

Міністерство освіти і науки України
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені
К.Д.Ушинського

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

УДК: 37.091.12.011.3-051:78:78.03(043)

МА ШИ

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СИСТЕМНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО
НАЦІОНАЛЬНУ МУЗИЧНУ КУЛЬТУРУ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

01 – Освіта/Педагогіка

014 Середня освіта (Музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

MaShi

数字签名者 : MaShi
DN : cn=MaShi, o, ou,
email=504598534@qq.com, c=CN
日期 : 2023.08.30 18:48:35 +08'00'

_____ Ма Ши

Науковий керівник – Шип Сергій Васильович,
доктор мистецтвознавства, професор

Одеса – 2023

АНОТАЦІЯ

Ма Ши. Методика формування системного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва. – 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, 2023.

Зміст анотації:

У дисертації представлено результати теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки ефективності методики формування у майбутніх учителів музичного мистецтва системного уявлення про національну музичну культуру (НМК). Зазначена проблема досліджена у загальному контексті компетентнісного підходу, який має значення парадигми теорії та практики освіти в сучасній Україні та Китайській Народній Республіці.

Актуальність проблеми визначається декількома чинниками. Перший з них – надзвичайна важливість для вчителя музичного мистецтва бути компетентним носієм і транслятором традицій рідної національної культури, а також знавцем національних музичних культур різних народів світу. З цього випливає значущість системно-цілісних уявлень про національну музичну культуру, які мають бути надбанням кожного сучасного фахівця у сфері мистецької освіти. Другий чинник актуальності теми – встановлена суперечність між високим рівнем усвідомлення педагогічною спільнотою важливості системних уявлень вчителів про музичну культуру, з одного боку, і недостатньою розробленістю теоретичного підходу до музичної культури як системи, розпливчатістю, недостатньою структурованістю і конкретністю образів національних музичних культур в науковій і педагогічній літературі. Третій чинник – суперечність між зростаючою в контексті процесу глобалізації необхідністю оволодіння майбутніми вчителями музичного

мистецтва уявленнями про музичні культури народів світу і відсутністю методики, спрямованої на підготовку компетентних фахівців у закладах педагогічної освіти.

В дисертації досліджені можливості теоретичного відображення явища національної музичної культури. Надмірна складність даного явища обумовила звернення до загальнонаукового принципу жанрового моделювання, який надав можливість представити музичну культуру у вигляді чітко структурованої системи; яка виявляє її найважливіші індивідуально-типологічні властивості, і надає найкращі перспективи подальшого розвитку уявлень про даний феномен. На основі системно-структурного підходу, методу жанрового моделювання і актуалізованих сучасних культурологічних знань в роботі була запропонована наступна дефініція центрального поняття. Національна музична культура визначена як система базових галузей та відповідних жанрів музичної практики, що функціонує в умовних межах певної національної культури.

Встановлено, що основою системи національної музичної культури в сучасному світі слугують такі галузі музичної практики: 1) традиція народного мистецтва, фольклор великих і малих народів, що входять до складу нації; 2) релігійна музична практика; 3) практика світського концертного професійного та аматорського музикування; 4) масово-популярна музика, що існує за принципами серійного виробництва. Кожна галузь репрезентована своїми музичними жанрами, які виявляють ознаки системної узгодженості. Кожний жанр характеризується теоретично певним комплексом ознак, а саме: а) репрезентативними артефактами; б) значущими персонами; в) системою мови та стилями; г) музичним матеріалом (властивостями інструментів і вокальних манер). Застосована у дослідженні жанрова модель НМК дозволила охопити всі основні сторони та елементи культурної практики музичного мистецтва. Було встановлено, що метод жанрового моделювання музичної культури є імпліцитно присутнім у різних музикознавчих концепціях та практиках музичної освіти.

В роботі з'ясовано зміст словосполучення «уявлення про музичну культуру», яке часто вільно використовується в теорії та методиці мистецької освіти. Було встановлено, що в гносеологічному і психолого-педагогічному аспектах під уявленням розуміють складний когнітивний феномен, який не зводиться до затриманих у моментальній пам'яті образів сприйняття, а має «перехідний» характер від конкретних образів до понять. На цих засадах системне уявлення про НМК майбутнього вчителя музичного мистецтва визначено як складну особистісну когнітивно-психологічну властивість індивіда, яка нерозривно поєднує три компоненти: емпіричні знання (звукові, зорові, моторні гешталти, накопичені індивідом в процесі набуття досвіду сприйняття чи відтворення артефактів національної музичної культури; а також певні практичні уміння, знання «як зробити»), теоретичні знання (поняття і судження, у тому числі фактологічні знання щодо феноменів національної музичної культури) і художньо-естетичні відношення (відповідні конкретній національній культурі образно-сміслові реакції та естетичні судження особистості щодо відомих їй артефактів мистецтва).

Запропонована теоретична модель НМК та визначене поняття системного уявлення про дане явище надали теоретичні підстави для розробки методики педагогічного впливу на процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Були встановлені педагогічні підходи і принципи, розроблені методи і визначені умови формування системного уявлення про національну музичну культуру. В основу методики було покладено: системний підхід, який дозволяє інтерпретувати будь-яку конкретну національну музичну культуру як багатогранну структуровану цілісність, що обумовлена типовими функціями і обставинами існування артефактів мистецтва; втілена в жанрах фольклору, релігійно-ритуального, концертно-академічного і популярного мистецтва; виражена у типових формах художньої діяльності носіїв культури; закріплена в системах засобів художньої виразності на рівнях музичної мови та художньої риторики; забезпечена соціальними засобами репродукції та розвитку, зокрема

інститутами мистецької освіти. Застосування системного підходу у методиці підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва обумовило узгодження змісту навчальних програм музично-історичних і теоретичних дисциплін (за принципом «міжпредметних зв'язків»); втілення у тематичній структурі розробленого спецсемінару, присвяченого НМК; алгоритм формування музично-теоретичних понять про національну музичну культуру. Культурологічний підхід служить теоретичним стрижнем розробленої методики, а також концепції і тематичної структури спецкурсу для студентів магістратури. Його проявом є послідовне використання принципу моделювання музичної культури. В основу вибору, організації та інтерпретації учбового матеріалу покладено багатомірну жанрово-таксономічну модель НМК, в якій музичні явища поєднані в таксони згідно з їх функцією, формою, обставинами екзистенції, стильовими властивостями. Культурологічному підходу відповідають: методичні принципи «поліхудожнього навчання», «занурення в культуру», , метод крос-культурного аналізу. Діяльнісний підхід передбачає засвоєння головних понять і положень щодо національної музичної культури в процесі активного художнього сприйняття-переживання і творчого музикування (співу, гри на інструменті, аранжування). Він проявляється у застосуванні принципу розвиваючого навчання, зокрема у залучених методах проблемного викладу тем, використанні навчальних тестів, індивідуальних творчих завдань, інтерактивних форм і методів навчальної роботи. Даний підхід репрезентують методи розробки інтелектуальних мап з використанням «ключових знаків», аранжування музичного матеріалу і його використання в синтетичних мистецьких композиціях (слайд-фільмах, інсталяціях тощо), залучення ігрових форм роботи, організація колективного музикування. Згідно з герменевтичним підходом, інтерпретація художніх творів національних музичних культур опирається на знання відповідних художньо-знакових систем, розуміння символів національного мистецтва, уявлення щодо прагматики творчих дій музикантів, осмислення художнього і

життєвого контексту мистецької діяльності. Даний підхід втілюється у методі конструювання опорних знаків, які відображають специфічні властивості певної НМК.

Встановлені оптимальні *умови* впровадження у педагогічну практику запропонованої в дисертації методики, як от: а) педагогічне стимулювання шанобливого ставлення студентів до кожної національної музичної культури, недопущення проявів культурної інтолерантності; б) стимулювання у студентів педагогічної рефлексії щодо методів, форм умов і результатів процесу формування системного уявлення про НМК; в) віддання переваги музичним творам світської та релігійної композиторської музики, які пов'язані з фольклором і відображають специфіку художньо-образного мислення суб'єктів даної національної музичної культури; г) створення можливостей для безпосереднього спілкування студентів з носіями різних національних музичних культур, для спільного музикування з ними; д) забезпечення технічних можливостей використання мультимедійної техніки і комп'ютерних засобів звукового синтезу для заохочення студентів до засвоєння елементів НМК в експериментальній творчій діяльності; є) впровадження в навчальний процес спеціального курсу «Музичні культури народів світу», метою якого є оснащення майбутніх учителів музичного мистецтва комплексом методів, спрямованих на формування системного уявлення про музичну культуру.

Розроблено методику педагогічної діагностики рівня сформованості системного уявлення майбутнього вчителя музичного мистецтва про національну музичну культуру. В основу діагностики покладено критерії та показники, які відповідають виявленій структурі такого уявлення, а саме: а) ейдетичний критерій, який характеризує міру володіння майбутнім освітянином художніми гештальтами певної НМК (показниками слугують обсяг знайомих студенту релевантних зразків національного мистецтва та ступінь їх системної єдності); б) гностичний критерій характеризує теоретичні знання, що входять до структури системного уявлення про

національну музичну культуру (показники - обсяг ключових понять і коректних суджень щодо національних музичних культур та рівень їх системної узгодженості); в) аксіологічний критерій (показниками є здатність до ціннісного сприйняття і розуміння художньо-естетичного смислу творів НМК). Були обгрунтовані три рівні сформованості системного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про національну музичну культуру: низький (профанний), середній (обізнаний) та високий (професійний). Діагностичний експеримент показав, що переважна більшість студентів (96%) виявила низький рівень системного уявлення про НМК за усіма критеріями.

Розкрито хід та результати формуально-експериментальна роботи з апробації запропонованої методики. Перший етап (тезавраційний) етап формуального експерименту мав завданням накопичення художніх вражень, понять, фактологічних і ціннісних суджень щодо низки обраних національних музичних культур. Домінуючими на першому етапі роботи були методи освоєння понять репрезентативного твору, інструменту, персони, властивостей музичної мови та композиції, методи «занурення в культуру», крос-культурного аналізу, опорних знаків, дидактичні гри («Поліглоти», «Апологія мистецтва»). Другий – інтеграційний – етап експерименту мав спеціальним завданням систематизацію накопичених чуттєвих образів, понять і художньо-естетичних відношень. На цьому етапі провідну роль зіграли: художньо-продуктивні дії студентів, що поєднують емпіричні та теоретичні знання на основі розуміння художньо-естетичних завдань (створення інструментального акомпанементу до відеозапису хореографічної композиції); підготовка мультимедійної презентації певної національної музичної культури; розробка ментальних мап на основі жанрового моделювання культури; інтерактивна форма «Гра в перлини», що спрямована на розвиток асоціативного мислення на основі інтерпретації знаків.

Останній діагностичний зріз продемонстрував істотне покращення системного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про НМК.

Високий рівень сформованості даної якості продемонстрували за ейдетичним критерієм – 28,57 % студентів експериментальної групи (у контрольній групі – 3,57 %), за гностичним – 32,14 % (7,14 %), за аксіологічним - 21,43 % (7,14 %),. Остаточний коефіцієнт для експериментальної групи (ΣK_f) відповідає достатньому рівню – 15,73. В контрольній групі він відповідає середньому рівню (11,21). Числові дані підтвердили ефективність запропонованої методики формування у майбутніх учителів музичного мистецтва системного уявлення про національну музичну культуру.

Практичне значення результатів і матеріалів дослідження визначається можливістю їх використання в освітньому процесі музично-педагогічних закладів середнього та вищого освітнього рівня, у роботі вчителя музичного мистецтва загальноосвітніх шкіл та шкіл мистецтва, у системі післядипломної освіти.

