального кута для вибірки ЕГ, виходячи з того, що загальна кількість респондентів даної підгрупи, які досягли високого та достатнього рівнів склала 14,29%:

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,1429} = 2 \cdot \arcsin 0,3780 = 2 \cdot 0,3876 = 0,7752$$

У КГ кількість таких респондентів склала 10,71%. На основі цього здійснимо відповідні підрахунки:

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,1071} = 2 \cdot \arcsin 0,3273 = 2 \cdot 0,3335 = 0,6669$$

Формула визначення істотності розбіжності між значеннями центральних кутів:

$$\varphi^*_{емп}$$

$$= \varphi_1 - \varphi_2 \cdot \sqrt{\frac{n_1 + n_2}{n_1 \cdot n_2}}$$

$$(0,7752 - 0,6669) \cdot \sqrt{\frac{28 \cdot 28}{28 + 28}} = 0,1082 \cdot \sqrt{\frac{784}{56}} = 0,405$$

Отримане значення розташоване в зоні незначущості на вісі Р. Фішера:

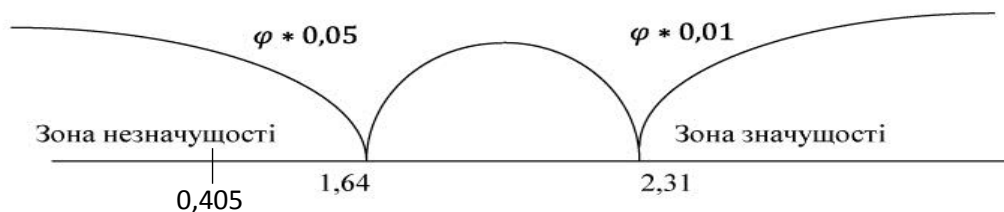


Рис. 3..... Вісь значущості для обчислень за критерієм Фішера

Перевірка істотності розбіжностей результатів КГ та ЕГ після проведення формувального експерименту

Обчислимо значення центральних кутів для вибірок ЕГ (φ_{11}) та КГ (φ_{12}), ураховуючи, що кількість респондентів, які досягли бажаного рівня готовності до застосування музично-шумових інструментів у ЕГ склала 75%, а в КГ – 25%:

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,75} = 2 \cdot \arcsin 0,8660 = 2 \cdot 1,0472 = 2,0944$$

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,25} = 2 \cdot \arcsin 0,5 = 2 \cdot 0,5236 = 1,0472$$

Визначимо істотність розбіжностей між значеннями кутів:

$$\varphi^*_{емп}$$

$$= \varphi_1 - \varphi_2 \cdot \sqrt{\frac{n_1 + n_2}{n_1}}$$

$$(2,0944 - 1,0472) \cdot \sqrt{\frac{28 \cdot 28}{28 + 28}} = 1,0472 \cdot \sqrt{\frac{784}{56}} = 3,918$$

Отримане значення розташоване в зоні значущості на вісі Р. Фішера:

Висновки до 3 розділу.

У розділі представлено методику педагогічної діагностики готовності майбутнього вчителя музики до застосування музично-шумових інструментів у освітній практиці. В основу діагностики покладено критерії та показники, що відповідають встановленій структурі готовності, а саме: 1) *інтерпретаційний критерій* (він відповідає музично-виконавчим вмінням як компоненту означеної готовності і визначається за показниками якості музично-темпоральних вмінь та узагальнених музично-темпоральних уявлень); 2) *інформаційний критерій* (відповідає знанням про музично-шумові інструменти і визначається рівнем знань про їх особливості та культурні функції); 3) *музично-граматичний критерій* (кореспондує з володінням музичними мовами і визначається за рівнем володіння граматиною та тезаурусами різних музичних мов); 4) *художньо-творчий критерій* (відповідає творчим вмінням і визначається здатністю до аранжування та імпровізації); 5) *едукативний критерій* (визначається рівнем володіння методами роботи з учнівським музичним колективом та диригентськими вміннями).

Проведений діагностичний експеримент показав, що більшість студентів виявила низький рівень готовності до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі за всіма критеріями (67,86%). При цьому жодному учаснику не вдалося дістатися вищого рівня готовності.

Формувально-експериментальна робота з апробації авторської методики здійснювалася поетапно. Перший етап – мотиваційно-пропедевтичний – мав ціллю ознайомлення студентів з музично-шумовими інструментами, пробудження інтересу до їх художньо-виражальних можливостей та функцій в культурній практиці, до застосування в мистецькій освіті.

Другий етап формувального експерименту – диференційно-розвивальний передбачав інтенсивну підготовку студентів за напрямками, що відповідають визначеній моделі готовності. Зайняття проходили переважно в

груповій формі (семінар, рольова гра, диспут, лабораторна робота, вікторина, конкурс). Застосовувалися наступні методи: художньо-технічні вправи; навчальні тести; сонористичний експеримент; колективне рішення музично-виконавської задачі; колективне аранжування; створення звукового рядку до кінофрагменту; регламентована імпровізація тощо.

Останній діагностичний зріз продемонстрував помітне покращення рівня готовності студентів до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі. Високий рівень готовності продемонстрували за інтерпретаційним критерієм – 28,57 % студентів експериментальної групи (у контрольній групі – 3,57 %), інформаційним – 32,14 % (7,14 %), музично-граматичним – 21,43 % (7,14 %), художньо-творчим – 32,14 % (0 %), едукативним – 32,14 % (7,14). Остаточний коефіцієнт готовності студентів експериментальної групи (ΣK_f) відповідає достатньому рівню – 15,73. В контрольній групі він відповідає середньому рівню (11,21).

Числові дані підтвердили ефективність запропонованої методики підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі.

ВИСНОВКИ.

На методологічній основі *системно-структурного, культурологічного, семіо-герменевтичного підходів, методів класифікації, моделювання, категоріального аналізу та ін.* в даній роботі було здійснено розробку, теоретичне обґрунтувати та експериментальна перевірка методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі. Були отримані наступні висновки:

1. З теоретичних позицій акустики, музичної органології та музичної педагогіки визначено поняття «музично-шумові інструменти». До цього класу належать механіко-акустичні та електронно-акустичні засоби продукування широкосмугових та кольорових шумів, які слугують сонорним матеріалом музичного мистецтва. З погляду музичної органології даний клас репрезентований ідіофонами та мембранофонами, які в більшості належать підвиду ударних (перкусійних) інструментів. Доведено, що музично-шумові інструменти мають широкий спектр звуко-пластичних і художньо-виражальних можливостей, які забезпечили їх інтенсивне використання в народній, культовій, традиційно-професійній, академічній та сучасній музично-творчій практиці. Встановлено, що музично-шумові інструменти мають широкий спектр функцій і високий потенціал у системі мистецької освіти учнівської молоді різних вікових категорій. Їх застосування дозволяє вирішувати найважливіші музично-освітні завдання, насамперед: розвиток ритмічного відчуття та музично-темпоральних уявлень, тембрального та артикуляційного слуху; формування умінь та мотивації творчого музикування (зокрема імпровізації та елементів аранжування). Застосування в освітньому процесі форм ансамблевого музикування забезпечує прилучення учнів до дисциплінованої, цілеспрямованої високоорганізованої праці у музичному колективі (навички синергії); розвиток їх соціально-комунікативних навичок. Відносна технічна нескладність музично-шумових інструментів надає можливість багатьом учням прийняти участь у виконанні

високохудожніх творів класики, народної та джазової музики. Оскільки численні різновиди цього класу інструментів поширені в культурі всіх народів; оволодіння ними відкриває шлях до освоєння традицій як рідного національного мистецтва, так і багатств інших національних культур. Знайомство учнівської молоді з цими інструментами є одним із шляхів оволодіння поетикою і художньою мовою сучасної музики в її різноманітних стильових та жанрових проявах. Встановлені функції музично-шумових інструментів обумовлюють їх високий дидактичний потенціал і доводять необхідність їх застосування у освітньому процесі.

2. На основі системно-функціонального підходу, залучення методу понятійного моделювання, аналізу та узагальнення психолого-педагогічної літератури було виявлено структуру готовності майбутнього вчителя музики до вживання музично-шумових інструментів в освітньому процесі. Доведено, що розглянута готовність є однією з сторін цілісного комплексу фахової компетентності вчителя музичного мистецтва. Вона включає до свого складу: 1) *музично-виконавські уміння* (володіння технікою гри на різних видах музично-шумових інструментів; сформоване почуття темпоритму; навички виразного фразування; розвинуті музично-темпоральні, тембральні та фактурні уявлення); 2) *емпіричні та теоретичні знання* про музично-шумові інструменти та їх культурні функції; 3) *володіння різними етнічними та історичними музичними мовами*, насамперед відповідними закономірностями метроритму та звуковисотної організації; 4) *музично-творчі вміння* аранжування та імпровізації; 5) *психолого-педагогічну компетентність* організатора і керівника ансамблевого музикування.

3. Розроблена модель готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів в освітній роботі стала орієнтиром для встановлення комплексу взаємно узгоджених методичних підходів та принципів. В основу методики було покладено: а) *системний підхід* (він реалізується у принципах цілісності, структурності, функціональної визначеності, зворотного зв'язку, алгоритму формування музично-

темпоральних умінь); б) *культурологічний підхід* (втілений у принципах полікультурного спрямування, культурологічного осмислення дидактичного матеріалу, міжкультурного діалогу засобами мистецтва, формування етнокультурної компетентності); в) *семіо-герменевтичний підхід* (йому відповідають принципи освоєння музичної мови як семіотичної системи, узагальнено-образної та наративної інтерпретації технічних завдань); г) *художньо-діяльнісний підхід* (актуалізується у принципах активізації синестетичного сприйняття, застосування творчих завдань з художнього синтезу, інтерактивної педагогіки). Прийняті підходи і принципи реалізуються в комплексі методів, сгрупованих за їх спрямованістю на кожний з попередньо визначених компонентів готовності студентів до освітньої діяльності. Встановлено, що *умовами* ефективного впровадження у практику запропонованих в дисертації методів і форм є: а) забезпечення видової різноманітності та належної якості комплекту музично-шумових інструментів, на базі якого здійснюється академічний процес; б) оптимізація репертуару занять, який має відповідати критеріям технічної простоти, дидактичної ефективності та художньої досконалості музичних зразків; в) педагогічне стимулювання пізнавального інтересу до музичної культури, художньо-творчої мотивації та комунікативних інтенцій майбутніх учителів музичного мистецтва; г) залучення студентів до організації самодіяльних музично-інструментальних ансамблів та здійснення концертно-просвітницької діяльності. Встановлені підходи, принципи, умови і методи отримали теоретичне обґрунтування і склали методику підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі.