Ключові слова: майбутній учитель музичного мистецтва, музична культура, методика формування знань і уявлень, компетентність, системний підхід, діяльнісний підхід, педагогічні принципи, герменевтичний підхід, культурологічний підхід, художньо-естетичні цінності, жанрово-стильові системи; полікультурна освіта, метод моделювання; музично-теоретична підготовка, педагогічні умови.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

***Статті в наукових фахових виданнях, включених до переліку,
затвердженого МОН України:***

1. Ма Ши. (2022) Системне уявлення вчителя музики щодо національної музичної культури. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*: наук. журнал. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2022. – № 2 (139). – С. 62-70.

URL: <http://dSPACE.pdpu.edu.ua/handle/123456789/16100>;
dSPACE.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/16100

2. Ма Ши (2022). Засвоєння понять як завдання музичної освіти // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2022, № 2 (116). – Суми. - С.219-232. DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/219-232; URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/13088/1/ZASVOIENNIA%20PONIAT.pdf>

3. Ма Ши (2022). Методологічні підходи до формування системного уявлення щодо національної музичної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 4 (141). Одеса, 2022. 56 с. - С. 49-56. URL: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-4>; <https://drive.google.com/file/d/1QeRb51Q8EJWuO6vs6hHsiaHIyE2FzH42/view>.

Праці апробаційного характеру

1. Ма Ши. (2022). Принцип моделювання у методиці формування системного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*. Матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 14-15 жовтня 2022 р.). — Т.2. — Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського імені К. Д. Ушинського, 2022. — 202 с. 38-40

2. Ма Ши. (2021). Образовательная функция жанровых моделей музыкальной культуры. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*. Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 04-05 листопада 2021 р.). — Т.2. - Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2021. — 115 с. С. 10-11

3. Ма Ши (2019). Жанровий підхід до упорядкування музичних уявлень майбутніх учителів музики. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*. Матеріали і тези V Міжнародної

конференції молодих учених та студентів. - Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2019. — 105 с. С. 20-21.

4. Ма Ши (2018). Поэтика музыки как предмет освоения в системе всеобщего музыкального образования. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*. Матеріали і тези IV Міжнародної конференції молодих учених та студентів. - Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2018. — 144 с. С. 9-10

SUMMARY

Ma Shi. Formation of the National Music Culture System Concept in the Future Music Art Teachers. – 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, 2023.

The contents of the summary:

This dissertation presents the results of the theoretical background elaboration as well as the experimental testing of the method efficiency, directed at the system national musical culture (NMC) concept formation with the future music art teachers. The given problem was studied in the general competency approach context, which has education theory and practice paradigmatic meaning in both Ukraine and the Chinese Republic. The problem has become topical due to several factors. The first of them is the utmost importance for the musical art teacher to be the competent bearer and transmitter of the native national culture traditions as well as the expert on the national musical world cultures. This proves the importance of the system- integral national music culture concepts for every today's specialist in the art education sphere. The second factor is the stated contradiction: on one hand, the pedagogical society understands the high importance of the teacher's musical culture system concepts; on the other hand, the theoretical approach to the musical culture as a system is not worked out enough,

The national musical culture concepts in scientific and pedagogical literature are rather vague, not structured and specified sufficiently. The third factor is the following contradiction: the growing globalization promotes the urgent necessity for the future music teacher to gain knowledge and experience in the world musical culture. Meanwhile there is the lack of the methods directed at the competent specialists' education in teachers training institutions. The analysis of the problem research level showed that both Art Education theory and practice require the scientifically grounded solution which must correspond to the current Humanities knowledge state. Besides the problem of the system national and worldwide musical culture concept formation with the future music art teachers must be expedient in practical application.

The theoretical possibilities of the national music culture phenomenon representation are analyzed in the dissertation. The extreme complexity of the phenomenon stipulated the general scientific genre modeling principle, which made it possible to represent musical culture as a strictly structured system. This system manifests its most important individual and typological properties and shows the best perspectives for the further development of the phenomenon conceptions. Being based on the system structural approach, genre modeling method and actualization of the modern culturological experience, the following central concept definition was suggested. *The National musical culture is defined as the system of the base spheres and the corresponding musical genres practice, which function in the conventional measures of the definite national culture.*

According to the developed model the modern national musical culture system is based on the following musical culture spheres : 1) national art traditions, nation forming majority and minority groups' folklore; 2) religious music practice; 3) secular professional and amateur concerts performing; 4) mass popular music which exists on the mass production principles. Each of the spheres is represented by its musical genres which show certain signs of system coordination. Each genre is characterized by theoretically definite set of features, that is : a.) representative artifacts; b.) significant personalities; c.) language and style system; d) musical

material (instrumental and vocal manner properties). Thus, the genre model NMC used in the research gives possibility to cover all the main sides and elements of the musical art cultural practice.

It was stated that the musical culture genre modeling method is implicitly present in different musicological conceptions and music education practice. The meaning of the word collocation “the concept of musical culture” was clarified, as it had rather loose interpretation in the art education theory and practice. It was stated that in gnosiological and pedagogical aspects *concept* is understood as a complex cognitive phenomenon, which can’t be limited only by the images of perception caught in the instantaneous memory, but it has “ transitional” character from the concrete images to notions.

On these grounds, the system national musical concept of the future musical art teacher can be defined as the complex personal-cognitive – psychological property of any individual, which inseparably unites three components: *empiric knowledge* (sound, visual, motor gestalts, stored by the individual in the process of gaining experience of the national musical culture artifacts perception or creation; as well as certain practical skills and knowledge “ how to do it”); *theoretical knowledge* (notions and judgments, including factual knowledge of the national culture phenomenon) and *artistic- esthetic relations* (the individual’s perception of the known artifacts, his image-sense reactions and esthetic judgments, which correspond to the definite national culture). The suggested musical culture theoretical model and the definition of the system concept of the given phenomenon created the theoretical grounds for working out methods of the pedagogical effect on the future music art teachers’ professional training process.

The pedagogical approaches and principles were stated and the conditions for system national music concept were defined. This method was grounded on the following approaches. *System approach* gives possibility to interpret any definite musical culture as a diverse structured unit, which is conditioned by the typical functions and the artifacts existence circumstances; is embodied in folklore, religious-ritual, concert academic and popular art genres; is expressed in the

artistic creativity forms typical for the culture bearers; is consolidated in the artistic expressiveness on the levels of musical language and artistic rhetoric; guaranteed by the social means for reproduction and development, by the Art education institutions in particular. The system in future music art teachers training method implies the educational programs contents coordination in music-historic and theoretical disciplines (on the principle of inter-subject relations); it is embodied in the thematic structure of the worked out special seminar, devoted to the national music cultures, in the algorithm of the musical-theoretical concepts formation.

The culturological approach serves as a theoretical core of the developed method as well as of the conception and thematic structure for MA special course. The manifestation of the given approach is the consistent application of the musical culture modeling principle. The educational material choice, organization and interpretation is based upon the multivariate genre-taxonomic musical culture model, in which musical phenomena are united in the taxons according to their function, form, existence circumstances, style properties. Such methodic principles as the culture immersion”. “multiartistic cultural representation”, cross-cultural analysis correspond to the culturological approach.

The activity approach stipulates the mastering of the main notions and regulations concerning the national music in the process of its active artistic perception and the creative music experience(singing, playing the instrument, arrangement). It shows itself in the *developing educational process*, in particular in the applied methods of the problematic themes teaching, in using of educational texts, individual creative tasks, interactive forms and methods of the educational work. This approach is represented by methods of intelligent maps working out with the “key signs” using, the arrangement of the musical material and its using in synthetic artistic compositions (slide films, installations etc.), game involving work model, organization of the collective music playing.

According to the *hermeneutics approach* the interpretation of the national musical cultures artistic creations bases on the corresponding sign systems knowledge, the national art symbols understanding, the musicians’ creativity

pragmatics notion, the creator's artistic and life contents comprehension. This method is embodied in the construction of the reference signs, which represent the specific properties of the certain national music culture.

The optimal conditions for the methods, suggested in the dissertation, implementation into practice were stated, namely: a) Pedagogical stimulation of the attentive and respectful students' attitude to any national music culture, regardless of its type and the level of integration in the European-Atlantic civilization process, exclusion of any cultural intolerance manifestation; b) stimulating the future music art teachers' pedagogical reflection concerning the methods, conditions, forms and results of the forming system HMK concept process; c) while choosing the secular and religious musical compositions, preferences should be given to those ones, which are connected with the folklore and reflect the given culture ethnic basis to the greatest extend; d) organizing the students' direct contacts with the various national music cultures bearers for co-joint music playing; e) providing the students with necessary multimedia technique computer sound synthesis means for encouraging them to mastering HMK elements in their experimental creative activity; f) introduction of the "The World Music Cultures" special course in the educational process, which is aimed at equipping the future music art teachers with the set of methods as it can promote the system music culture concept forming.

The pedagogical diagnostics method of the future music art teacher's level of national music culture system concept formation was worked out. The base if it was made up from the criteria and indices which correspond to the ascertained structure of this concept, namely; a) eidetic criterion which characterize the future teacher's mastering level of the certain national music culture artistic gestalts (the indices here are the amount of the relevant national art examples, known by the student, and the level of their system unity); b) gnostic criterion characterizes the theoretical knowledge, included into the system national music culture structure (indices are the scope of the key notions and correct judgments about the national music cultures and the level of their system coordination; c) axiological criterion (

the indices are the ability of estimating perception and understanding of the artistic-esthetic sense in the national music culture creations.

Three levels of future music art teachers' system concept as to the national music culture were grounded: the low one (ignoramus), the middle one (well-informed) and the high one (professional). The diagnostic experiment showed that the majority of students (96%) proved to be on the low level of the system concept as to the NMC according all the criteria.

The forming-experimental approbation of the suggested method was introduced step-by-step. The first step (*hoarding*) was aimed at storing of the artistic impressions, notions, factual and evaluating judgments of the number of selected national music cultures (preference was given to cultures of Ukraine and Spain (Europe), China and Turkey (Asia), the USA and Brazil (America), Congo (Africa) and Indonesia (Oceania). The dominating methods on this step were the method of the concepts mastering concerning the represented creation, instrument, person musical language and composition properties; the method of “ cultural immersion”; cross cultural and the reference signs analysis method; didactic games (“Polyglots”, “Art Apology”). The second – *integration* – step had specific task to systematize the sensual images, notions and artistic-esthetic relations as to the number of the national music cultures selected for mastering. At this point the main role was played by the artistic-creative students' activity, which united both empiric and theoretic knowledge, based on the artistic-esthetic tasks comprehension (the instrumental accompaniment creating for the video choreographic composition); preparation of the certain national music culture multimedia presentation; working out mental maps basing on the genre culture modeling; interactive form “Pearl Game” which is directed to the associative thinking development basing on the signs interpretation.

The last diagnostic test showed the significant improvement of the future music art teachers' national music culture system concept. The high level of the given skill formation according to the eidetic criterion was proved with 28,57% of the experimental group students (3,57 % - in control group), according to the

gnostic criterion - 32,14 % (7,14 %), according to the axiological criterion - - 21,43 % (7,14 %). The definitive coefficient for the experimental group (ΣK_f) corresponds to the sufficient level - 15,73. In the control group it corresponds to the middle level (11, 21). The numerical data proved the suggested method efficiency for the future music art teachers' NMC system concept formation

The practical importance of the results and materials of the research is determined by the possibility of their application in the educational process of the musical- pedagogical secondary and higher academic levels, as well as at the secondary school music art lessons and at Art schools, in the system of after diploma education.

Key words: future Music Art teacher, musical culture, knowledge and concept formation methods, competency, system approach, activity approach, pedagogical principles, hermeneutics approach, culturology approach, artistic esthetic values, genre-style systems, multicultural education, modeling method, musical-theoretical training, pedagogical conditions.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Articles in professional scientific journals of Ukraine:

1. Ma Shi. (2022). Formation of the National Music Culture System Concept in the Future Music Art Teachers, *Sistemne uyavlennya vchitelya muziki shchodo natsionalnoï muzichnoï kulturi* [Formation of the National Music Culture System Concept in the Future Music Art Teachers]. *Naukoviy visnik Pivdennoukraiïnskogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni K. D. Ushinskogo* - Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Issue 4 (141). Odesa, 2022. 56 p. - C. 49-56 [in Ukrainian].

2. Ma Shi. (2022). Concepts mastering as the task of music education. [Zasvoennya ponyat yak zavdannya muzichnoï osviti]. *Pedagogichni nauki: teoriya. istoriya. innovatsiyni tekhnologii* – Pedagogical science: theory, history, innovation technology. 2022. № 2 (116). Sumi. - S.219-232. [in Ukrainian].

3. Ma Shi (2022). Pedagogical approaches to formation the music teacher's systematic idea of the national musical culture.[Metodologichni pidkhodi do formuvannya sistemnogo uyavlennya shchodo natsionalnoï muzichnoï kulturi v maybutnikh uchiteliv muzichnogo mistetstva]. *Naukoviy visnik Pivdennoukraïnskogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni K. D. Ushinskogo - Ushinskogo - Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. Vipusk 4 (141). Odesa. 2022. 56 s. - S. 49-56. [in Ukrainian].

Research works of the approbation character:

1. Ma Shi. (2022). Printsip modelyuvannya u metoditsi formuvannya sistemnogo uyavlennya pro natsionalnu muzichnu kulturu v maybutnikh uchiteliv muzichnogo mistetstva [The principle of modeling in the method of forming a systematic idea of national musical culture in future music teachers]. *Muzichna ta khoreografichna osvita v konteksti kulturnogo rozvitku suspilstva*. Materiali i tezi VIII Mizhnarodnoï konferentsii molodikh uchenikh ta studentiv (Odesa 14-15 zhovtnya 2022 r.) [Musical and choreographic education in the context of cultural development of society. Materials and abstracts of the VIII International Conference of Young Scientists and Students]. B.2. Odesa: Pivdennoukraïnskiy natsionalniy pedagogichniy universitet imeni K.D. Ushinskogo imeni K. D. Ushinskogo. 2022. s. 38-40. [in Ukrainian].

2. Ma Shi (2021). Obrazovatel'naya funktsiya zhanrovykh modeley muzykalnoy kultury. Muzichna ta khoreografichna osvita v konteksti kulturnogo rozvitku suspilstva [The educational function of genre models of musical culture]. Materiali i tezi VII Mizhnarodnoï konferentsii molodikh uchenikh ta studentiv (Odesa 04-05 listopada 2021 r.).B.2. - Odesa: PNPU imeni K. D. Ushinskogo. 2021. S. 10-11. [in Ukrainian].

3. Ma Shi (2019) Zhanroviy pidkhid do uporyadkuvannya muzichnikh uyavlen maybutnikh uchiteliv muziki. [Genre approach to organizing the musical ideas of future music teachers]. *Muzichna ta khoreografichna osvita v konteksti*

kulturnogo rozvitku suspilstva. Materiali i tezi V Mizhnarodnoï konferentsii molodikh uchenikh ta studentiv. - Odesa: PNPU imeni K. D. Ushinskogo. S. 20-21. [in Ukrainian].

4. Ma Shi (2018). Poetika muzyki kak predmet osvoyeniya v sisteme vseobshchego muzykalnogo obrazovaniya [The poetics of music as a subject of mastery in the system of universal musical education]. Muzichna ta khoreografichna osvita v konteksti kulturnogo rozvitku suspilstva. Materiali i tezi IV Mizhnarodnoï konferentsii molodikh uchenikh ta studentiv. - Odesa: PNPU imeni K. D. Ushinskogo. S. 9-10. [in Russian].

ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО НАЦІОНАЛЬНУ МУЗИЧНУ КУЛЬТУРУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	30
1.1. Феномен національної музичної культури	30
1.2. Теоретична модель національної музичної культури	37
1.3. Національна музична культура як предмет мистецької освіти.	57
1.4. Висновки до розділу 1	68
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО НАЦІОНАЛЬНУ МУЗИЧНУ КУЛЬТУРУ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	70
2.1. Структура системно-цілісного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про музичну культуру (психолого-педагогічний аспект)	70
2.2. Науково-педагогічні підходи і принципи формування цілісного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва	95
2.3. Методи і умови формування системного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва.....	104
2.4. Висновки до розділу 2	129
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО НАЦІОНАЛЬНУ МУЗИЧНУ КУЛЬТУРУ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	133
3.1. Організація, методика і результати педагогічної діагностики рівня сформованості системного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про НМК	133
3.2. Хід та результати формувального експерименту	151
3.3. Висновки до розділу 3	199
ВИСНОВКИ	201
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	209
ДОДАТКИ	230

ВСТУП

Національна художня, і зокрема музична культура – явище величезної цінності для будь-якого народу, будь-якої нації на будь-якому історичному етапі її розвитку. Вона є об'єктом особливої турботи державних інститутів і багатогранний предмет наукового вивчення. Стратегії збереження та розвитку національної музичної культури в Україні, КНР та інших країнах світу забезпечуються конституційними законами, урядовими програмами, статутами громадських організацій та іншими регуляторами національного будівництва.

Уявлення про музичну культуру рідного народу та культури інших народів світу – це важлива компетентність кожної освіченої людини. На формування даної компетентності має бути спрямована діяльність загальних і спеціальних закладів освіти. Така мета передбачається «Законом України про освіту». Культурна компетентність особистості, володіння цінностями рідної культури, повага до культури інших народів, долучення до національних традицій мистецтва є сьогодні важливими завданнями освіти в державі. У проекті «Нова українська школа» (2016 р.) однією з десяти ключових компетентностей є «Обізнаність та самовираження у сфері культури. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва». Аналогічні директивні положення містяться у прийнятій урядом Китайської народної республіки «Довгострокової програми з реформ і розвитку освіти на 2010–2020 роки».

Актуальність освоєння молодими поколіннями цінностей національної музичної культури (далі – НМК) є особливо високою в наші часи, коли процес цивілізаційної глобалізації стає все більш інтенсивним, охоплює все більшу кількість країн і народів. Цей процес несе свої позитивні плоди, зокрема у сфері економіки, технологій виробництва, можливостей комунікації. Водночас, він має і відчутні негативні наслідки. Одним з

найгірших з них є нівелювання етнокультурних особливостей народів Землі, руйнація самобутніх національних традицій мистецтва, занепад народної творчості. Масове комерційне мистецтво чинить тиск на самобутню творчість народних і професійних митців, звужує художньо-естетичний обрій великої маси людей, знижує критерії естетичного смаку. З таким становищем не має миритися жодна держава, яка дбає про майбутнє нації, про збереження її самобутності. Очевидно, що головним інструментом підтримання і розвитку національної культури, зокрема самобутніх традицій мистецтва є інститути освіти. Саме школа – у найширшому розумінні цього слова – має забезпечити спротив негативним тенденціям глобалізації і забезпечити всі умови для збереження національних культурних цінностей.

Таке завдання стоїть сьогодні і перед музичною освітою в Україні, Китаї та інших країнах, які дбають про збереження скарбів національного мистецтва. Головна роль у виконанні такого важливого завдання належить учителю музичного мистецтва. Від його загальнокультурної компетентності, власної музичної культури, якості фахових знань і умінь залежить успішність виконання окресленого освітнього завдання. У великій мірі успіх у даній справі залежить від системності уявлення вчителя про музичну культуру рідного народу як цілісності, а також від системних уявлень про національні музичні культур інших народів. Отже, сучасний вчитель музичної культури має володіти актуальними, перевіреними на власному досвіді мистецької діяльності системними знаннями щодо своєї національної музичної культури та культур інших народів.

Національна музична культура – широке та складне поняття. Воно має власний сенс і застосування в різних наукових дисциплінах: філософії, соціології, культурології, етнології, естетиці, мистецтвознавстві та педагогіці. Вагомий внесок у справу вивчення НМК зробили дослідники, які представляють різні наукові напрями та методологічні підходи до вивчення духовної культури, літератури, мистецтва: В. Гумбольдт, К. Леві-Строс, Б. Маліновський, А. Тойнбі, Й. Хьойзінга, А. Швейцер, Освальд Шпенглер та

ін. Важливість національної художньої культури, зокрема музичного мистецтва для освіти українців наголошена у працях Володимира і Дмитра Антоновичів, Івана Дзюби, Василя Верховинця, Михайло Драгоманова, Миколи Лисенка, Івана Ляшенка, Костянтина Ушинського, Дмитра Яворницького та інших мислителів. Такі самі імперативи народної освіти проголошували китайські вчені минулих століть, починаючи з легендарного Кун Цзи. Велику увагу питанням збереження національної культури приділили Фен Гуйфень, Чжан Чжидун, Лян Цичао, Лу Сінь, Цай Юаньпей, Лі Дачжао.

В останні десятиріччя національна музична культура стала одним з центральних предметів у педагогічних дослідженнях. Вчені розглядають її під різними кутами зору: як особистісну якість учнів та викладачів музичного мистецтва (В. Андрущенко, М. Бастун, Н. Батюк, І. Бех, В. Гончаров, І. Зязюн, В. Іванов, В. Козловський, В. Молодиченко, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.), як сторону їх менталітету і духовності (О. Горожанкіна, О. Олексюк, О. Ростовський та ін.), як характеристику естетичної свідомості (Н. Гузій, І. Барвінок, М. Нечепоренко, Л. Побережна, О. Реброва, В. Черкасов та ін.), як властивість художнього мислення (О. Костюк, Є. Назайкінський, Пань Синюй, Є. Проворова, Цзан Юєці та ін.), як напрямок професійної діяльності та фахову компетентність (Н. Бондаренко, Н. Головіна, Чжоу Тінтін та ін.).

Однак, національна музична культура найчастіше розглядається під якимось одним кутом зору, з позицій окремих сторін і елементів. Вона рідко аналізується в ракурсі її фактичного змісту, структури, функціональних властивостей, а також специфіки її відображення в свідомості та діяльності індивіда, як учня, так і викладача. Ще рідше в спеціальній літературі ставиться питання щодо методів цілеспрямованого педагогічного впливу на формування системно-цілісного, несуперечливого, образного і динамічного уявлення особистості про національну музичну культуру.

Таким чином, в сучасній теорії, методиці та практиці музичної освіти спостерігаються наступні об'єктивні *суперечності*: а) між надзвичайною складністю і велетенським масштабом системно-цілісного явища національної музичної культури і його несистемним, фрагментарним, часом поверховим відображенням в навчальній літературі; б) між частим використанням в педагогічній літературі термінологічного звороту «уявлення про музичну культуру» і недостатньою точністю цього виразу, зокрема невизначеністю його відношення до знань, чуттєвих образів, естетичних суджень та інших сторін свідомості особистості; в) між зростаючою в процесі цивілізаційної глобалізації необхідністю оволодіння вчителями музичного мистецтва системно-цілісними уявленнями про музичні культури народів світу і відсутністю методик, спрямованих на підготовку компетентних у даному відношенні фахівців у закладах педагогічної освіти.

Дані суперечності і охарактеризовані глобальні процеси в культурі та мистецькій освіті обумовили **актуальність** обраної теми дисертації.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» є складником наукової теми кафедри музичного мистецтва і хореографії факультету музичної та хореографічної освіти «Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців мистецького та мистецько-педагогічного профілю в контексті соціокультурної парадигми (реєстраційний номер 0120U002017). Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» від 27.06.19 р., протокол № 11.

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування системного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва.

Завдання дослідження:

- 1) Визначити поняття національної музичної культури в контексті теорії музичної освіти і побудувати теоретичну модель даного явища;
- 2) Виявити природу і структуру системного уявлення майбутнього вчителя музичного мистецтва про національну музичну культуру;
- 3) Обґрунтувати методику формування системного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва;
- 4) Перевірити ефективність розробленої методики в процесі експериментальної педагогічної роботи.

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

Предмет дослідження – системне уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про національну музичну культуру та методика формування даного уявлення.