4. Для здійснення експериментальної апробації розробленої методичної концепції було визначено критерії та показники оцінювання рівня готовності майбутнього вчителя музики до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі: 1) *інтерпретаційний критерій*, який відповідає музично-виконавчим вмінням як компоненту означеної готовності і

визначається за показниками якості музично-темпоральних вмінь та узагальнених музично-темпоральних уявлень; 2) *інформаційний критерій*, що відповідає знанням про музично-шумові інструменти і визначається рівнем знань про їх особливості та культурні функції; 3) *музично-граматичний критерій*, що кореспондує з володінням музичними мовами і визначається за рівнем засвоєння граматики та тезаурусу різних музичних мов; 4) *художньо-творчий критерій*, що відповідає творчим вмінням і визначається здатністю до аранжування та імпровізації; 5) *едукативний критерій*, який визначається рівнем володіння методами роботи з учнівським музичним колективом та диригентськими уміннями.

5. Було здійснено експериментальну перевірку ефективності розробленої методики в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів музики. Проведений діагностичний експеримент показав, що більшість студентів виявила низький рівень готовності до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі за всіма критеріями (67,86%). Жодному учаснику не вдалося дістатися вищого рівня готовності. Виявлено, що специфічними недоліками підготовки студентів за досліджуваними властивостями були: примітивність музично-темпоральних уявлень, недостатні уміння сприйняття і відтворення складних ритмів (поліритмії та поліметрії), обмеженість культурологічних знань щодо музичного інструментарію, нездатність до якісного ансамблевого музикування, обмежена здатність до аранжування та імпровізації. Формувально-експериментальна робота з апробації авторської методики здійснювалася поетапно. Перший етап – мотиваційно-пропедевтичний – мав ціллю ознайомлення студентів з музично-шумовими інструментами, пробудження інтересу до їх художньо-виражальних можливостей та функцій в культурній практиці, до застосування в мистецькій освіті. Другий етап формувального експерименту – диференційно-розвивальний передбачав інтенсивну підготовку студентів за напрямками, що відповідають визначеній моделі готовності. Зайняття проходили в груповій формі (семінару, рольова гра,

дискусія, лабораторна робота, вікторина, конкурс). Застосовувалися такі методи: художньо-технічні вправи; навчальні тести; сонористичний експеримент; колективне рішення музично-виконавської задачі; колективне аранжування; створення звукового рядку до кінофрагменту; регламентована імпровізація тощо.

Останній діагностичний зріз продемонстрував значне покращення рівня готовності студентів до застосування музично-шумових інструментів у освітньому процесі. Високий рівень готовності виявили за інтерпретаційним критерієм – 28,57 % студентів експериментальної групи (у контрольній групі – 3,57 %), інформаційним – 32,14 % (7,14 %), музично-граматичним – 21,43 % (7,14 %), художньо-творчим – 32,14 % (0 %), едукативним – 32,14 % (7,14). Остаточний коефіцієнт готовності студентів експериментальної групи (ΣKf) відповідає достатньому рівню – 15,73. В контрольній групі він відповідає середньому рівню (11,21). Отримані статистичні дані були піддані математичній перевірці за критерієм Р. Фішера. Отримане остаточне значення (3,918) є розташованим в «зоні значущості» на вісі Фішера, що дає об'єктивні підстави вважати розроблену методіку достатньо ефективною.

Досліджена в дисертації проблема є перспективною з погляду її подальшої розробки. Найбільший потенціал мають такі напрямки подальшого вивчення даної проблеми: а) розширення сфери культурологічних знань щодо практики використання музично-шумових інструментів у різних етнічних ареалах, в контексті різних національних культур, у відношенні до різних жанрів народного і професійно-традиційного мистецтва; б) розвиток спеціальних методів навчання грі на музично-шумових інструментах (зокрема на перкусійній батареї), спрямованих на оволодіння поліметричною ритмікою в синтетичній фактурі; в) дослідження можливостей створення електронно-акустичних аналогів звучання музично-шумових інструментів та використання цих засобів у аранжуванні та ансамблевій імпровізації (за типом *live electronic music*)

Особливі перспективи відкриваються в напрямку використання музично-шумових інструментів у практиці арт-терапії, зокрема в методиці психологічної корекції стану пацієнтів з симптомами стресу, депресії та неврозу (певний практичний досвід вже накопичений автором даної роботи і потребує подальшого теоретичного осмислення).

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев М. Основные вопросы начального обучения игре на ударных инструментах // Основы начального обучения игре на инструментах военного оркестра. – М., 1972. – С. 164-211.
2. Андреева О.Ф. Ударные инструменты современного симфонического оркестра: справочник. - К.: Музична Україна, 1990, ISBN 5885100306. – 77с.
3. Анохин П. К.. Узловые вопросы теории функциональных систем. М.: «Наука», 1980.
4. Аристотель. Поэтика // Сочинения: В 4-х т. Т. 4 / Пер. С древнегреч.; Общ. Ред.. А.И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – 830 с.; – С. 652.
5. Арістова Л, Мусяця І. Розвиток чуття ритму на уроках музичного мистецтва. Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. № 1 (56), лютий 2017. С.180-183
6. Аркадьев М.А.Временные структуры новоевропейской музыки (опыт феноменологического исследования). 2-е изд., испр. и доп.: М.:Библос, 1993.
7. Аркадьев М.А. Хроноартикуляционные структуры в клавирном творчестве И.С. Баха. Музыкальная академия. 2000, N02.
8. Аркадьев М.А. Фундаментальные проблемы теории ритма и динамика «незвучащих» структур в музыке Веберна. Веберн и Гуссерль. Музыкальная академия 2001, N01,2.
9. Баренбойм Л. Об основных тенденциях музыкальной педагогики XX века. СМ. 1971. № 8 (по результатам IX конференции ИСМЭ).
10. Баренбойм Л. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. М.: Советский композитор, 1978. — 376
11. Барсукова Н.С. Засоби діагностування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики: навч. посібник // Н. С. Барсукова. — Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, «Федорко». — 2013. — 76 с.

- 12.Беляев В. О музыкальном фольклоре и древней письменности. Статьи и заметки. Доклады. – М.: Сов. композитор, 1971. – 234 с.
- 13.Бер М.О. О звуковых обобщениях в оркестровке // Вопросы музыкознания. – М., 1960. Т.3, - С. 266-281.
- 14.Бергер Н. Сначала — РИТМ (Ребёнок, Играя, Творит Музыку). СПб.: Композитор, 2004–2006. 72 с.
- 15.3. Бергер Н. Современная концепция и методика обучения музыке. Серия — модернизация общего образования. СПб.: Каро, 2004. 324 с.
- 16.Берлиоз Г. Большой трактат о современной инструментровке и оркестровке. – М.: 1972.
- 17.Биберган В. К вопросу о классификации ударных // Вопросы оркестровки / Сб. тр. ГМПИ. – Вып. 47. – М.: 1980. – С.25.
- 18.Благодатов Г. История симфонического оркестра. – Л., 1969. – 312 с.
- 19.Болотова А.К. Психология организации времени. - М., 2006.
- 20.Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
- 21.Ботвина О.В. Роль ритма в формировании эмоциональной отзывчивости ученика /Культурная жизнь Юга России. № 3 (41), 2011. 95-97
- 22.Браславский Д. Аранжировка музыки для танцев (уч. Пособие), М., 1990. – 148 с.
- 23.Браудо И. Артикуляция: О произношении мелодии. – Л.: Музыка, 1973. – 198 с.
- 24.Брилін Б. А. Мистецтво музичної імпровізації у дзеркалі педагогічних досліджень / Б. А. Брилін, Е. Б. Брилін // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. - 2012. - № 36. - С. 358-362.

- 25.Будаева Т. Б. Оркестр и оркестровая музыка Пекинской оперы // Старинная музыка. – № 4 (42), 2008. – С. 26 – 31 [0,5 п. л.]. Бюхер К Работа и ритм. М., 1923. – 287 с..
- 26.Бузова, Олена Дмитрівна. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Д. Бузова ; наук. кер. Г. М. Падалка ; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ, 2004. - 19 с.
- 27.Ван Чуньцзе. Музично-шумові інструменти в сучасній мистецькій освіті. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського*. Вип. 3 (132). Одеса, 2020. – С. 190-197.
- 28.Ветлугина Н. А., Кенеман А. В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: Усеб. пособие для студентов пед. интерпретация-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психлогия». – М.: Просвещение, 1983. – 255 с.
- 29.Гаранян Г. Аранжировка для эстрадных инструментальных и вокально-инструментальных оансамблей. 2-е изд. М., 1986. – 224 с.
- 30.Гармаш Т.А. Готовність до професійної діяльності як передумова ефективної управлінської діяльності майбутнього фахівця з логістики. *Науковий огляд*, № 4 (36), 2017. с.1-9. Отримано з <https://www.researchgate.net/publication/340950436>.
- 31.Геварт Ф. Руководство к инструментровке // ПСС П.Чайковского. – Т. 3. – М.: 1961. – С.32
- 32.Герасимова-Персидська Н. Про становлення віршового принципу в музиці // *Українське музикознавство*. Вип. 13. - К.: Муз. Україна, 1978. с. 84-99.1980
- 33.Герасимова-Персидская Н. Выход к новым принципам пространственно-временной организации музыки в переломные эпохи // *Музыка. Время. Пространство*. – Киев: ДУХ і ЛІТЕРА, 2012. – 408 с. – С. 230-263.