Методологічну основу дослідження становлять: *системно-структурний підхід* до явища національної музичної культури, психолого-педагогічного феномену його відображення в свідомості особистості, методики формування цілісного уявлення про даний феномен у майбутніх учителів музичного мистецтва; *культурологічний підхід* до використання в освітньому процесі артефактів музики та інших видів мистецтва; *герменевтичний підхід* до формування художньо-естетичних відношень до артефактів національних музичних культур; *діяльнісний підхід* до процесу формування чуттєвих образів, теоретичних знань та художньо-естетичних суджень студентів; *експериментальний підхід*, використаний для підтвердження ефективності розробленої методики; метод *моделювання* феноменів національної музичної культури та системного уявлення про неї.

Теоретичною базою дослідження слугують: положення психології та загальної педагогіки щодо культурної, естетичної, художньої, етнокультурної компетентності, теоретичних основ і методики підготовки майбутніх учителів

музичного мистецтва (І. Бех, Г. Ващенко, І. Зязюн, Г. Падалка, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Р. Хмелюк, К. Ушинський, Г. Ніколаї, О. Шевнюк та ін.); теоретичні поняття і судження культурології (С. Безклубенко, Ю. Богуцький, В. Вернадський, В. Гумбольдт, М. Драгоманов, П. Копнін, С. Кримський, К. Леві-Строс, В. Мичковська, М. Попович, А. Тойнбі, З. Фройд, Д. Чижевський, Т. де Шарден, А. Швейцер, В. Шейко, О. Шпенглер та ін.), концепції *музичної культури*, (О. Костюк, І. Ляшенко, О. Самойленко, С. Тишко, Ю. Чекан); *Теорія пізнання, системний підхід, теорія моделювання, когнітивна психологія, теорія навчання* (В. Беспалько, О. Богданов, Л. фон Берталанфі, Т. Бьюзен, В. Рибалко, А. Синицький, Г. Тріандіс, Ю. Шабанова, В. Шаталов); положення теорії музичного жанру, стилю, музичної мови і композиції (Г. Бесселер, Дж. Калльберг, І. Коханик, Ц. Тодоров, І. Тукова, Ю. Чекан, Ф. Фаббрі, С. Шип, Н. Герасимова-Персидська, І. Юдкін та ін.); засади музичної герменевтики (Г. Вірановський, А. Линенко, В. Москаленко, О. Олексюк, Пан На, О. Полатайко, О. Реброва, Л. Степанова, Сунь Пенфей, Чжан Юй, С. Шип); положення музичної органології, теорії та історії музичної культури (К. Дальхаус, Е. Горнбостель, М. Давидов, К. Закс, Ли Юань-Юань, Е. Мейєр, Я. Морлі, А. Черноіваненко, Шень Синьян та ін.); методологічні та методичні засади музичної освіти, формування ехудожньо-естетичних, музичних уявлень, знань, умінь інтерпретації художнього змісту мистецьких творів (Р. Акофф, Б. Банати, В. Келлер, Б. Брилін, О. Горбенко, А. Козир, Т. Койчева, В. Лабунець, О. Лобова, М. Малахова, І. Маринін, Л. Панків, Т. Пляченко, Я. Сверлюк, О. Соколова, Л. Соляр, В. Федоришин, М. Филипчук, Бі Цзінчен, Ю. Лошков, Ма Сюй, Г. Макаренко, В. Плужніков, У Іфан, Цао Хункай, Чен Цзіцзян, В. Черкасов та ін.); *Інформаційні матеріали до вивчення національних музичних культур* (Вей Цзюнь, В. Гошовський, С. Грица, А. Іваницький, К. Квітка, Ф. Колесса, Б. Неттл, К. Райнхард, М. Стоукс, С. Фюрнісс, Д. Чайтанья, А. Чекановська та ін.).

В дисертації застосовано **комплекс методів** дослідження, як от: історико-теоретичний аналіз практики використання жанрових понять в музичній освіті; категоріальний аналіз психологічного феномену системного уявлення вчителя музики про національну музичну культуру, покладений в основу розробленої методики; моделювання національної музичної культури як системи різних музичних практик і жанрових підсистем; крос-культурний аналіз жанрів та жанрових властивостей різних національних музичних культур; аналіз процесу формування понять, що служить підґрунтям алгоритму формування теоретичних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва; теорія музичної герменевтики як базис для методів формування художньо-образних відношень; метод класифікації та семіотичного аналізу опорних знаків, застосованих в методиці формування генеральних гештальтів музичної культури; теоретичний аналіз музичної форми артефактів національної музичної культури, а саме – музичного строю, ладу, метроритмічних та синтаксичних принципів, композиційного устрою тощо. До використаних емпіричних методів належать: розроблені власні тести, констатувальний (діагностичний) та формувальний експерименти. Математико-статистичні методи: кількісне вираження рівнів сформованості системного уявлення; емпіричне значення критерію Фішера, використане для підтвердження ефективності розробленої експериментальної методики.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що вперше: а) в музично-педагогічному дискурсі поставлене питання про необхідність формування у майбутніх учителів музичного мистецтва системного уявлення про національну музичну культуру свого народу і культури народів світу; б) встановлено, що таке завдання може бути вдало вирішеним, якщо національна музична культура може бути представлена як *системна цілісність*; в) обґрунтовано *метод жанрового моделювання* як універсальний засіб теоретичного відображення змісту і форми будь-якої національної музичної культури; г) визначено психолого-педагогічну природу *системного уявлення* індивіда про музичну культуру; виявлено його

структуру, що складається з образних уявлень (гештальтів), теоретичних понять і художньо-естетичних відношень; д) запропоновано авторську методiku формування в майбутніх учителів музичного мистецтва системних уявлень про національну музичну культуру, яка опирається на системний, культурологічний, діяльнісний та герменевтичний підходи, актуалізує принципи поліхудожнього навчання, міжкультурного діалогу, етнокультурної спрямованості навчання, творчої активності, педагогічного алгоритму формування понять, інтерактивної педагогіки та ін.; є) визначено оптимальні умови впровадження запропонованих в дисертації методів і форм, якими є виховання толерантності та шанобливого ставлення до кожної національної музичної культури; усвідомлення педагогічної доцільності застосованих методів; зосередження уваги на творах, які в найбільшій мірі відбивають специфіку етнічного фундаменту НМК; створення можливостей для спілкування студентів з носіями різних національних музичних культур та спільного музикування з ними; забезпечення технічних можливостей використання мультимедійної техніки; впровадження в навчальний процес спецкурсу «Музичні культури народів світу»; ж) розроблено методiku педагогічної діагностики профанного, дилетантського та професійного рівнів сформованості системного уявлення майбутнього вчителя музичного мистецтва про НМК, що заснована на ейдетичному, гностичному та аксіологічному критеріях.

Уточнено в контексті педагогічних знань смисл понять: «музична культура», «національна музична культура», «уявлення про музичну культуру», «системне уявлення», «музично-жанрова система», «гештальт», «релевантні властивості», «репрезентативний артефакт», «опорний знак», «ментальна мапа». Конкретизовано щодо педагогічного контексту методи «крос-культурного аналізу» і «герменевтичного коментаря». Подальшого розвитку дістали: теоретичні положення про музичну культуру як систему музичних практик, принцип жанрового моделювання музичної культури,

системний, культурологічний, художньо-діяльнісний та семіо-герменевтичний підходи у музичній педагогіці.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес «Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського» (Україна) та Інституту музики при Університеті Дечжоу (Китайська народна республіка).

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливостях використання розробленої методики у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях з історії музики, народної творчості (традиційної національної музики), методики музичного навчання, спецкурсу «Музичні культури народів світу»; у можливості застосування інтерактивних (зокрема ігрових) педагогічних форм і методів на заняттях з музичного мистецтва у загальноосвітній школі, а також у закладах музичної освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження здійснено у формі виступів і доповідей на 14 міжнародних конференціях: «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022); «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття (Київ, 2020, 2022); «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (Суми, 2020, 2021, 2022); III Мистецько-педагогічні читання пам'яті професора О. Я. Ростовського «Мистецька освіта України: європейський вектор розвитку» (Ніжин, 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); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019), «Мистецтво у нелінійному просторі» (Тернопіль, 2018).

Публікації. Результати дослідження відображено у 7 публікаціях автора. Із них: 3 – у фахових виданнях України, 4 – публікації апробаційного характеру.

Структура дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, списку використаних джерел (207 найменувань, з них 27 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 255 сторінок, з них 208 сторінки основного тексту. Робота містить 14 таблиць і 10 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО НАЦІОНАЛЬНУ МУЗИЧНУ КУЛЬТУРУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.

1.1. Феномен національної музичної культури

Для того, щоб уявити собі в цілому і в головних деталях процес засвоєння учнями і студентами, зокрема майбутніми вчителями музики різних національних музичних культур, щоб можна було спланувати даний процес, оснастити його належними формами і методами, встановити засоби контролю його ефективності, потрібно спочатку вирішити одне складне теоретичне питання. Потрібно визначити зміст того явища, яке називають *національною музичною культурою*. Якщо раніш ми могли вдовольнитися інтуїтивним уявленням про даний об'єкт, то тепер ми маємо надати йому теоретично обґрунтованого визначення і чіткого описання.

Перше питання, яке належить вирішити у теоретичній частині дослідження – це визначення термінологічного виразу *музична культура*. Поняття *культура* – одна з найбільш давніх, уживаних і водночас багатозначних категорій сучасного гуманітарного знання. Уявлення про культуру як деякий духовний і матеріальний феномен склалося ще за часів великих цивілізацій античності – стародавньому Шумері, Єгипті, Ірані, Індії, Китаї, Греції та Риму. Аналоги сучасного поняття культура є в старовинних міфологічних, релігійних, епіко-поетичних текстах. Такими є давньоєгипетське поняття «маат» і давньоіндійське поняття «дхарми», які виражали уявлення про закон природи і суспільства, обов'язок людини, справедливість, традицію, освіченість, мудрість. Стародавні елліни розуміли культуру як «пайдейю» (παιδεία), тобто як освіченість, вихованість, володіння мовою і грамотою. До сучасного наукового ужитку увійшло давнє латинське дієслово *cultivare*, яке буквально означало вирощування врожаю або домашньої худоби. Вважається, що вперше це слово було використано у

метафоричному, тобто сучасному значенні знаменитим давньоримським ритором Цицероном. З тих часів воно вживається в широкому сенсі, пов'язаному з діяльністю людей, яка спрямована на вдосконалення природи планети, суспільства та людської істоти.

Визначенням культури присвячені сотні публікацій найавторитетніших вчених минулих часів і сьогодення. Проблематика культури досліджувалась в працях В. Гумбольдта, К. Леві-Строс, П. Сорокіна, А. Тойнбі, А. Швейцера, З. Фрейда, Й. Хьойзінг, О. Шпенглера та ін. Це поняття зайняло важливе місце в працях українських філософів – В. Вернадського, М. Драгоманова, П. Копніна, С. Кримського, М. Поповича, К. Ушинського, Д. Чижевського та ін. У ХІХ столітті європейське поняття *культури* було осмислене в традиції філософської думки Китаю, яка пов'язувала культуру з продуктивною діяльністю людини. Сучасні китайські вчені (Гэ Жун-цзинь, Оуян Чжунши, Тан И-цзе, Фэн Юлань, Чжан Дай-нянь) досліджували смисли старовинного концепту *вень* і розвинутих на його основі понять *веньхуа* (аналог поняття культури) і *веньмін* (аналог поняття цивілізації).

Різні вчені виявляють і підкреслюють ті властивості людини та суспільства, які, на їх думку складають сутність явища культури. Тому це поняття залишається неоднозначним і дискусійним. Можна цілком погодитися з думкою Хріса Баркера (Barker, 2004, с. 44): «Культура — складне та спірне слово, бо це поняття не є сутністю у незалежному об'єктному світі. Скоріше за все його потрібно розглядати як мінливе за значенням поняття, що дозволяє в різний спосіб говорити про людську діяльність, спрямовану на різні цілі». Формулювання поняття культури складає спеціальне завдання культурології – відносно молодій науки в комплексі гуманітарних дисциплін. Ми не маємо наміру і можливості заглиблюватися у проблему інтерпретації категорії культури. Приймаючи застереження Баркера щодо спірності та суперечливості поняття *культури*, спробуємо обрати таку його інтерпретацію, яка забезпечить надійний фундамент для нашого подальшого дослідження.

Головні вектори розуміння культури як філософського поняття окреслені І. Бойченко та Н. Хамітовим наступним чином: «1) Історично вихідне значення – обробіток і догляд за землею. 2) Догляд, поліпшення, ушляхетнення тілесно-душевно-духовних сил, схильності та здібностей людини... 3) Сукупність способів і прийомів організації, реалізації та поступу людської життєдіяльності, способів людського буття. 4) Сукупність матеріальних і духовних надбань на певному історичному рівні розвитку суспільства і людини, які втілені в результатах продуктивної діяльності. 5) Локалізоване у просторі та часі соціально-історичне утворення, що специфікується або за історичними типами, або за етнічними, континентальними чи регіональними характеристиками суспільства» (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 314)

Очевидно, що предмет нашої уваги – національна музична культура – може бути охарактеризований, хоча і досить поверхово, за допомогою і, так би мовити, на перехресті декількох наведених вище варіантів формулювання поняття *культура*. Очевидно, що визначення *національної культури* залежать від розуміння категорій *нація* і *національність*, які, в свою чергу, визначаються в сучасній науці неоднозначно.

Автор статті в Енциклопедії Сучасної України О. Савченко зазначає, що національна культура – це «складова світової культури; синтез культур різних соціальних верств і груп суспільства» (ЕСУ, 2020). Національна культура визначається за допомогою загальновідомого набору властивостей як «...сукупність властивих певному етносу духовних, матеріальних, інтелектуальних, емоційних ознак, що виявляються в менталітеті, мові, системі культурних цінностей, традиціях, віруваннях, мистецтві та способі життя» (там же). Важливим зауваженням автора статті є розрізнення моно- та поліетнічних націй, а отже моно- і поліетнічних національних культур. При цьому підкреслюється, що фундаментом кожної національної культури слугує культура етнічна. Очевидно, йдеться про так званий «титультний» етнос, який домінує в кількісному відношенні та обумовлює специфіку культури.

Втім, культурна ідентичність людини, як слушно зазначає О. Савченко, може мати бінарний характер, коли особистість відчуває причетність до певної політичної нації (національної культури) і, в той же час, до певної етнічної групи, її культури. Наприклад, громадянин КНР може усвідомлювати свою причетність до китайської національної культури та, водночас, до культури монгольського етносу (таких людей в КНР дуже багато, особливо в політико-адміністративному регіоні «Внутрішньої Монголії»).

Усі автори, характеризуючи національну культуру, зазначають, що вона найбільш яскраво і повно проявляє себе в духовній сфері життя людей: у міфах і обрядах, релігійних відправленнях, літературі та мистецтві. Ця теза є справедливою для кожної національності. Однак, художня культура народу, який створив політичну націю, не завжди повністю належить сфері національній культурі. Як моно-, так і поліетнічні національні культури існують в оточенні інших національних культур і відчувають їхні впливи. Останні бувають дуже сильними. Їх наслідком може бути руйнування автохтонної національної культури, або її асиміляція, переродження чи навіть виродження під впливом більш масштабних культурних процесів, які охоплюють великі простори планети та маси людей.

Сьогодні можна дуже чітко спостерігати процес, який почався дуже давно, і який набирає все більшої швидкості та масштабу. Він характеризується поняттям глобалізації. Даний процес є цивілізаційним, і стосується насамперед сфер виробництва, сполучення, засобів інформації, науки і техніки, які все більше, і все швидше уніфікуються, втрачаючи будь-які національно-характерні властивості. На жаль, глобалізація впливає і на сфери духовного життя усіх націй планети, що ставить під загрозу руйнування різні форми культурного життя (наприклад, форми народного промислу), або навіть всю національну культуру в цілому. Така ситуація примушує уряди національних держав уважно контролювати усі сфери духовної культури, всіляко підтримувати і розвивати традиції етнічних культур, проводити гнучку культурно-просвітницьку політику, активно

залучати заклади освіти. Розглядаючи це питання теоретично, і вирішуючи дану проблему на практиці, доцільно враховувати діалектику відношень між культурою всього людства і культурою окремої нації, яка є частиною загальнолюдської цивілізації.

Слід зазначити, що дослідження національних культур – один з стійких напрямків у філософії мистецтва і мистецтвознавстві.

Йдеться про вивчення даного явища з боку категорій нації, національності (ці поняття інколи не розрізняються за змістом), народу, народності, етносу, етногенезу, адаптації, асиміляції, географічного ареалу, екології тощо. Даний дослідницький підхід є специфічним для етнографії та етнокультурології. До його становлення доклали великих зусиль філософи Й. Гердер і В. Гумбольдт, етнологи Д. Фрезер, К. Леві-Стросс, Е. Тайлор; етномузикологи Б. Барток, Е. Горнбостель, Б. Неттль, К. Квітка, Ф. Колеса, Ф. Чайлд та ін. Цей аспект вивчення національної музичної культури може значно звузити предмет уваги, обмеживши його культурою окремого етносу. Але якщо завданням дослідження є компаративний аналіз декількох національних музичних культур, то в цьому разі неможливо обійтися без обмеження кількості аспектів порівняння різних культурних явищ.

Також дуже важливим і розвинутим є історико-соціологічний аспект вивчення національних музичних культур. Він представлений в тому чи іншому обсязі, філософському аспекту чи ідеологічному нахилі в кожній фундаментальній праці з історії музичної культури. До таких широкомасштабних історико-культурних праць належать, скажімо, монографії Г. Адлера, Г. Бесселера К. Дальхауза та ін.. Багато досліджень присвячено окремим національним музичним культурам. До таких належать, наприклад, дослідження історії української музичної культури Д. Антоновича, Н. Герасимової-Персидської, М. Гордійчука, О. Зінкевич, Л. Корній, О. Шреєр-Ткаченко та ін. Історію китайської музичної культури досліджували Ян Інлю (Yang Yinliu), Каи Жонгде (Cai Zhongde), Лю

Донгшенг (Liu Dongsheng), Ван Гуанцзі (Wang Guangqi), Хуан Сянпен (Huang Xiangpeng) та ін.

У принципі, автори історичних монографій не мають зобов'язань дотримуватися певних обмежень щодо аспектів аналізу національної музичної культури. По мірі необхідності вони освітлюють ті чи інші сторони цього надзвичайно складного явища. Обрання та інтерпретація складових культури мають важливе методологічне значення і відбивають специфіку історичної концепції того чи іншого дослідника. Все ж таки, зазначимо, що в центрі уваги узагальнюючих історичних досліджень української, китайської та європейських національних культур, автори яких були вище зазначені, знаходяться: музичні твори та їх автори; соціальні процеси та їх наслідки для музичної практики; стилі, жанри та композиційні типи художніх творів.

Ці компоненти виділяються і аналізуються вченими у більшості історичних і етнографічних дослідженнях музичних культур саме тому, що вони відбивають їх найбільш важливі та специфічні властивості. Дане спостереження дозволяє спрямувати наш подальший пошук універсального підходу до створення цілісного уявлення про національну музичну культуру. Необхідність формування такого уявлення є очевидним завданням для музичної освіти в цілому і, зокрема, для підготовки педагогічних кадрів, здатних до виконання місії культурного просвітництва, зокрема – формування культурної компетентності молодих людей.

Вивчення мистецтвознавчої літератури дає змогу підійти до визначення одного з центральних понять нашого дослідження, а саме – поняття *національної музичної культури*. В самому загальному плані воно здається дуже ясним. Суто логічно воно відповідає класу явищ, які належать зоні перетину понять «національна культура» і «музична культура» (рис. 1)

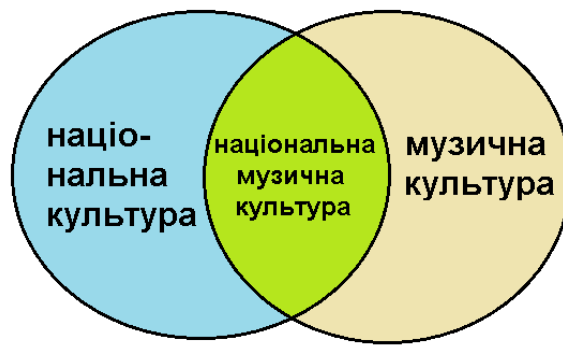


Рис. 1. Поняття *національної музичної культури* у відношенні до понять *національної культури* і *музичної культури*

Однак відношення національної музичної культури до інших аспектів (зрізів) культури в цілому є набагато більш складними, якщо прийняти до уваги зазначені вище явища полі- та моноетнічної культури, взаємовпливи між різними сусідніми та віддаленими культурами, інтенсивний процес культурної глобалізації. Більш коректно, хоча також дуже схематично логічні відношення понять представлено на рис. 2:

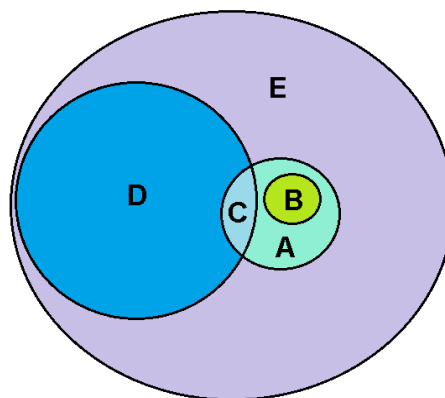


Рис. 2. Взаємовідношення понять, що характеризують національну музичну культуру: А) Полі-етнічна музична культура; В) Музична культура найбільш численного і впливового етносу; С) Асимільована культура як результат впливу іншої культури; D) Культура, що здійснює істотний вплив на національну музичну культуру «А»; Е) Глобальна культура, частиною якої є культури «А», «В» і «D».

1.2. Теоретична модель національної музичної культури

Наступним кроком визначення поняття *національної музичної культури* має стати уточнення поняття *музичної культури*. Досвід колективного наукового вивчення цього феномену свідчить про можливість застосування принципово різних точок зору і різних методів дослідження.

По-перше, можливим є описовий підхід, який є дозволяє впевнитися у складності і багатобічності даного предмету вивчення. До музичної культури відносяться, наприклад: корпус музичних артефактів фольклору; твори професійних композиторів; діяльність музикантів-виконавців; форми ритуального, концертного і аматорського музикування; діяльність і продукція музичних театрів; форми музичної критики; музичні продукти кіноіндустрії; концертна діяльність філармоній, палаців культури, приватних антреприз; активність професійних спілок (композиторів, виконавців, музикознавців); нотні зібрання; редакції та друкарні; колекції музичних інструментів; підприємства, які зайняті їх виробництвом і підтриманням технічного стану; радіо- та телепрограми; музика реклами і реклама музики; діяльність музичних шкіл, училищ, вишів та інших освітніх інституцій, робота міністерства культури та інших адміністративних інстанцій тощо.

Навіть один тільки наведений перелік явищ, що відносяться до сфери музичної культури, який є далеко не повним, свідчить про великий обсяг і змістовну складність даної сфери. Ця складність та відсутність апріорно заданого порядку в сукупному уявленні дуже істотно заважають розумінню і дослідженню музичної культури як предмета вивчення. Таке становище вимагає від дослідника свідомого обмеження ракурсів вивчення музичної культури. Один з можливих варіантів подібного обмеженого погляду на музичну культуру схематично представлено нижче (рисунок 3):



Рис. 3. Ракурси описання художньої культури, які найчастіше знаходять відображення в науковій та педагогічній літературі.