34. Герцман Е. Инструментальный каталог Поллукса // Из истории инструментальной музыкальной культуры. – Л. 1988. – С. 7-30.
35. Гиро Э. Руководство к практическому изучению инструментовки / Новая ред. и доп. Д.Рогаль-Левицкого. – М.: 1934. – С. 73 – 76.
36. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. - Киев, 1984.
37. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1977. 374 с.
38. Горкина А. Музыкальная организация традиционных колокольных звонов Дис. Канд. искусствоведения. – М. 2003, 156 с.
39. Гриньова В.М. Культурологічний підхід в педагогіці // Гуманитарные науки . 2013. №1 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologichniy-pidhid-v-pedagogitsi> (дата обращения: 11.12.2021).
40. Гура В.В. Культурологический поход как теоретикометодологическая основа гуманизации информационных технологий обучения. Автореф. дис. канд пед. наук. 13.00.01 – Ростов-на-Дону, 1994. – 16 с.
41. Гуревич Л. История оркестровых стилей. – М. 1997. – 208 с.
42. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь: ок. 50 000 слов. – 3-е изд., испр. –М.: Рус. яз., 1986. - 840 с.
43. Делёз Ж. Различие и повторение. СПб, 1998. Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. Л., 1974;
44. Денисов Э. Ударные инструменты в современном оркестре. – М. 1982. – 256 с.
45. Денисов Э. Ударные инструменты в современном оркестре.- М.: Сов. композитор, 1982. – 256 с.
46. Денисов Э. Удраные инструменты в музыке Стравинского // И.Ф. Стравинский. Статьи и материалы. М. 1973. С. 23-55.

47. Державний стандарт базової середньої освіти № 898 від 30 вересня 2020 року. Отримано з: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
48. Державний стандарт початкової освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87).
49. Дмитриев Г. Ударные инструменты: Трактовка и современное состояние. – М.: Сов. композитор, 1973. – 136 с.
50. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта. Київ: «Ліра», 2000. 227 с.
51. Ду, Ханьфен. (2016). Специфіка підготовки учнів до колективного інструментального музикування в загальноосвітній школі. *Наука і освіта*, 6/СХХХХVII, 147–151.
52. Ду, Ханьфен. (2017). Основи психолого-педагогічної готовності вчителя музики до керівництва музичним колективом. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*, 55, 32–35.
53. Елисеєва Марина Николаевна. Чувство ритм как один из аспектов музыкального воспитания // VII международная научная конференция «Теория и практика образования в современном мире» (Санкт-Петербург, июль 2015) Дата публикации: 09.06.2015
54. Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтавський нац. пед. ун-т ім. В.Г.Короленка. 2019. Вип. 19. С.49-57. (Index Copernicus) Майкапар. Музыкальный слух. Изд. 2-е. Петроград, 1915.
55. Ефремова Н.И. Ритмика Э.Жак-Далькроза: вчера, сегодня, завтра // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2013 / 1 (33). с. 109-114.
56. Ефремова Н. И. Теория и методика музыкально-ритмического воспитания - модель курса (презентация дисциплины) // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2012 / 3 (31). с.97-101

57. Жак-Далькроз Э. Ритм. - М.: Классика-XXI, 2001. - 248 с.: илл. ISBN 5-89817-03J-6
58. Живайкин П. Ударные инструменты в компьютерной аранжировке // Музыка и электроника, № 3. М. 2005. С. 15-16.
59. Завалко К.В. Методологія формування готовності вчителя музики до інноваційної діяльності. [текст] монографія / К.В. Завалко. – К.: Центр навчальної літератури, 2014. – 266 с.
60. Завалко К.В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності. Автореф. дис. доктора пед. наук за спец. 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014.
61. Зобов Р. А., Мостепаненко А. М. О типологии пространственно-временных отношений в сфере искусства // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. – Л.: Наука, 1974. – С. 11-25
62. Зязюн І.А. Проблема розвитку особистості у теорії мистецької освіти / Мистецтво у розвитку особистості: [Монографія / за ред. Н.Г.Ничкало] - Чернівці: Зелена Буковина, 2006,
63. Ильина Г.А. Особенности развития музыкального ритма у детей. - Вопросы психологии, 1961, № I.
64. Карандашов В.Д., Лебедев В.Ю. Прологомены семио-герменевтического религиоведения // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2017. №3.
URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/prolegomeny-semio-germenevticheskogo-religiovedeniya> (дата обращения: 11.12.2021).
65. Карцева, Галина Александровна. Ритм как культурно-антропологический феномен. Автореферат диссертации по философии, специальность ВАК РФ 09.00.13. Москва, 2004
66. Карс А. История оркестровки. М.: Музыка, 1989. - 304 с.
67. Келлер В. Вступ до «музики для дітей» [Баренб, с. 225-250].

68. Кирнарская Д. Музыкальные способности. «Таланты — XXI век». М.: Известия, 2004. 493 с.
69. Ковалевский М. Школа игры на ударной установке: уч. Пособие. – М., 2000, 124 с.
70. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В.Козир. – К. : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
71. Кононова Н.Г. Обучение дошкольников игре на детских музыкальных инструментах: Кн. для воспитателя и муз. руководителя дет. Сада: Из опыта работы. - М.: Просвещение, 1990. -159 с.
72. Концепція сучасної мистецької школи. 2017. Отримано з: https://onmcrk.kh.ua/normativne_zabezpechennya
73. Корлякова С.Г. Муз-ритмическая способность как компонент музыкальных способностей // Мир науки, культуры, образования. № 5 (42) 2013. С. 80-81.
74. Корнюхіна А. Музично-ритмічне виховання як важлива частина формування виконавської майстерності скрипаля-початківця // Актуальні питання гуманітарних наук, вип. 17, 2017. С. 37-41.
75. Корыхалова Н.П. Кризисные тенденции в буржуазном массовом музыкальном воспитании. – М.: Музыка, 1989. – 112 с.
76. Костюк О.Г. Сприйняття музики і художня культура слухача / О.Г.Костюк. – К.: Наукова думка, 2005.– 315 с.
77. Котонський В. Ударні інструменти в сучасному оркестрі. – Київ: 1971.
78. Кравцова.М.Е. Стихосложение / Сінологія. Отримано з сайту: <https://www.synologia.ru/a/%D0%A1%D1%82%D0%B8%D1%85%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5>

79. Кузнецов Л. Акустика музыкальных инструментов. М. 1989. 368 с.
80. Кунин Э. Секреты ритмики в джазе, рок и поп-музыке. Раменское, 2000, 53 с.
81. Лабунец В.М. Інноваційні засади інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики / Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне: РДГУ, 2015. Вип. 12 (55). Частина 2. С. 236-246.
82. Лабунец В.М. Інструментування вокального супроводу для народно-інструментальних ансамблів: навчально-методичний посібник / Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Волощук В.О., 2014. 84 с.
83. Лабунец В.М. Компонентна структура інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики на інноваційних засадах / Педагогічна освіта : теорія і практика : Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Інститут педагогіки НАПН України, 2015. Вип. 18. С.337–344.
84. Лабунец В.М. Конструювання змісту інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в умовах неперервної мистецької освіти / Педагогічна освіта : теорія і практика : Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунец В. М.], 2017. Вип. 22. С.43–49.
85. Лабунец В.М. Особливості методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вивчення інструментально-виконавських дисциплін / Педагогічна освіта : теорія і практика : Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут

- педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В. М.], 2017. Вип. 22. С. 49–56.
86. Лабунець В. М. Психолого-педагогічні основи формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва творчими учнівськими колективами. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. Вип. 2, С. 136-146.
87. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. – Чернівці: Золоті литаври, 2001. - 636 с.
88. Литвинчук Л. М. Музичний ритм як основа природного фундаменту біоритму людського організму // Збірник наукових праць КіПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Випуск 14. 436-444. Лісовий В. А. Професійний розвиток майбутніх магістрів музичного мистецтва у контексті аксіологічного підходу.
89. Лісовий А. Особистісно-діяльнісний підхід до професійного розвитку майбутнього фахівця у галузі музичної педагогіки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* 2(101) Ч. 2. - Северодонецьк, 2021. - С. 69-78.
90. Львов А. Ф. О свободном или несимметричном ритме / Львов А. Ф. — Санкт-Петербург : Российская национальная библиотека, 1858. — 70 с.
91. Майкапар С. М. Музыкальный слух. Его значение, природа, особенности и метод правильного решения. 3-е исправл. и доп. изд. - Челябинск: МРІ, 2005.
92. Макиевский С. Техника игры на ударной установке. – Киев. – Ч. 1 1989, - 168 с., - Ч. 2., 1991. – 136 с.
93. Масол Л. Впровадження компетентнісного підходу до змісту загальної мистецької освіти: аналіз державних стандартів / Л. Масол // *Мистецтво та освіта*. - 2014. - № 4. - С. 2-8

94. Маршумов М.М. Теория универсального ритма: концепция ритмического происхождения всего сущего. – Тверь: Издательство «Триада», 2018. – 80 с.
95. Мельниченко В. Г. Впровадження семпл-інжинірингу як технології аранжування у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. Випуск 2 (131). Одеса, 2020. - С. 166-173.
96. Метлов, Н.А. Музыка — детям: Пособие для воспитателя и муз. руководителя дет. сада / Сост. С. И. Чешева, А. П. Николаичева.— М.: Просвещение, 1985.— 144 с., нот.
97. Михальский А.В. Психология времени (хронопсихология): Учебное пособие. – Москва, МПГУ, 2016. – 72 с. ISBN: 978-5-4263-0360-7 Музыкальные инструменты Китая, Пер. с китайского Алендер И. – М., 1958. – 116 с.
98. Михалюк А.М. Формування виконавської культури майбутніх учителів музики засобами українського фортепіанного мистецтва : навчально-методичний посібник / А.М. Михалюк. – К.: Видавництво Ліра-К, 2016. – 220 с.
99. Міshedченко В.В., Кулик Л.О. засоби формування у молодших школярів відчуття музичного ритму // Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
100. Мозгальова Н. Г. Методологічний контекст інструментально-виконавської підготовки вчителів музики // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. - 2013. - Вип. 15. - С. 30-36.
101. Мострас К. Ритмическая дисциплина скрипача. Методический очерк / К. Мострас. – М.-Л. Государственное музыкальное издательство, 1951. – 307 с.
102. Морозова О.О. Теоретичні засади формування первинних музично-ритмічних умінь у майбутніх учителів музики // Актуальні

- питання мистецької педагогіки, Хмельницький. випуск 2, 2013. 70-73.
103. Музична естетика західноєвропейського середньовіччя. Упоряд. В.П. Шестаков. – К.: Музична Україна, 1976. – 262 с.
104. Музична естетика античного світу. Вступн. нарис і зібрання текстів професора О.Ф.Лосєва. – Київ: Музична Україна, 1974.- 219 с.
105. Ніколаї Г. Методичні засади ритмічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. - 2018. - № 6. - С. 221-232. -
106. Ніколаї Г. Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти // Актуальні питання мистецької освіти та виховання. - 2013. - Вип. 1. - С. 3-17.
107. Олексюк О.М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О.М.Олексюк. – К.: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2013. – 248с.
108. Олексюк О.М., Бондаренко Л.А. Методика викладання музичних дисциплін у вищій школі: навч.посіб. / О.М. Олексюк, Л.А. Бондаренко. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2018. – 112 с.
109. Орлов Г. Древо музики. А. Frager & Co, Вашингтон; СПб.: Советский композитор, 1992.408 с
110. Орф Шульверк Асоціація України (Orff Schulwerk Association Ukraine). <http://www.orff-ua.com/?fbclid=IwAR0vqw1kxGHqWpeEzmeB7pUW-11rkwj3ZQ4lBTq7FPSNIMeGoqdceDnWlQ0>
111. Орф. К. «Шульверк» и его задачи // Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа. -М. Советский композитор. 1978. - С. 51-64.
112. Остроменський В. Сприйняття музики як педагогічна проблема. – К.: Музична Україна, 2004. – 264 с.