Представлена схема є наочною і дозволяє певним чином упорядкувати описання культури як деякої структурної цілісності. Втім, наведена схема залишає враження довільності вибору аспектів, випадковості їх взаємовідношень (вони відображаються порядком розташування секторів у окружності), врешті – системної невпорядкованості зазначених сторін або елементів культури. Це дещо знецінює науково-дослідницький і дидактичний сенс наведеної схеми і мотивує пошук більш ефективного методу. Найкращим засобом вирішення окресленої проблеми є звернення до принципу моделювання музичної культури.

Коротко охарактеризуємо *метод моделювання*, який в нашому дослідженні виступає як один з провідних наукових і дидактичних принципів. Цей метод отримав у сучасному науковому пізнанні дуже важливу роль і універсальне застосування. Під моделюванням розуміють (формулювання О. Мороза): «...науковий метод непрямого опосередкованого) дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких з певних причин неможливе, ускладнене, неефективне чи недоцільне» (Філософський Енциклопедичний Словник, 2002, с. 392).

Суть даного методу полягає в конструюванні фізичного (предметного) або понятійного аналогу об'єкта, завданням якого є відтворення, або імітація, або понятійне чи образне відображення властивостей організації або функціонування даного об'єкту. Звичайно, що національна музична культура – явище настільки складне, що пряме і безпосереднє його вивчення є не тільки недоцільним, але й неможливим. Тим більш, якщо йдеться про усвідомлення даного явища в освітньому процесі, який передбачає адаптацію і спрощення предмету навчального засвоєння. Отже, в даному разі завдання моделювального наукового підходу співпадає з умовами та інтересами мистецької педагогіки.

Пристаючи до використання моделі національної музичної культури ми, приймаємо до уваги застереження, як висуває методологія наукового пізнання щодо принципу моделювання. Як зазначає Н. Кондаков: «Моделювання базується на висновку за аналогією. Але аналогія, як відомо, дає можливе знання. Його ще треба перевіряти практично. Конструюючи моделі, необхідно весь час не забувати, що як би хороша не була модель, вона лише приблизно відображає досліджуваний об'єкт і спрощує його» (Кондаков, 1976, с. 361).

Загальні науково-методологічні положення щодо принципу моделювання переконують у тому, що, по-перше, саме цей принцип надає можливості теоретично відобразити такий надзвичайно складаний об'єкт дослідження, яким є національна музична культура. Даний принцип дозволяє відтворити означене явище в його цілісності і найважливіших властивостях, але без перевантаження деталями і аспектами, які заважають досягнення дидактичної цілі формування в майбутніх учителів музики системного уявлення про національну музичну культуру. По-друге, представлена далі модель буде перевірена у практичному застосуванні в перебігу формувального педагогічного експерименту.

По-третє, модель національної музичної культури має відіграти евристичну функцію в плані розробки на її основі методики роботи з

майбутніми вчителями музики. Як зазначив Сергій Шип, який дослідив можливості модельного відображення музичної культури (зокрема типу іконічних моделей): «Чого можна чекати від іконічних моделей музичної культури і чого від них не слід чекати? Основна мета подібної моделі – охопити єдиним наочно-образним уявленням усі прояви, які наука відносить до певної культурної цілісності. Природно, що з цією метою самі прояви значно схематизуються, набувають характеру абстракцій, які нівелюють багато з їх відмінностей. Тому не можна вимагати від моделі повноти відображення всіх індивідуальних та групових (типових) властивостей явищ, співвіднесених з модельним аналогом. Зате до побудованих моделей можуть бути пред'явлені вимоги евристичної продуктивності. Це означає, що залучені образи повинні спрямовувати і «підштовхувати» роздуми до виявлення з допомогою послідовної аналогії нових, ще відомих і описаних теоретично властивостей об'єкта» (Шип, 2004, с.4).

Зазначимо, що в історії мистецтвознавства і мистецької педагогіки вже були зроблені спроби використання методологічного принципу моделювання щодо культури як об'єкту дослідження. Деякі риси понятійної моделі-описання мистецької культури, принаймні спроби окреслення певного кола провідних таксонів художньої практики, можна побачити вже в «Поетиці» Аристотеля, де здійснено розподіл творів словесного мистецтва на жанри епосу, лірики і трагедії. Давньоримський вчений Боецій (V сторіччя н.е.) розділив музику на три сфери: музику світову (Mundana), людську (Humana) та інструментальну (Instrumentalis). За цими трьома не дуже зрозумілими сьогодні класами проглядає певна жанрово-стильова структура музичної практики. Відносно чітку і завершену понятійну модель музичної культури розробив Іоанн де Грокейо (трактат «De musica», біля 1300 р.) Вчений виділив три сфери музичної практики: 1) *musica civilis* (проста чи народна музика); 2) *musica composita* (складена), а також *regularis* (правильна, вчена); 3) церковна музика, яка ґрунтується на двох попередніх розділах і об'єднує їх

у щось досконаліше» (Музична естетика західноєвропейського середньовіччя, 1976, с. 177).

З цих пошуків моделі цілісної музичної культури поступово виросла теорія музичного жанру і стилю. Вона представлена, наприклад: працями Генриха Бесселера, який розмежував сфери звичайного колективного, «ужиткового» музикування (Umgangsmusik) і музику, яка створюється професійними композиторами і виконавцями (Darbietungsmusik); концепціями музичного жанру, розробленими В. Гошовським, С. Грицей, К. Дальхаузом, М. Каганом, Дж. Кальбергом, Дж. Семсоном, Ц. Тодоровим, Ю. Чеканом, Ф. Фаббрі, С. Шипом та ін. Отже, продовжуючи дану наукову традицію, візьмемо за основу системно-структурної моделі національної музичної культури її жанрову природу.

Найбільш загальними і великомасштабними таксонами жанрової системи музичної культури домовимося вважати *соціокультурні галузі музичної практики*. Цей термінологічний вираз є близьким за значенням до поняття, яке лежить в основі мета-історичної концепції українського музикознавця Юрія Чекана (Чекан, 2009). Автор використовує в своїх працях вираз *інтонаційна практика*, який майже співпадає за змістом зі словосполученням *музична практика*, якому ми віддаємо перевагу. Поняття *інтонування* сьогодні сприймається не тільки як категорія музикознавчої концепції Бориса Асаф'єва, але й в більш широкому сенсі, загальноприйнятому в європейській науці. Йдеться про інтонацію як властивість звукового процесу, що має фазу періодичного коливання (від такого розуміння слова походить вираз *інтонаційний стрій*). Класична європейська традиція музичної культури має в своїй основі тонову музичну мову. Отже практично всю музику даної традиції можна назвати інтонаційною. Однак, якщо перед дослідником чи викладачем стоїть завдання відобразити музичну практику в потенціалі кожного народу Землі (саме до цього ідеалу ми намагаємося підійти у педагогічній методиці), то потрібно звернутися до більш широкого уявлення про музичний матеріал. Це уявлення

має охопити не тільки тони, але й виразні шуми. Таким чином, «галузь музичної практики» є тим виразом, що охоплює усі артефакти музичної культури, незалежно від їх фізичного матеріалу і виражальної природи.

Як можна представити у модельному спрощенні все різноманіття видів і форм практики музикування? Одразу зазначимо, що в різних культурах, в залежності від їх масштабу і рівня розвитку, виявляється різна кількість видів і різновидів форм музикування. Чим більше розвинутою є культура суспільства в цілому, тим більшою різноманітністю характеризуються форми музикування.

Найбільшою простотою і гомогенністю відрізняється музична культура так званих первісних або примітивних суспільств. Первісна або примітивна (від латинського слова *primo* – перший) культура – термінологічний вираз, запропонований ще у XIX ст. етнокультурологом Тейлором (праця «*Primitive Culture*», 1871 р.). Він відбиває уявлення представників європейської історії та етнографії про найдавнішу культуру в історії розвитку людства, ознаки якої зберігалися в XIX ст. у народів, що населяли (а деякі й досі населяють) Африку, Південну Америку, Австралію і Океанію. «Уявлення про первісну культуру отримується шляхом аналізу складових частин людської культури (знань, вірувань, мистецтва, техніки, моральності законів, звичаїв і т. д.) та зведення їх до найпростіших форм та зачатків на підставі даних історії, археології, етнографії, мови тощо» (Брокгауз-Ефрон, 1890-1907). Розгорнуті описання примітивних музичних культур даються в працях Карла Бюхера, Еріха Мейєра (Meyer, 1977), Іайна Морлі (Morley, 2013), Бруно Неттла (Nettl, 1956) та ін.

Музично-звукова практика в первісних культурах імовірно була і зараз зостається умовно однорідною. Тут під однорідністю розуміється опора музикування на один спільний інструментарій, одну спільну музичну мову, один узус музичного мовлення. Між творцями, виконавцями та споживачами музики немає різниці. Це ті ж самі люди. При цьому, спостерігається деяке типологічне розрізнення музичних артефактів за культурною функцією,

деякими формальними та образно-смісловими ознаками, а також обставинами музикування. Тобто, в музично-звуковій практиці первісного соціуму спостерігаються тільки риси жанрового розмежування, хоча чіткої жанрової структури в ній немає. Намічені такі жанрові «нахили»: сакральньо-обрядові музичні дії (наприклад, оплакування померлих), художньо-сугестивні дії (підготовка до полювання чи до війни), дидактичні музичні дії (складання епічних творів майстрами слова та заучування їх юнаками під час ініціації) тощо.

Більш складною і розвиненою була музично-звукова практика в культурах стародавнього світу та середньовічного суспільства. Так, скажімо, за свідченнями багатьох дослідників, вся музична культура європейських середньовічних держав ясно розподілялась на соціокультурні галузі релігійного художнього ужитку (*musica sacra*) і музику світського змісту (*musica profana*). Обидві галузі музичної практики були представлені своїми комплексами ієрархічно організованих жанрів. Такими, скажімо, були розгалужені комплекси літургійної музики григоріанської традиції в Західній Європі; знаменного співу православної традиції в Східній Європі; етикетно співвіднесених жанрів світської музично-поетичної творчості трубадурів, труверів та мінезінгерів.

Модель музично-звукової практики в Європі за часів Ренесансу і Нової історії має включати щонайменше три великі за обсягом соціокультурні галузі музикування: а) етнічно індивідуалізоване мистецтво фольклору; б) музику церковної традиції, яка з VII-XIX століть все більше набуває національного «зафарблення»; в) галузь світського професійного та аматорського музикування, репрезентовану жанрами так званої класичної традиції. Ця конфігурація елементів музичної культури залишається «твердою» основою практики музикування у сучасній євроатлантичній культурі. Щоправда, до цих трьох головних галузей музичної практики слід ще додати галузь масово-популярної музики, яка починаючи з XX століття стає у масштабному відношенні домінуючою сферою музичної культури. Тут

під домінуванням мається на увазі, по-перше, широта розповсюдження артефактів масово-популярної продукції і глибина її проникнення у різні верстви соціуму. По-друге, йдеться про індустріальний характер екзистенції даної сфери художньої практики, яка спирається на соціально-економічні інструменти постіндустріального суспільства, зокрема на інструменти ринкової економіки, реклами, штучного формування запиту за допомогою засобів мас-медіа тощо.

Охарактеризований устрій музичної практики став у наші дні типовим для більшості народів Європи і Америки. Він все більше впливає сьогодні на культури Азії, Африки і Океанії. Наслідком цього впливу є співвідношення практик музикування і відповідних жанрів, що склалося в сучасному Китаї та інших країнах азійського континенту. Для цих національних музичних культур особливою і досить вагомою частиною стали асимільовані жанри класичної європейської музики (камерної, симфонічної, оперної, балетної тощо), у меншій мірі – ознаки авангардизму як специфічного напрямку її розвитку в наші дні.

Маючи на увазі досягнення науково-педагогічних цілей іншого дослідження (а саме – формування системно цілісного уявлення майбутніх вчителів музики про національні музичні культури сучасного світу), ми вважаємо необхідним орієнтуватися далі на оптимальну модель музичної культури, яка складається з чотирьох таксонів, що відповідають базовим галузям музичної практики (рис.4).