113. Падалка Г.М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова:Збірник наукових праць. – Київ: НПУ, 2004. – С.15-20.
114. Панайотов А.Н. Ударные инструменты в современных оркестрах. – М.: Сов. Композитор, 1973. -182 с.
115. Панкевич Г. Проблемы анализа пространственно-временной организации музыки // Муое искво и наука. Вып. 3.
116. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Карамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред.. І.А. Зязюна – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2014. – 422 с.
117. Пекарский М. Нотация мультиперкуссии. –М., 2006. – 54 с.
118. Петровская Е.В. Ритм // Новая философская энциклопедия. В четырех томах. / Ин-т философии РАН. Научно-ред. совет: В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин. М., Мысль, 2010, т. III, Н – С, с. 458.
119. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник.- Київ: Либідь, 2010. – 272 с.
120. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / [пер. с фр.]. - М. : Просвещение, 1969. - 659 с. .
- 121.** Платон Сочинения в 4-х томах Т. 1 / Под общ.ред.А.Ф.Лосева иВ.Ф.Асмуса; Пер. с древнегреч. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та; «Изд-во Олега Абышко», 2006.
122. Полатайко О. М. Герменевтичний підхід до формування естетичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва // Актуальні питання мистецької освіти та виховання. - 2016. - Вип. 1. - С. 3-11. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/aprov_2016_1_3
123. Прилуцкий А.М. Семио-герменевтические особенности дискурсов страха современной маргинальной религиозности // Вестник РХГА. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semio->

germenevticheskie-osobennosti-diskursov-straha-sovremennoy-marginalnoy-religioznosti (дата обращения: 11.12.2021).

124. Притыкина О. Музыкальное время. Понятие и явление // Пространство и время в искусстве: Межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. и сост. О. Притыкина. Л.: ЛГИТМиК, 1988.
125. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. Київ : Вища школа, 1982. 216 с.
126. Пушечников И., Волков Н. Современное исполнительство на духовых и ударных инструментах // ГМПИ им Гнесиных. Сб. трудов. Вып. 103. – М. 1990. С. 253-280.
127. Рагс Ю. Шум // Музыкальная энциклопедия, - М.: Сов. энциклопедия, 1982. т.6, с.454.
128. Рагс Ю.Н. Акустические знания в системе музыкального образования. Очерки. – Рязань: Литера М, 2010. – 336 с.
129. Раздобудов А. Школа игры на ударных инструментах. – М., 2003. – 157 с.
130. Разумов А.А. Методика преподавания на ударных. - <http://brisknews.ru/institut/studentu/metodika-prepodavaniya-na-udarnyh-razumov-a-a/>
131. Реброва О. Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти: монографія. К.: НПУ ім. Драгоманова, 2012. 283 с.
132. Рало А. Некоторые аспекты теории исполнительства на звуковысотных ударных инструментах. Арефкан. Ростов н/Д, 1996. – 21 с.
133. Рогаль-Левицкий Д. Современный оркестр. – В 4-х т. – М.: 1953 – 56.
134. Ромодин А. Феномен народного музыканта-солиста и ансамблиста. Северобеларусские цимбалисты. Дис. Канд. Иск. СПб, 2004. 339 с.

135. Росетти Ю.З. Игра на ударных инах в стилях фанк и хип-хоп, пер. С англ. Смолин К.М., 2005. – 48 с.
136. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник.- Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011.-640 с.
137. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навчально – методичний посібник. Тернопіль, 2001. – 272 с.
138. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі: Навчально – методичний посібник. Тернопіль, 2001. – 216 с.
139. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., С-Пб. : Изд-во «Питер», 2013. –713 с.; ил. (Серия «Мастера психологии»).
140. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – Київ, 2002. – 270 с.
141. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін: Навч. посібник. – Київ, 1998. – 185 с.
142. Руссоло, Луиджи. Искусство шумов / Luigi Russolo. Код доступу: https://monoskop.org/images/c/c2/Russolo_Luigi_%D0%98%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%81%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE_%D1%88%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2.pdf
143. Рыбкина Т.В. Проблема взаимодействия музыки и движения в контексте психологических и музыковедческих исследований (к 115 летию Б.М.Теплова) // Вестник МГУКИ. 2012. 1 (45) январь-февраль. 236-242.
144. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагог. факультетів / О.Я. Савченко; Міністерство освіти і науки України. -К.: Абрис, 2012.- 365 с.
145. Сапаров М. А. Об организации пространственно временного континуума художественного произведения / М. А. Сапаров // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. – Л. : Наука, 1974. – С. 85–103.

146. Сборник Кирши Данилова. Под ред. [и с предисл.] П.Н. Шеффера. Санкт-Петербург: Изд. Имп. публ. библиотеки, 1901.https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003697463/
147. Сидоров А.В. Интерактивные технологии в обучении детей по дисциплине ударные инструменты в ДМШ. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/10501/2/2018sidorovav.pdf>
148. Сідлецька Т. І. Практична культурологія. Історія народно-оркестрового виконавства України. Ч. I : навч. посібник. - Вінниця : ВНТУ, 2011. – 122 с. https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/5sidlecka_praktichna_kulturologiya/index.htm
149. Словарь практического психолога. — М.: АСТ, Харвест. С. Ю. Головин. 1998. <https://psychology.academic.ru/1400>
150. Снегирев В. Методика обучения игре на ударных инструментах. М., 2003 14. Современное исполнительство на духовых и ударных инструментах. Сб. тр. Вып. 103, М., 1990
151. Сокол А. Теория музыкальной артикуляции. – Одесса: ОКФА, 1996. – 206 с.
152. Соколов Г. Ударная установка: вопросы эволюции и исполнительства. Арефкан.,
153. Соколов Г.В. Инструменты ударной установки их частная классификация. .2010 Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12, №3, 2010.
154. Сотська Г., Лісовий В. Обґрунтування сутності професійного розвитку викладача вищої школи: теоретичний аспект / ScienceRise: Pedagogical Education, 2018/1/29. Випуск 1 (21) С. 22-26.
155. Старчеус, М. С. Слух музыканта / М. С. Старчеус. – М.: Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского. – М., 2003. – 640 с.
156. Сурин Н. К истории русских воинских ритуалов и их музыкального оформления в период с !X по начало ХУ!!! Века //

- Хрестоматия по истории отечественной военной музыки. Ч. 1. – М., 1981. 291-320.
157. Сысоева О.В. Две мозговые подсистемы кодирования длительности. Психологический журнал., том 26., №2. с 107-116.
158. Тарасова К. В. Формирование восприятия музыкального ритма у детей дошкольного возраста. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1974.
159. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. *Избранные труды. В 2-х томах.* Т. 1. М. : Педагогика, 1985. С. 42-222.
160. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки. Система обучения К. Орфа. – М.: АСТ: Астрель, 2000. – 96 с.
161. Учение и хитрость ратного строения пехотных людей. 1647 г. – СПб, 1904. – 287 с.
162. Филатов В.К. К проблеме использования ударных инструментов в советской музыке культуры 60-80-х годов: Автореф. Киев, 1991. – 18 с.
163. Филатов В.К. Художественно-выразительные и конструктивные особенности ударного инструментария на современном этапе / Моск. Гос. Конс. М., 1991. – 30 с.
164. Філософський енциклопедичний словник. – Музика: Радянська енциклопедія. Гол. редакція: Л. Ф. Іллічов, П. Н. Федосєєв, С. М. Ковальов, В. Г. Панов. 1983
Фhttps://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4995
165. Фортунатов Ю. Лекции по истории оркестровых стилей. – М., 2004. -384 с.
166. П. Фресс // Психология: Биографический библиографический словарь / Под ред. Н. Шихи, Э. Дж. Чепмана, У. А. Конроя. СПб.: Евразия, 1999.

167. Фришш Г. Вокально-музыкальная неполная средняя школа. Музыкальное воспитание в Венгрии. – Будапешт, 1964. с. 13
168. Харлап М.Г. Ритм и метр в музыке устной традиции. – М.: Музыка, 1986. – 104 с.
169. Харченко П.В. До проблеми професійного саморозвитку педагога музиканта //Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць. – К.: НТУ ХПІ, 2003. – С. 512-519.
170. Харнонкурт Н. Музыка як мова звуків: шлях до нового розуміння музики / Н. Харнонкурт. – Суми : Собор, 2002. – 184 с.
171. Холопов Ю. Соноризм. Музыкальная энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия, Советский композитор. Под ред. Ю. В. Келдыша. Т. 5. С. 207-211.
https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_music/7159/%D0%A1%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BC
172. Холопова В. Н. Музыкальный ритм: очерк. М.: Музыка, 1980. 70 с.
173. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Автореф. докт. дисс. Л., 1989.
174. Цао Хункай. Музична синергія як мета вольових дій керівника шкільного хору / Цао Хункай // Наукові записки / Ред. кол.: В.Ф. Черкасов, В.В. Радул, Н.С. Савченко та ін.. – Випуск 143. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С. 215-219.
175. Царанкин Н. Арсенал технических средств мультиисполителя (ударника) // Хое обрие в контексте современности. Мат. Всерос. Науч.-практ. Конф. Омск, 2007, 230-234.
176. Цеханский В. М. Восприятие гармонии и музыкального метра / В. М. Цеханский, А. Г. Гейн // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 120–124.

177. Цуканов Б.И. Время в психике человека. - Одесса, 2000.
178. Чень Бо. Формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання. (Автореф. дис. канд. пед. наук), НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017.
179. Чэнь Жонзи - Дин Шандэ. Краткая история Шанхайской консерватории. - Шанхай: Изд-во Шанхай. консерватории, 1987. - 149 с.
180. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: навч. посіб. / В.Ф. Черкасов. – К.: ВЦ «Академія», 2016. – 240 с.
181. Чернишова М. О. Формування готовності майбутніх менеджерів організації до дослідницької діяльності: наук.-метод. посібник. НАПН України, Ун-т менедж. освіти інститут менеджменту та психології. – К., 2013.
182. Чулаки М. Инструменты симфонического оркестра. Изд 3-е. - М.: Музыка, 1972
183. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю. – К.: Заповіт, 1998. – 368 с.;
184. Шип С. В. Музыкальная речь и язык музыки. – Одесса: Изд-во Одесской гос. консерватории им. А. В. Неждановой, 2001. – 298 с
185. Щолокова О. П. Синергетична детермінанта фахової підготовки вчителя музичного мистецтва [Електронний ресурс] / О. П. Щолокова, О. В. Нагорна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. - 2019. - Вип. 27. - С. 3-9.
186. Шульпяков О. О характере слухо-моторных отношений в исполнительском процессе // Советская музыка, № 9, 1976. - С. 113-118.
187. Шум // Большая медицинская энциклопедия. 1970. https://big_medicine.academic.ru/8213/%D0%A8%D0%A3%D0%9C.

188. Шум // Словарь финансовых терминов,
https://dic.academic.ru/contents.nsf/fin_enc/
189. Шум // Энциклопедия терминов, определений и пояснений строительных материалов. – Калининград. Под ред. Ложкина В.П. 2015-2016.
https://construction_materials.academic.ru/12043/%D0%A8%D1%83%D0%BC
190. Щапов А. П. Некоторые вопросы фортепианной техники. Москва: Музыка, 1968.
- 191.** Щербак Т., Пухно С. Дослідження музичних здібностей піаністів // Науковий вісник Херсонського державного університету, Серія Психологічні науки. Вип. 1., 2020. с. 71-77. Отримано з: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1158118.pdf>
192. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Сост. и общ. ред. Л.А. Баренбойма. Москва: Советский композитор, 1978. 367 с.
193. Элькин Д. Г. Восприятие времени. М., 1962, с. 137.
194. Яворский Б. Строение музыкальной речи; Материалы и заметки. – Ч. 1-3. – М., 1908. – 97 с.
195. Ян Цзянань. Национальные традиции в творчестве китайского композитора Сюй Чанцзюня. Арефкан. Спец.17.00.02 — «Муз. искусство». – М. 2020, 28 с.
196. Anima13. 2017. Projeto Caminhos Sonoros 2011 - Encontro C/ R. Murray Schafer. YouTube video, 7:01.
197. Anderson William Todd. The Dalcroze Approach to Music Education: Theory and Applications Article in General Music Today · August 2012 <http://gmt.sagepub.com/content/26/1/27>
198. Barnes Earl. The Relation of Rhythmic Activity to Music in the Education of the Future. Music Supervisors' Journal , Nov., 1915, Vol. 2, No. 2 (Nov., 1915), pp. 4-8.

199. Bell R., Bartel A., Barrass S. (2010) A Systematic Method for Describing and Cataloguing Percussive Sounds, Based on Spectral, Temporal and Perceptual Criteria // International Journal of Arts and Sciences No. 3(9), P. 240-251.
200. Berger, L. M. (1999). The effects of Dalcroze eurhythmics instruction on selected music competencies of third- and fifth-grade general music students (Doctoral dissertation). Retrieved from Dissertations and Theses database. (UMI No. 9934934)
201. Brill H.G. *Die Gitarre in der Musik des XX. Jahrhunderts* (Cologne, 1994)
202. Cao Yu, Exploration of Integrated Teaching of Chinese and Western Percussion Professionals. "Comparative Study of Cultural Innovation," 2017 No. 30, 2009, Class No.: G642, J625-4 ISSN: 2096-4110
203. Carl Orff. *Alles ist Phantasie*. Carl Orff, on the 125th Anniversary of his Birth, 10th of July 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=tSIT5SBs3gE&t=1s>
204. Grove Dictionary. The New Grove Dictionary of Music and Musicians. In 20 volumes. Ed. by S. Sadie. - London, 1972-1980
205. Holland James, Page Janet K. Percussion // The New Grove Dictionary of Music and Musicians. In 20 volumes. Ed. by S. Sadie. - London, 1972-1980. https://books.google.com.ua/books/about/The_New_Grove_Dictionary_of_Music_and_Mu.html?id=8I4YAAAAIAAJ&redir_esc=y
206. Huron D. *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. Cambridge: MIT Press, 2006.
207. Jia Junlin. On the Performance of Noise Instruments: A Case Study of "Duck Squab" 《Northern Music》 2013Year 01Chapter: J60 J63.
208. Keefe, Bernadette. 2017. "The Art and Skill of Listening." Bernadette Keefe (personal website).

209. Kenny-Guardhouse, Alison, Catherine West, Samantha Whelan Kotkas, Caroline Matt, Natasha Harwood, Tim Whyne-Jones, Jo Rioux, and Marcelline Moody. 2017. "Listen Up Canada. Inspired By The Music And Pedagogy Of Canadian Composer R. Murray Schafer. Teacher Guide For Grades 4 to 6. Ottawa: National Arts Centre.
210. Liang Liang. How to Improve the Effectiveness of Percussion Teaching in Music Art Colleges 《Yalu River (the second half of the month)》 2015 Volume. 2 Category : J625-4 G642
211. Lu Jingzhi. Futurism Trend and Noise Music in Italy, Journal of the College of Arts, Jilin University 2006, No.: J609.5.
212. Music for Children/ With Carl Orff. Mozarteum School of Music. <https://www.youtube.com/watch?v=7JMyfRO2s9I>
213. Ornstein R.E. On the Experience of Time. - Baltimore, 1969.
214. Pawlovski I. Podstawy instrumentacji. Cz. PWM. 1970.
215. Paynter, John. 1991. Personalities in World Music Education. R. Murray Schafer. *International Journal of Music Education*, no. 1: 40–44.
216. Qi Yunpeng. Analysis of Percussion Music's Cultivation of Students' Aesthetic Abilities in Music 《The Voice of the Yellow River》 2010-12 12 ISSN:1810-2980
217. Rhythm Games to Engage and Motivate Young Musicians. By NAFME Member Theresa Iacarino <https://nafme.org/rhythm-games-engage-motivate-young-musicians/>
218. Rossing, T.D. Science of Percussion Instruments. Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd. 2000
219. Rutherford, Sherrill. 2014. "Is Murray Schafer's Creative Music Education Relevant in the 21st Century." *Canadian Music Educator* (Spring): 16-20.
220. Sachs C. Vergleichende Musikwissenschaft, – Breslau.
221. Schaeffer P. Traite des objets musicaux. Paris: Ed. du Seuil. 1966.

222. Schafer, R. Murray. 1967. *Ear Cleaning: Notes for an Experimental Music Course*. Toronto: Clark & Cruickshank.
223. Schafer, R. Murray. 1969. *Creative Music Education: A Handbook for the Modern Music Teacher*. Scarborough: Berandol Music Limited.
224. Schafer, R. Murray. 1969. *The Composer in the Classroom*. Scarborough, Ont.: Berandol Music.
225. Schafer, R. Murray. 1988. *The Thinking Ear: Complete Writings on Music Education*. Toronto: Arcana Editions.
226. Schafer, R. Murray. 1992. *A Sound Education: 100 Exercises in Listening and Sound-Making*. Indian River: Arcana Editions.
227. Schafer, R. Murray. 2012. *My Life on Earth and Elsewhere*. Erin, CA: The Porcupine's Quill.
228. Shand, Patricia. 2008. "Celebrating R. Murray Schafer." *Canadian Music Educator / Musicien Educateur Au Canada* 49 (3): 18–19.
229. Song Ling, *On the Rhythm Factors in Traditional Chinese Musical Aesthetics The Song of the Sea* 2012 No. 01 ISSN: 1007-4910.
230. Song Wei. *Exploring the Source of Western Noise Art—External Ecological Theory of Rosolo's Noise Music View*, *People's Music*, 04 (2015): ISN:0447-6573
231. Southcott, Jane, and Harry Burke. 2012. "An 'Attunement for Change': R. Murray Schafer and the Introduction of Creative Music Teaching in Australia. (Cover Story)." *Canadian Music Educator / Musicien Educateur Au Canada* 54 (2): 19–26.
232. Stewart Jesse. 2014. "Jesse Stewart on R. Murray Schafer, Canadian Composer, writer, educator and environmentalist." YouTube video, 40:40.
233. Suzuki, Shinichi (1998). *Shinichi Suzuki: His speeches and essays*. Summy-Birchsrud Music division of Summy-Birchsrud Inc., Miami, Florida.

234. Yang Ruwen. The establishment and training of timbre in percussion teaching from the perspective of the style of musical works The New Voice of Yuefu (Journal of Shenyang Conservatory of Music) 2013-04 ISSN: 1001-5736.
235. Yi Daxin. On the Artistic Features of the Percussion Performance in China and Its Combination with Modern Music Education, "New Yuefu (Journal of Shenyang Conservatory of Music)", 2014(01) ISSN: 1001-5736 classification number: J632.5
236. Wang Man. Exploration of Comprehensive Teaching of Chinese and Western Percussion. Professionals, Journal of the Central Conservatory of Music, 2006.
237. Wang Man. Exploration of Integrated Teaching of Chinese and Western Percussion Professionals, Journal of the Central Conservatory of Music, 2006, No.01, ISSN: 1001-9871 Chinese Journal of Central China Classification: J625-4
238. Wang Zheng. On the Emotional Cultivation of Music in Percussion Teaching "Music Time" 2011 No. 10 ISSN: 1008-3359 Classification No.: J625-4
239. Wang Wei. Discussion on the formulation of the teaching content of the national percussion music specialty in comprehensive universities "Northern Music" 2017 No. 19 No.: J632.5
240. Ward, Kim Soleski. 2009. "Principal Themes - Musical Soundscape: Teaching the Concepts of R. Murray Schafer to Elementary Students." Canadian Music Educator 50 (4): 40-42.
241. Xiao Di's. Exploration of Comprehensive Teaching of Chinese and Western Percussion Professionals The House of Drama 2015 No. 19 ISSN: 1007-0125 CLC: J625-4; G642.4
242. Wang Yidong. Teaching experience of setting up a percussion common course, "Chinese Music" 2004-04 Issue: ISSN:1002-9903 Classification: J625.6

243. Xu Lingjin. Exploration of the Typical Rhythm of Chinese Percussion Music in the Field of Timpani Playing and Teaching “Music Learning and Research”, 1991, No. 04: ISSN: 1008-2530.
244. Zhao Lu. Exploring the Application of Ethnic Percussion Music in Music Education Qinghai Social Science 2007, 05.