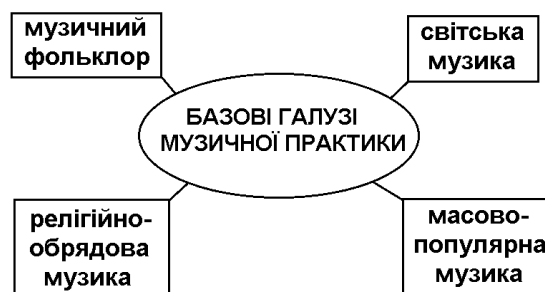


Рис. 4. Базові галузі музичної практики як основа моделі національної музичної культури

Наведена модель музичної культури має певні обмеження. Вона не може служити єдиною універсальною основою класифікації музичних явищ. Наприклад, таке явище музичної практики, як *бардівська пісня* може бути оцінене в жанровому плані з різних точок зору і віднесене водночас до різних базових галузей культури. У залежності від ракурсу оцінки, вона може бути віднесена або до фольклору, або до масово-популярної сфери. Також трудно однозначно визначити модельну позицію творів у жанрах канту чи духовного віршу в традиціях польської, української, російської музичної культури: з одного погляду вони відносяться до фольклору, з другого – до релігійної музики. Отже, спираючись далі на запропоновану модель, будемо враховувати відсутність твердих «кордонів» між виділеними галузями культурної практики та існування таких артефактів, що розташовані на їх межі (або, з погляду логіки, у зоні перетину зазначених класів).

Усі означені базові галузі національної музичної культури мають ієрархічну структуру і можуть бути представлені таксонами другого, третього, або навіть четвертого рівня. Такі нижчі за системним рівнем таксони звичайно визначаються як *жанри мистецтва*. За формулюванням С. Шипа, музичний жанр – це «...тип музикування або музичного твору, що природно виникає, розвивається, зникає або трансформується в культурному середовищі у відповідності до потреб суспільства. Характеризується певним комплексом функцій, умов існування, образно-змістовних та формальних властивостей» (Шип, 2008, с.69).

Поняття жанру є провідним для нашого дослідження, оскільки воно, по-перше, найкращим чином конкретизує абстрактні уявлення щодо практик музикування, які покладено в основу моделі національної музичної культури. По-друге, як зазначають музикознавці: «...музичний жанр характеризується типовими властивостями, які релевантні кожній культурі та виявляють її специфічні відмінності у порівнянні з іншими музичними культурами. Зокрема, кожен музичний жанр характеризується власним стилем (індивідуально-типовими властивостями виразних засобів та образних

сміслів), типовими техніками створення артефактів, певною музичною мовою..., характерним звуковим матеріалом (інструментарієм, манерами вокалізації). По-третє, жанровий підхід... дає можливість охопити одним уявленням всю культуру загалом. Інакше висловлюючись, культура може бути репрезентована музичними жанрами (родами і сімействами) цілком і без «залишку»» (Шип, 2004, с. 13). Оскільки наша робота не має завдань спеціального мистецтвознавчого дослідження закономірностей жанрового устрою музичної культури, ми будемо далі орієнтуватися на загальновідомі фахівцям дані щодо особливостей жанрового складу різних національних музичних культур.

Згідно з таким підходом, будемо уявляти і теоретично характеризувати кожную галузь практики в конкретній культурі, та, за необхідністю, кожний з жанрів, що репрезентує цю галузь, за допомогою певного кола ознак. Нагадаємо, що головною ознакою, за якою здійснюється визначення базових галузей та кожного жанрового таксону – це *соціокультурна функція* відповідної практики музикування. Окрім цього, до уваги приймаються ще чотири ознаки-властивості: 1) репрезентативні музичні артефакти; 2) репрезентативні персони; 3) репрезентативний музичний матеріал; 4) норми музичної мови та стилі музичного мовлення, засновані на даній системі музичної мови. Дані відношення відбито в наступній схемі (Рис. 5).

Розглянемо коротко названі ознаки-властивості головних галузей і відповідних жанрових таксонів національної музичної культури. *Репрезентативні артефакти* – це, по-перше, анонімні зразки колективної народної творчості у галузях фольклору та релігійної музики. По-друге, це авторські музичні твори у сферах світської та масово-популярної музики, які є типовими і показовими для певного жанрового таксону.



Рис. 5. Жанрова модель національної музичної культури та параметри описання головних галузей музичної практики.

До уваги приймаються усі варіанти музичних та синтетичних художніх текстів, які збереглися в традиціях національної культури. Усі так звані «великі» античні культури – китайська, давньоіндійська, шумерська, давньоєгипетська, давньогрецька і давньоримська – користувалися засобами графічної фіксації музично-звукової форми. Інколи таких систем в національній музичній культурі було декілька. Скажімо, в стародавньому Китаї існували оригінальні системи запису музики: «веньцзі пу» (wenzi pu), «гунче» (gongche), «цяньжіпу». Поряд з ними практикувалися європейська нотолінійна і цифрова нотації. Однак музиканти старовинних часів фіксували переважно зразки релігійної та професійної світської музики. Фольклорні твори не приймалися до уваги. Лише у часи Нової історії в Європі з'явився інтерес всього суспільства до національних художніх традицій, і музичні твори фольклору почали з'являтися у письмових пам'ятниках. На початку ХХ століття з'явилися перші засоби механічної фіксації звуку (фонограф Едісона), а потім і електронні носії звукової інформації, які дозволили зберегти для людства багато музичних артефактів національних музичних культур, які існували тільки у формі усної традиції. Отже, найкращими

репрезентантами національної музичної культури можуть бути зразки як письмової, так і усної музичної традиції.

Наведемо приклади репрезентативних творів музичної культури: а) Наспів «Ой, сивая зозуленька» переконливо репрезентує жанр щедрівки, який належить фольклорній галузі української національної музичної культури; б) Наспів «Es ist ein Ros entsprungen» є широко відомим зразком німецької національної музичної культури, який репрезентує жанр різдвяного хоралу (Weihnachtslied) і належить галузі релігійної музики; в) Всесвітньо відомий «Чардаш» Вітторіо Монті – репрезентативний музичний артефакт однойменного танцювального жанру, що належить водночас таксонам фольклору та світської музики угорської національної музичної культури.

Репрезентативні (або значущі) персони – це актанти музичної практики, які уособлюють певну національну музичну культуру. Перш за все йдеться про конкретних людей, які відзначилися видатними музичними творами, плодами мистецької діяльності, громадянськими вчинками. Такими персонами є, у першу чергу, видатні композитори, музиканти-імпровізатори, музиканти-виконавці, майстри музичного театру. Наприклад: а) Максим Березовський, Дмитро Бортнянський і Артемій Ведель – композитори, які репрезентують широку жанрову галузь релігійної музики в українській національній музичній культурі; б) Ель Планета (El Planeta), Ель Фільо (El Fillo), Тіо Луїс де ла Хуліана (Tio Luis de la Juliana) – відомі співаки (так звані *кантаори*), з якими пов'язаний розквіт жанрової сфери *фламенко* наприкінці ХУІІІ-початку ХІХ ст. у фольклорній галузі іспанської національної музичної культури; в) Мей Ланьфан – найвідоміший представник жанрового таксону «пекінської опери» (*кунцюй*), що належить галузі світського професійного мистецтва в національній музичній культурі Китаю; г) Бурхан Очал – музикант-перкусіоніст, імпровізатор у фольклорних і джазових стилях, який репрезентує національну музичну культуру сучасної Туреччини і т. д.

Щоправда, далеко не всі національні музичні культури можуть бути представлені рівноправно в цьому відношенні. Масштаб художньої

обдарованості та успішності митців, а також і кількість особистостей, які репрезентують національну культуру чи певну сферу практики, є дуже різними для різних народів у різні часи їх існування. Чи можна порівнювати, наприклад, музичні культури Німеччини і Данії за означеним параметром? Культури цих сусідніх народів мають чимало спільних рис. Однак, навіть висококваліфіковані історики музики навряд чи згадають хоча би декількох датських композиторів, які завоювали європейське визнання, в той час, як серед німецьких композиторів легко знайдеться два десятки композиторів, які здобули світову славу. Не в рівних умовах знаходяться також і різні практики музикування. Якщо персони народних музикантів та композитори церковної музики у силу об'єктивних причин рідко бувають широко відомими навіть в межах рідної національної музичної культури, то виконавці поп-музики, навпаки, стають (інколи навіть безпідставно) загально відомими у світі представниками своєї культурної галузі.

Репрезентативними персонами національної музичної культури можуть бути навіть міфологічні постаті, історичні відомості про яких є мало достовірними. До таких персон належать, наприклад, легендарний Боян, який репрезентує жанрову сферу епічних наспівів (билин або старин) української національної музичної культури часів Київської Русі. Приймаючи до уваги, що велика частка світових музичних культур представлена анонімним мистецтвом музикантів-професіоналів, імена яких не фіксувалися, і не залишилися в історичній пам'яті, Тому доцільно врахувати можливість включення до моделі НМК типової постаті музиканта, яку можна представити, по-перше, аутентичним найменуванням: *гістріон, менестрель, кобзар, бард, лірник, ашуг, акин, гріот* тощо.

По-друге, персони-репрезентанти певної галузі музичної практики можуть бути охарактеризовані за допомогою літературного описання. Прикладами можуть стати: художньо-літературні характеристики виконавців фламенко, наведені Карелом Чапеком у «Щоденниках мандрівника»; узагальнений портрет музикантів-імпровізатора романтичної епохи,

створений в «Крейслеріані» Ернста-Теодора-Амадея Гофмана; яскравий образ народного музиканта-сопілкаря Йохима, змальований в оповіданні Володимира Короленка «Сліпий музикант».

По-третє, яскраве уявлення про носіїв національної музичної культури можна отримати, скориставшись засобами графіки, живопису, фотографічного мистецтва, кінематографу. Зокрема, особливу цінність в даному відношенні мають фотодокументи етнографічних експедицій, зібрані дослідниками музичного фольклору (декілька прикладів представлено в Додатку 1).

Кожна галузь музичної практики може бути виразно представлена відповідним *звуковим матеріалом*. Йдеться про звуки людських голосів і звучання музичних інструментів. Навіть поверховий погляд виявляє надзвичайну різноманітність національних музичних культур між собою та різних практик музикування всередині однієї культури у відношенні фізичного матеріалу музичних артефактів. Досить порівняти звучання фольклорного українського інструменту бандура зі звуками органу, що звучить під час церковної служби у костелі (практика релігійного музикування), або із звучанням саксофону (інструменту світського концертного музикування), або з електронно генерованим звуком (типовим для артефактів масово-популярної музики), для того, щоб впевнитися у тому, що якість фізичного матеріалу є достатньо репрезентативною властивістю для галузей національної музичної культури, і може служити критерієм їх порівняння та специфікації.

Одним з головних підходів до ідентифікації національної музичної культури був і зостається в наші часи *органологічний підхід*. Він бере початок ще в трактатах античності і отримує розвиток у працях вчених пізнього Відродження. Зокрема, йдеться про роботи Себастьяна Вірдунга «Musica getuscht und ausgezogen», Мартіна Агріколи «Musica Instrumentalis deudsch», в яких була представлена європейська музична культура Ренесансу, а також про знаменитий твір «Syntagma musicum» Міхаеля Преторіуса. По мірі відкриття

нових земель, народів і культур, європейське музикознавство просувалося до більш повної і систематизованої органологічної моделі культури.

Найвищим досягненням на цьому шляху стала універсальна класифікація музичних інструментів народів світу, розроблена зусиллями бельгійців Франсуа Геварта та Віктора Маїйона і німецьких вчених Курта Сакса та Еріха фон Горнбостеля. Зазначимо, що попри панівного положення в сучасній музичній органології універсального та в повному сенсі слова інтернаціонального підходу Горнбостеля і Закса, в різних країнах отримали розвиток альтернативні підходи, пов'язані з вивченням національної інструментальної культури. У справу розробки даного підходу значний внесок зробили українські музикознавці – Микола Лисенко, Гнат Хоткевич, Климент Квітка, Філарет Колесса. Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. були опубліковані роботи китайських дослідників Юань Бінчана (Yuan, Bingchang) і Цзізен Мао (Jizeng Mao) «Zhongguo Shao Shu Min Zu Yue Qi Zhi» (1986), Ли (Lee), Юань-Юаня (Yuan-Yuan) и Шень Сіньяна (Shen, Sinyan) «Китайські музичні інструменти» (1999) і «Китайська музика у двадцятому столітті» (2001).