ДОДАТКИ

Додаток 1. Кристоф Каскель (Christoph Caskel). Виконання твору К. Штокгаузена "Zyklus" в Амстердамі. 1959.

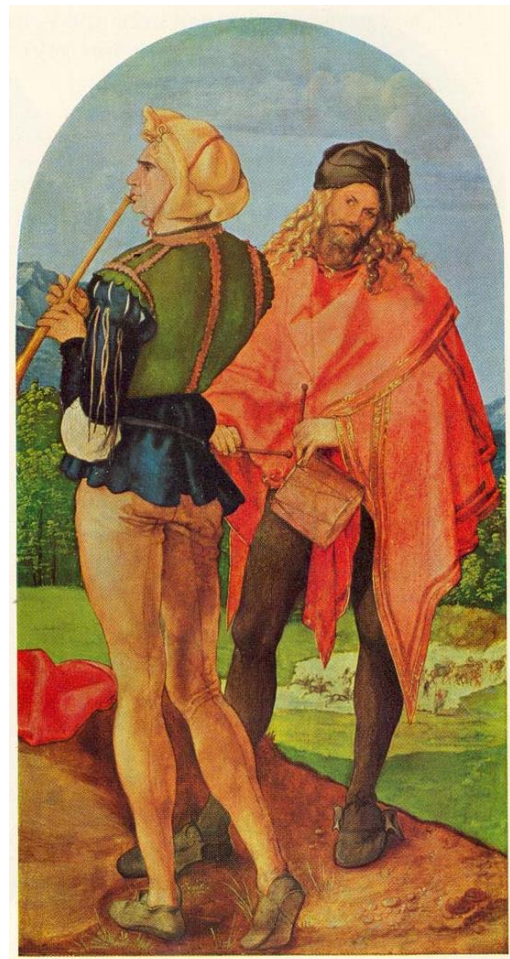
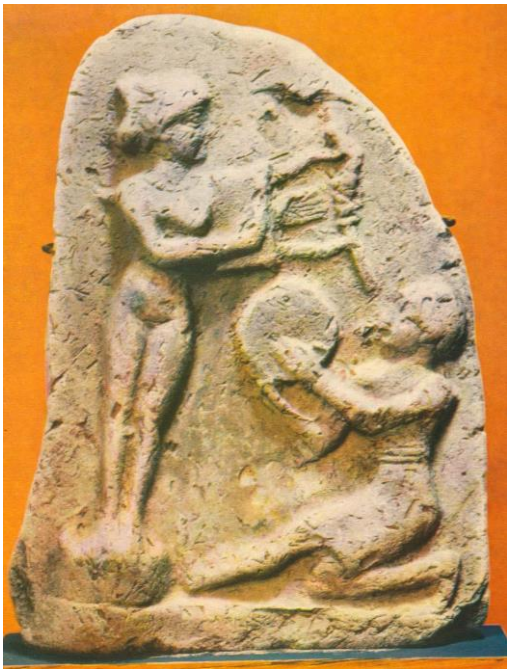


Додаток 2. Ударна установка (перкусійная батарея) фірми МАРЕХ у складі: великий і малий барабани, 4 томи, 2 тарілки, хет.



Додаток 3. А) Зображення кіфаристки і танцовщиці, яка акомпанує собі на тамбурині. Рельєф з Малої Азії, приблизно 15 ст. до н.е.; Б) Рідкісне

середньовічне зображення ангела, який грає на тамбурині (бубні). В)
Музикант, який грає на військовому барабані (з картини Альбрехта Дюрера)



Додаток 4. Гвідо Аретинський пояснює єпископу Теобальду принцип сольмізації за допомогою монохорду (мініатюра з середньовіч. Рукопису)

ut re mi fa sol la ut re mi fa sol la
 ut re mi fa sol la ut re mi fa sol la
 ut re mi fa sol la ut re mi fa sol la ut re mi fa sol la

es: Γ ABCDEFG a ♭♭ c d e f g a ♭♭ c d e

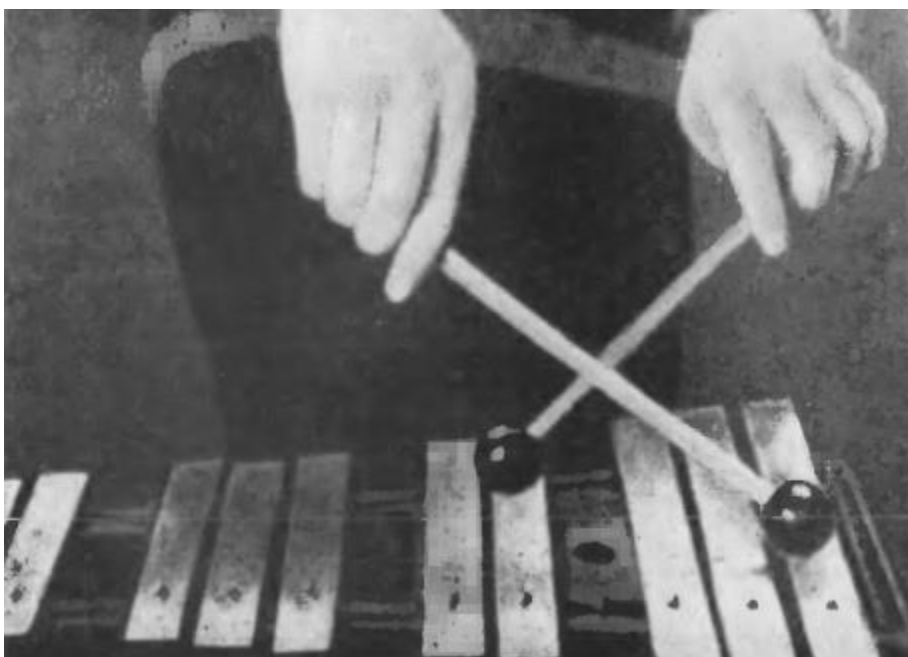
Guido monochor Theodaldulcōs

F A B C D E F G a ♭♭ c d e f g a

Додаток 5. Ілюстрація до легенди про Піфагора, який відчув гармонію і звуковисотний порядок у стукоті ковальських молотів, і вигадав звуковисотний стрій, що слугує для настройки дзвонів, струн, духових інструментів і скляних посудів. (з трактату ново історичної доби)



Додаток 6. Сопровід танцю в школі К. Орфа. Використовуються музично-шумові інструменти – штабшпілі та литаври. Нижче – прийом гри на ксилофоні



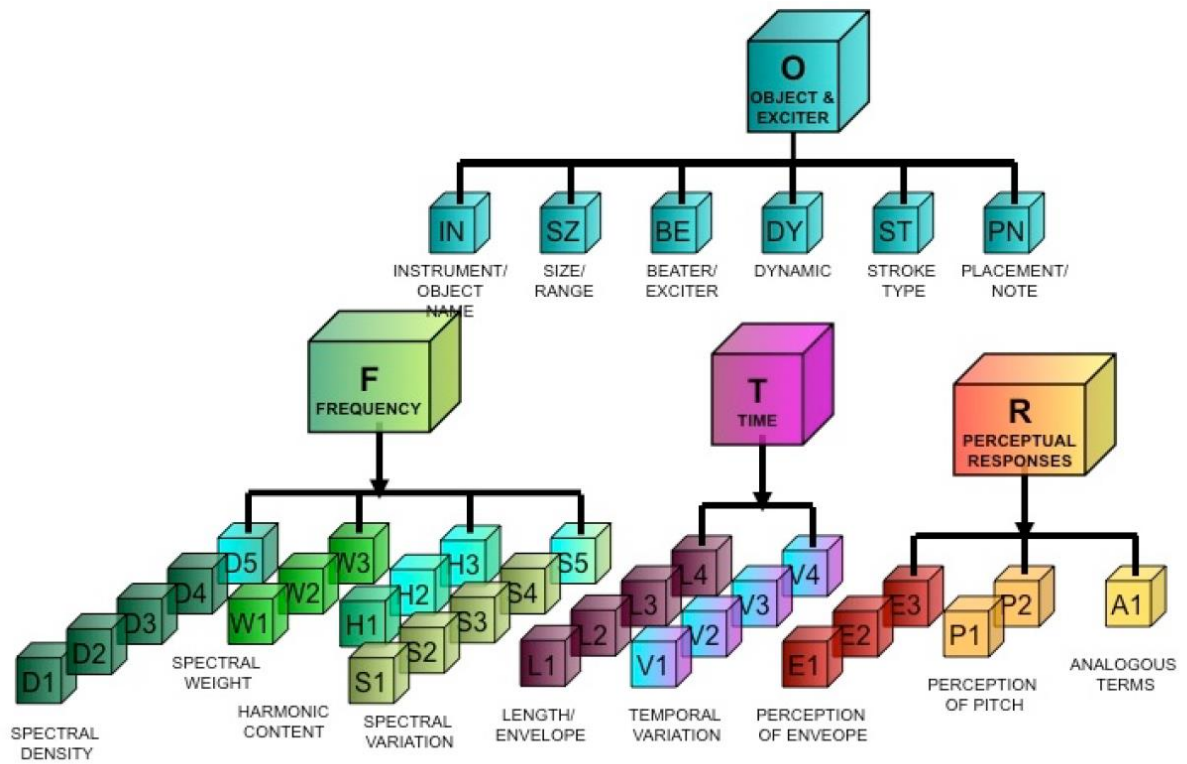
Додаток 7. Таблиця для визначення звукової пластичності музичного інструменту (з монографії С. Шипа. Музичне мовлення і мова музики)

ПАРАМЕТРЫ МОДУЛЯЦИИ ЗВУКА	ИНСТРУМЕНТЫ										ИП (индекс пластичности инструмента)	
	Тарелки	Трубка вольтынки	Ксилофон	Фортепиано	Клавиркорд	Валторна	Флейта	Скрипка	Пение			
Динамическая модуляция	1	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Высотная модуляция	2	-	?	+	+	?	+	+	+	+	+	+
	3	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ритмическая модуляция	4	-	?	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	5	+	+	?	?	+	+	+	+	+	+	+
Модуляция произношения	6	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Модуляция тембра	8	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
	9	-	-	-	?	?	?	?	?	?	?	?
ИП (индекс пластичности инструмента)	10	-	-	-	?	-	?	?	?	?	?	?
	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ИП (индекс пластичности инструмента)	12	3 / 0	2 / 1	3 / 2	4 / 3	6 / 1	5 / 4	8 / 3	10 / 1	11 / 0		

Додаток 8. Таксономія музично-шумових інструментів (параметри)

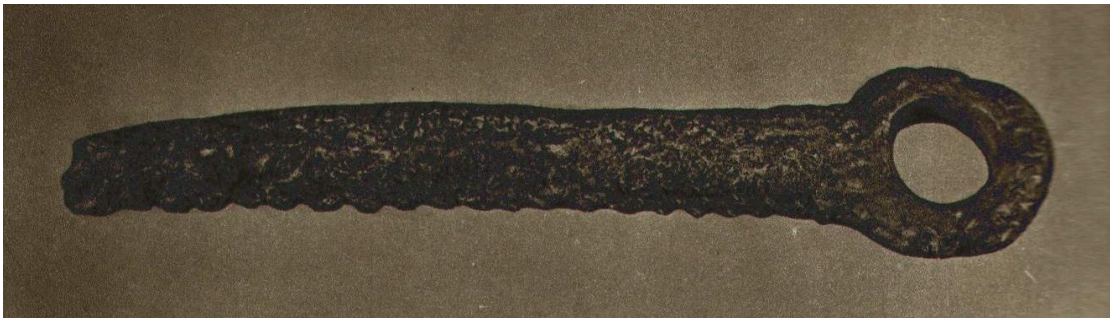
LEVEL 1 CATEGORY	LEVEL 2 SUBCATEGORY	LEVEL 3 ATTRIBUTES	LEVEL 4 (No. of) DESCRIPTORS
OBJECT AND EXCITATION	OBJECT	Instrument/Object Name Size/Range Beater/Exciter	200+: User-defined, predefined list Size: small/med/large. Range: notes 100+: User defined, predefined list
	EXCITATION	Stroke Type Stroke Placement/Note Dynamic	40+: User defined, predefined list 20+: User defined. Note: C0-G8 20+: User defined, predefined list
FREQUENCY SPECTRUM	SPECTRAL DENSITY	Density at Point of Onset Density at Maximum Peak Density at Decay Half-Time Intrinsic Variation Over Time Imparted Variation Over Time	5: Very Low to Very High 5: Very Low to Very High 5: Very Low to Very High 5: Yes/No. If Yes, then how? 11: Yes/No. If Yes, then how?
	SPECTRAL WEIGHT	Transient Strength Weight of Transients - Bandwidth Weight of Transients - Freq. Range Weight of Decay - Bandwidth Weight of Decay - Freq. Range Spectral Centroid	5: Very Low to Very High 5: Very Narrow to Very Broad 5: Very Low to Very High 5: Very Narrow to Very Broad 5: Very Low to Very High 5: Very Low to Very High
	HARMONIC CONTENT	Harmonic Proportion Pitch Correlation Harmonic Variation Over Time	5: Very Low to Very High 3: Yes/No. If yes, which note? 11: Yes/No. If Yes, then how?
	SPECTRAL VARIATION	Intrinsic Vibrato/Oscillation Imparted Vibrato/Oscillation Intrinsic Glissando/Portamento Imparted Glissando/Portamento Frequency Damping/Muting	2: Yes/No 4: Yes/No. If Yes, then how? 2: Yes/No 4: Yes/No. If Yes, then how? 4: Yes/No. If Yes, then how?
TIME	LENGTH AND ENVELOPE	Length of Attack Length of Decay Rate of Decay Total Length	5: Very Short to Very Long 5: Very Short to Very Long 5: Very Short to Very Long 5: Very Short to Very Long
	TEMPORAL VARIATION	Variable Attack Time Variable Decay Time Variable Total Length Sustain - Continuous Excitation	6: Yes/No. If Yes, then how? 4: Yes/No. If Yes, then how? 7: Yes/No. If Yes, then how? 6: Yes/No. If Yes, then how?
PERCEPTUAL RESPONSES	PERCEPTION OF ENVELOPE	Number of Attacks Attack Hardness Decay Curve	4: 1, 2, more than 2, can't detect 5: Very Hard to Very Soft 2: Natural/Damped
	PERCEPTION OF PITCH	Brightness Pitch Clarity	5: Very Bright to Very Dark 5: Very Low to Very High
	ANALOGOUS TERMS	User-defined	50+: User defined, predefined list

Додаток 8 Таксономія музично-шумових інструментів (граф таксонів)

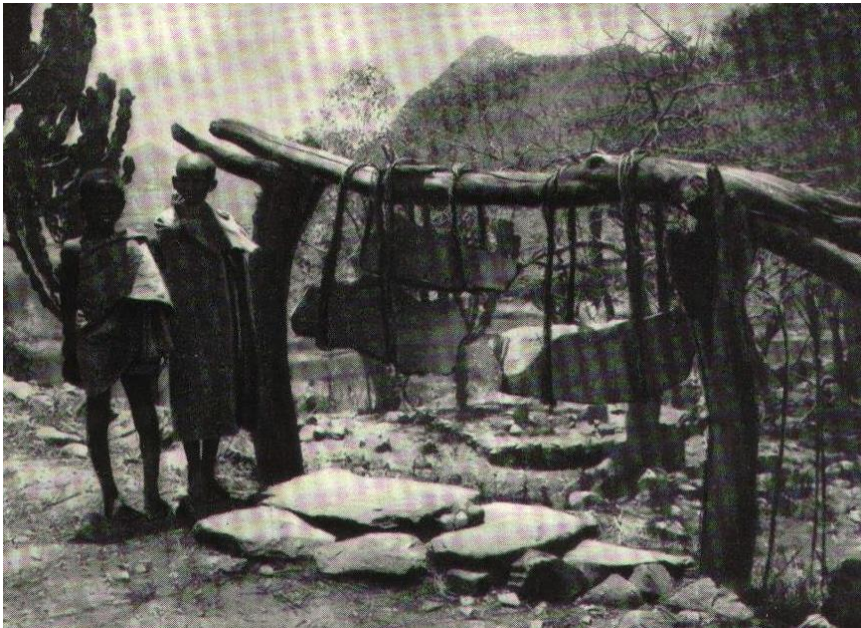


Додаток 10. Музичні інструменти часів неоліту: деревяна «літавра» та кістяний скребок (з колекції Празького музею історії)





Додаток 11. літо фон (Африка)



Додаток 12. Музично-шумовий супровід ритуальних танців





Додаток 11. Ритуальний ідіофон СИСТР в давньоєгипетській культурі



Додаток 12. Ритуальні шумові інструменти буддизму. Бочонковий барабанчик «тао гу» (barrel drum taogu). Мембрани з свинячої кожи на дерев'яному корпусі. Нижче – інструмент «кінг»



Додаток 13. Комплект бронзових гонгів на дерев'яній підставці (юн лу). XIX сторіччя.



Додаток 14. Старовинні дзвони



Додаток 15. Оркестр «пекинської опери: «юедуй» (музична команда). Група «учан» - на дальньому плані. Музично-шумові інструменти китайського музичного театру.



Дерев'яний барабан «жу» (zhu) на підставці



. Великий бочонковий барабан «бофу» (bofu) на дерев'яній підставці.



Додаток 16. Музично-шумові інструменти іранської культури



Clapping Music
for 2 Performers

Steve Reich

Clapper 1

Clapper 2

Clpr. 1

Clpr. 2

Clpr. 1

Clpr. 2

Clpr. 1

Clpr. 2

Clpr. 1

Clpr. 2

Clpr. 1

Clpr. 2

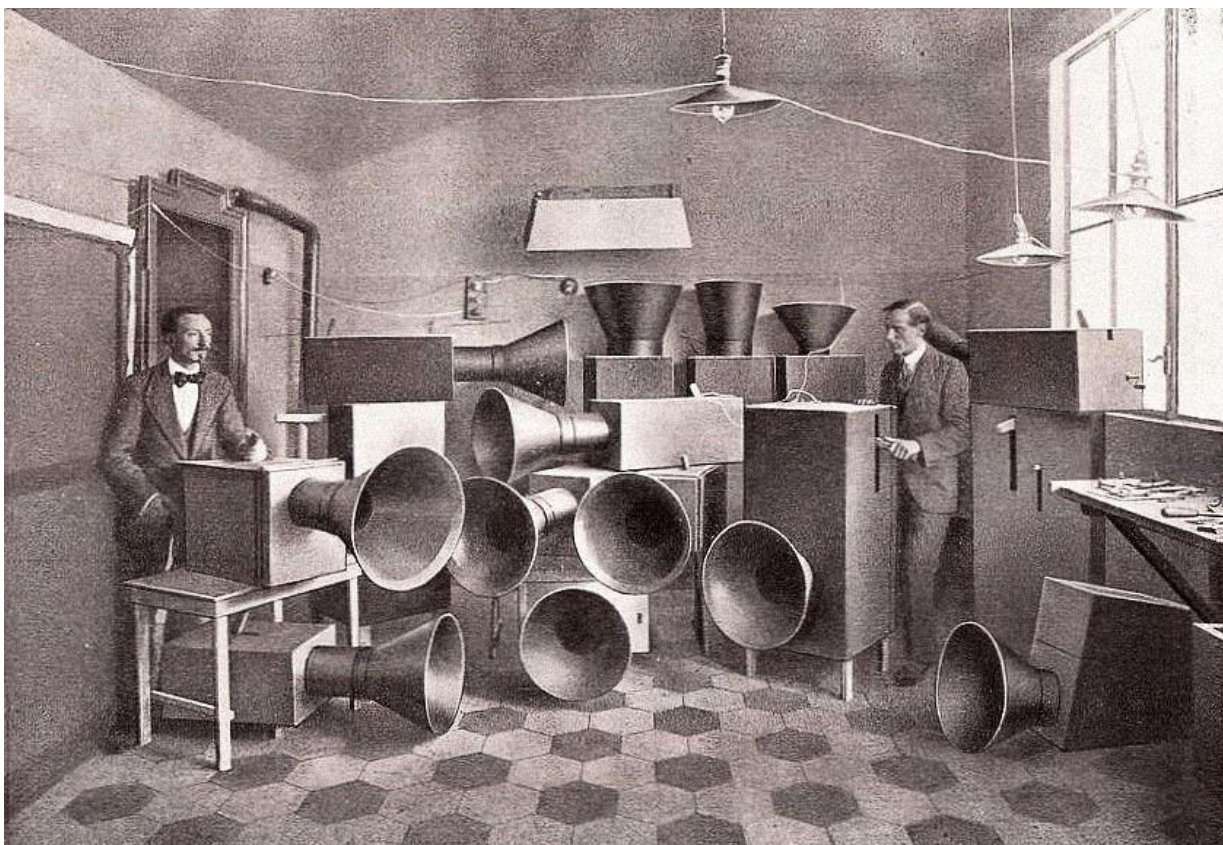
Clpr. 1

Clpr. 2

D.C. al Fine



Додаток 18. Луїджі Русоло та винайдені ним шумові пристрої



СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Ван Чуцьце. (2020). Музично-шумові інструменти в сучасній мистецькій освіті. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 3 (132). Одеса, 2020, 190-197. Отримано з <https://nv.pdpu.edu.ua/Magazin>.

2. Ван Чуцьце. (2021). Проблема освоєння темпоральних властивостей музики майбутніми вчителями музичного мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип. 197. Кропивницький, 2021. 194-200.*
Отримано 3
https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36889/1/Kondratenko_Plokhotniyuk_%20NZ_197.pdf.

Статті у наукових зарубіжних виданнях:

1. Ван Чуцьце. (2021). Структура готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до вживання музично-шумових інструментів у освітній практиці. *Knowledge, Education, Law, Management*, № 3(39), 2021. Отримано з: <http://kelmczasopisma.com/ru/viewpdf/6234>.

2. Ван Чуцьце. (2021). Musical Temporality and the Music Teachers Professional Training (Музична темпоральність і професійна підготовка вчителів музики). *The scientific heritage (Budapest, Hungary)*, Vol. 4, No 67, С. 51-57 (у співавторстві з С. Шипом). Отримано з: <http://www.scientific-heritage.com/wp-content/uploads/2021/06/The-scientific-heritage-No-67-67-2021-Vol-4.pdf>.

Праці апробаційного характеру

1. Ван Чуцьце (2018). Роль музично-шумових інструментів в освоєнні темпоральних властивостей музики майбутніми учителями музичного мистецтва. Одеса. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези Міжнародної конференції молодих учених та студентів*. Одеса, 2018. С. 15-17.

2. Ван Чуньцзе (2019). Интонационный подход к развитию музыкально-ритмических умений будущих учителей музыки. Сучасні орієнтири мистецької освіти: традиції, досвід, інновації. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті засновника кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, народного артиста України, професора Андрія Кушніренка (м. Чернівці, 4-5 квітня 2019 р.). – Чернівці: Чернів. нац. ун-т, 2019. 159-162.

3. Ван Чуньцзе. (2021). Критерии и показатели готовности будущего учителя музыки к применению музыкально-шумовых инструментов в образовательном процессе. Scientific Collection «InterConf», (72): with the Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference «Scientific Community: Interdisciplinary Research» (August 26-28, 2021). Hamburg, Germany: Busse Verlag GmbH, 2021. P. 145-149.

4. Ван Чуньцзе (2021). Influence of Percussion Ensemble Training on Psychological Counseling of Patients with Depression (Використання занять у перкусійному ансамблі у терапії пацієнтів з депресією). *Psychiatria Danubina*, Volume 33, Page: 12-13. (Web of Science).

Апробація отриманих результатів дослідження.

Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Одеса, 2017;

Гуманістичні орієнтири мистецької освіти. Київ, 2017;

Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Одеса, 2018;

Мистецтво у нелінійному просторі. Тернопіль, 2018;

Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Одеса, 2019;

Гуманістичні орієнтири мистецької освіти. Київ, 2019;

II Міжнародна науково-практична конференція, присвячена пам'яті засновника кафедри музики Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, народного артиста України, професора Андрія Кушніренка, Чернівці, 2019;

Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства. Одеса, 2020;

Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи. Суми, 2020;

VI Міжнародна науково-практична конференція «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття. Київ, 2020;

Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи. Суми, 2021.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад
"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03

E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 01.06.2021 № 968/24
на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського Ван Чуцьце «Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі» у навчальний процес Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Практична апробація методики, розробленої в дисертації Ван Чуцьце здійснювалася у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського протягом трьох років (з 2018 по 2020 рр.) на базі музично-хореографічного факультету.

Запропонована в дисертації Ван Чуцьце методика обґрунтована з позицій сучасної теорії мистецької освіти, музичного ритму, психології музичного мислення, акустики, культурології, вікової та соціальної психології. Спираючись на сучасні педагогічні концепції, зокрема на дослідження представників одеських наукових шкіл, автор вдало визначив педагогічні підходи і принципи, систематизував методи формування готовності майбутніх вчителів музичного мистецтва до фахової діяльності.

Головні методичні новації Ван Чуньцзе спрямовані на підготовку студентів до застосування потенціалу музично-шумових інструментів у таких сферах музично-освітньої практики, як підготовлене слухання творів і «елементарне музикування» на заняттях з музичного мистецтва, гра в ансамблі чи оркестрі, індивідуальна творчість учнів у жанрах синтетичного і прикладного мистецтва. Залучені до апробації методики викладачі (доценти Н. Кьон, О. Микулінська ст. викладач В. Мельниченко) та студенти університету особливо відзначили ефективність: а) навчальних вправ з формування навичок відтворення поліритмічної фактури; в) інтерактивних форм прилучення до синергії ансамблевого музикування; в) прийомів розвитку хронотектонічних уявлень.

Методи та форми, які входять до методики, розробленої Ван Чуньцзе, передбачають широке використання на заняттях з різних дисциплін фахової підготовки, а також у самостійній роботі студентів.

Результати впровадження методики Ван Чуньцзе, що запропонована у дисертації «Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі» за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання, обговорювалися на засіданні кафедри музичного мистецтва і хореографії, набули схвалення і були рекомендовані до подальшої розробки та впровадження в освітню практику.

Проректор з наукової роботи,
доктор політичних наук, професор

Завідуюча кафедрою музичного мистецтва
і хореографії, доктор педагогічних наук, професор



Г. В. Музиченко

 О. Є. Реброва



Міністерство освіти і науки України
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Григорія Сковороди»

08401, м. Переяслав-Хмельницький.

вул. Сухомлинського. 30.

тел.: (04567) 5-63-89

факс: 5-63-94

Л.В. Кожевнікова № 378

На № _____ від _____

Ministry of Education and Science of Ukraine
STATE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
«PEREYASLAV-KHME LNYTSKY
HRYHORIY SKOVORODA
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY»
30, Sukhomlynsky St.
Pereyaslav-Khmelnytsky
08401
tel.: (04567) 5-63-89
fax: 5-63-94

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського Ван Чуньцзе «Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання).

Методика, розроблена в кандидатській дисертації Ван Чуньцзе, опирається на міцний теоретичний фундамент, зокрема на положення сучасної теорії мистецької освіти, психології музичного мислення, теорії музичного ритму, культурології. Вона характеризується цілісністю та логічною впорядкованістю, що забезпечується вдало визначеною структурою готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів у різних практиках мистецької освіти.

Новизна і специфіка запропонованої методики полягає у синтезі засобів розвитку ритмічного почуття із засобами формування інтонаційного і тембрального слуху; у забезпеченні завдань поглиблення і уточнення музично-темпоральних уявлень; у поєднанні педагогічних зусиль, спрямованих на координований розвиток музичних здібностей, творчих умінь і культурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Методичні пропозиції Ван Чуньцзе біли сприйняті для впровадження в освітньому процесі Переяслав-Хмельницького педагогічного університету в 2019-2020 роках. Особливий інтерес студентів і схвалення викладачів кафедри викликали: а) метод розвитку ритмічного почуття і темпоральних уявлень у процесі оволодіння ритмічними формулами жанрових, етнічних та історичних стилів; б) прийоми формування тембрального та артикуляційного слуху в процесі гри на музично-шумових інструментах; в) методика роботи над музично-шумовим супроводом до візуальних композицій; г) метод регламентованої ансамблевої інструментальної імпровізації.

Результати впровадження методики Ван Чуньцзе обговорювалися на засіданнях кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет (протокол № 11 від 14.05.2021 р.).

Ректор



В.П. Коцур
В.П. Коцур

Л.В. Кожевнікова
Завідувач кафедри

Л.В. Кожевнікова



**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

27 травня 2021р. № 40/л-н

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ ПНПУ ім. К.Д.Ушинського Ван Чуцьце на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання на тему «**Методика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі**»

У освітній процес Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка протягом 2019-2020 року здійснювалося впровадження методики підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, запропонованої в дисертаційному дослідженні Ван Чуцьце. Актуальність даної методики визначається станом сучасної мистецької освіти, яка потребує нових засобів прилучення молоді до скарбів світової народної, класичної та естетично цінної популярної музики.

За слушною думкою автора дослідження, музично-шумові інструменти, які відіграють важливу роль в сучасній культурі, можуть ефективно сприяти формуванню музичних здібностей, насамперед – ритмічного відчуття і тембрових уявлень, а також здатні задовольнити потреби молодих людей до індивідуального та колективного музикування. Запропоновані методи можуть бути використані у загальноосвітніх школах, середніх та вищих закладах музично-педагогічної освіти.

Методика Ван Чуцьце опирається на положення сучасної теорії мистецької освіти, психології музичного мислення, теорії музичного ритму, культурології мистецтва тощо. Особливо значущою є ідея дисертанта щодо поєднання традиційних методів розвитку музично-слухових здібностей з новими засобами розвитку темпоральних і тембральних уявлень, формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики, їх умінь організації ансамблевого музикування, стимулювання творчої діяльності.

Ефективність розробленої Ван Чуцьце методики підтверджується даними діагностування студентів і позитивними оцінками викладачів, які прийняли участь у впровадженні основних елементів підготовки майбутніх учителів музики до застосування музично-шумових інструментів в освітньому процесі. Про результати впровадження методики Ван Чуцьце повідомлялося на засіданнях кафедри музичного мистецтва та методики музичного виховання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 10 від 26 травня 2021).

Проректор з наукової роботи

Сергій МИХИДА