Може здатися, що голос людини – це та спільна властивість, що споріднює всі практики і всі національні музичні культури. Втім, хоча фізика вокально-артикуляційного апарату всіх людей на Землі є однаковою, не можна не помітити деяких типових властивостей вокалу при порівнянні співу індусів і афроамериканців, жителів Туви і Неаполю, манер співу українських обрядових пісень весняного циклу (веснянок) і хорового співу під час церковного ритуалу. Отже, важливою характеристикою практик музикування в національних музичних культурах слугують властивості музичного матеріалу, закріплені в традиціях використання музичних інструментів та голосів.

Четвертим показником конкретної національної музичної культури, у відповідності з нашим модельним підходом, є нормативні властивості *музичної мови* та репрезентативні *музичні стилі*, притаманні конкретному

жанровому явищу. Мова – це очевидна властивість кожної національної музичної культури. І не тільки музичної. Словесні, жестові, графічні мови найбільш різко розрізняють етноси і нації між собою. Водночас вони найбільш повно відбивають менталітет, світовідчуття, світобачення всієї маси людей, з'єднаних у націю. Отже, не дивно, що музична мова, так само, як і мова словесна, слугує очевидною ознакою жанрової системи національної музичної культури. Навіть самі прості слухові враження, які є у сучасних людей, дозволяють відрізнити музику північної Європи, Центральної Африки, Середнього Азії та Далекого Сходу. Які саме властивості музичної мови є першочергово релевантними для національної культури?

У теоретичній інтерпретації поняття музичної мови ми опираємося на концепцію, розроблену українськими вченими Володимиром Гошовським, Олександром Козаренко і Сергієм Шипом. В ній музична мова трактується як багаторівнева семіотична система, що в певних властивостях аналогічна системі вербальної мови. Вона має фонетичну, морфологічну і синтаксичну організацію. Релевантними властивостями національної музичної мови є: а) звуковисотний стій; б) система метричного упорядкування ритмів; в) лади; г) фонологічний тезаурус (комплекс типових звуків); д) лексичний тезаурус (комплекс типових ритмічних і мелодичних форм); є) принципи синтаксису.

Саме дані параметри описання ми враховуємо при порівнянні та диференціальному описанні національних музичних культур. Вони дають змогу виявити міру їх спорідненості або відчуженості. Так, скажімо музичні твори (взяті з будь-яких галузей музичної практики), що належать французькій та іранській національним музичним культурам, будуть розрізнятися за всіма зазначеними вище параметрами. В основі французької національної музичної мови лежать: а) піфагорійський, гармонічний та рівномірно-темперований звуковисотні строї; б) тактова мензуральна метрична система ритму; в) діатонічні шости- та сьомиступні лади, мажороміно́рний хроматизований лад; г) комплекс артикуляційних типів, які доступні європейським інструментам та спеціально підготовленим голосам

вокалістів; д) комплекс акордів терцієвої структури та інтонаційних формул, організованих за принципом мелодійної функціональності; є) триповерховий синтаксис (нижній рівень – структура фразування, середній рівень – структура речень, вищий рівень – композиційно-тематична структура). А в основі музичної мови, що притаманна іранській національній музичній культурі, лежать: а) піфагорійські, нерівномірно темперовані строї октави (різні для різних інструментів, зокрема 17-ступеневий стрій лютні Заль-Заля); б) система регуляції ритму на основі довготно-акцентних формул; в) ієрархічна етикетна ладова система *дастгах*, що спирається на мелодико-ритмічні формули; г) і д) розвинутий тезаурус типів інструментального і вокального інтонування, що має усталену семантику; є) синтаксис, корельований з системою віршового складу і хореографічної жестикуляції.

Тепер уточнимо значення стильового маркеру національної музичної культури. Знову порівняємо музичну мову з мовою слів. Вербальна мова існує у вигляді мовлення – актів спілкування людей між собою. Це стосується і музичної мови, яка теж реально існує у вигляді звукової діяльності людей. Словесне мовлення може втілюватися в різних розмовних стилях: офіційному, побутовому, науковому, письмово-літературному, особистісно-інтимному тощо. Національна музична мова на практиці теж втілена у певних стилях мовлення: персональних, жанрових, історичних, експресивних, етнічних. У первісних культурах найчастіше достатньо вираженими є тільки жанрові стилі. Скажімо, стиль войовничих танців-співів суттєво відрізняється від стилю епічних пісень-розповідей. У великих і розгалужених культурах на основі однієї музичної мови можуть отримати розвиток досить різні музичні стилі. Наприклад, багату музичну культуру Індії, в основі якої лежить одна система музичної мови, репрезентують суттєво відмінні між собою етнічно-регіональні стилі «Хіндустані» та «Карнатак» (Чайтанья Дева, 1980, с. 42). Іншими прикладами можуть послужити стилі музичного акомпанементу до «Танцю лева» у північній та південній традиціях Китаю; стилі «Арс антика» і «Арс нова» у хоровій поліфонічній музиці Франції та Нідерландів.

Тепер, застосовуючи обрані та охарактеризовані вище параметри описання, ми можемо більш повно охарактеризувати чотири базові галузі музичної практики, які оптимально відбивають зміст будь-якої національної музичної культури.

Перший вид практики музикування означений у прийнятій моделі як *музичний фольклор*. Само поняття трактується в літературі по-різному. *Фольклор* – старовинне англійське слово, що буквально означало *народну мудрість*, у середині XIX ст. застосував англійський історик Вільям Томас для позначення всього великого кола зразків усного мистецтва, які були поширені у широких масах сільського населення Великобританії. В сучасній літературі термін *фольклор* використовується у широкому сенсі, коли розуміють «всю народну традиційну селянську духовну і частково матеріальну культуру», і також у вузькому сенсі – як «усну селянську словесну художню традицію» (Чистов, 1998). Анатолій Іваницький у своїй монографії, присвяченій українській народній музичній творчості, виходить з широкого розуміння даного терміну: «Фольклор – це традиційна і сучасна творчість усної традиції», він «охоплює поетичну, музичну, хореографічну, драматичну творчість народу» (Іваницький, 2004, с. 5). Ми будемо розуміти поняття музичного фольклору не так широко, перш за все тому, що в традиційних культурах, подібних до культури Китаю, Індії, Індонезії, народні практики музикування базуються на усних традиціях. Тому може виникнути незручне уявлення про те, що все усне мистецтво так званих традиційних культур – це фольклор. Отже, під музичним фольклором домовимося розуміти найстарішу в культурі практику усного музикування, яка регламентується міфологією, обрядами та звичаями мисливської та селянської родини. Усі інші види усної творчості народних мас будемо відносити до релігійного, світського чи масово-популярного музикування. Музичний фольклор представлений в кожній національній музичній культурі чітко упорядкованою системою жанрів, в яких виділяються таксони другого рівня: магічно-ритуальні, ігрові, епічні та ліричні жанри.

Релігійне музикування – дуже умовний вираз, який еквівалентний латинському словосполученню *musica sacra*, також англійському *religion music (sacre music)*, німецькому *die Geistliche Musik (die Religiöse Musik, die sakrale Musik)*. Під цими термінологічними виразами розуміється наявна в кожному соціумі практика музичного оформлення (музичного втілення чи супроводу) будь-яких релігійних ритуалів. До даної сфери відносять також музичну експресію релігійних почуттів та незвичайних психологічних станів (медитації, екстазу, трансу). Релігійне музикування має велику різноманітність в різних національних музичних культурах. Для того, щоб впевнитися в цьому достатньо порівняти, наприклад: а) моторно-активний і екстатично-збуджений характер африканських релігійних ритуалів, який чудово зберігся у традиції християнського богослужіння в афро-американських євангелічних конгрегаціях США; б) спокійний, тембрально просвітлений медитативно-зосереджений характер хорового співу в християнському богослужінні григоріанської (західноєвропейської) традиції; в) одноманітне, позбавлене емоціональної експресії, «потойбічно-відсторонене» звучання монодійного молитовного співу буддійських монахів Тибету чи Монголії.

Релігійна музична практика в кожній культурі репрезентована комплексами жанрів, які мало відрізняються між собою за стилем, але знаходяться у суворому етикетному відношенні один до одного. Щоправда, в цій жанровій сфері можуть «зустрічатися» твори, які репрезентують різні історичні та персональні стилі, різні інструментальні чи вокальні традиції. Наприклад, в музичній практиці християнських ритуалів, які відправляються в українських церквах можуть знайти місце жанрові стилі найстарішого «знаменного» піснеспіву або твори успадкованої європейської традиції церковного концерту (твори Миколи Дилецького та ін. композиторів у жанрі «партесного концерту»). Зауважимо, що в деяких країнах, зокрема в сучасному Китаї, релігійна музика відрізняється дивним еклектизмом і має дуже скромне значення в системі національної музичної культури.

Світське концертне музикування – це в наші часи дуже широка і різноманітна за складом галузь музичної практики в культурі більшості розвинутих країн планети. Німецькі музикознавці характеризують дану жанрову галузь словом «*Darbietungsmusik*» (тобто, музика, яка пропонується знавцями для широкої публіки), на відміну від «*Gebrauchsmusik*» (музика, якої потребує від музикантів естетично невибаглива маса слухачів). У зоні цього базового культурного таксону знаходяться, наприклад: а) жанри аристократичного і демократичного художнього дозвілля, аматорського домашнього чи салонного музикування, обумовлені гедоністичною та комунікативною функціями, а саме: романси, балади, побутова танцювальна музика (менуети, гавоти, полонези, польки, вальси, мазурки, фокстроти тощо); б) жанри концертної музики, обумовлені гедоністичною, соціально-організуючою, пізнавальною, ідеологічною, агонічною та іншими функціями (симфонії, кантати, ораторії, інструментальні камерні жанри тощо); в) жанри музично-драматичного мистецтва (опери, оперети, мелодрами, балети, мюзикли тощо). Зауважимо, що дана галузь музичної практики часто буває позбавлена ознак національної специфіки. Тут часто відбувається інтенсивна асиміляція музичних мов, стилів і жанрів, відчуються впливи інших музичних культур. Отже, якщо ми звертаємося до даної жанрової галузі для створення системного уявлення про національну музичну культуру, то обов'язково маємо враховувати належність актуалізованих стилів, жанрів, творів, персон до національної специфіки, яка врешті решт визначається відношенням до автентичного фольклору і національної релігійної традиції.

Масово-популярна музика – найширша та найбільш строката базова галузь музичної практики. В літературі цю сферу називають також музикою загального ужитку (*Umgangsmusik*). Її особливістю є гедоністична та соціально-комунікативна функціональна спрямованість. Інакше кажучи, природним витоком даної практики є бажання простого чуттєвого задоволення від простих звукових форм (елементарного періодичного ритму, легких для запам'ятовування мелодій, стандартних гармоній та строфічних

композицій). Дана сфера практики майже цілком обмежена типовими зразками пісенного і танцювального жанрів. До рідких виключень належать рок-опери, рок-сюїти, тематичні композиції (альбоми). Вони тільки підтверджують правило. Надзвичайна кількість артефактів та небачена в стародавні часи міра розповсюдженості музичних артефактів у всіх верствах суспільства забезпечується декількома чинниками: а) засобами екзистенції та поширення екземплярів масово-популярної музики слугують механічні та електронні носії звукової інформації (платівки, плівки, диски, флешки тощо), студії радіомовлення, система телебачення, інформаційні можливості інтернету; б) створення, виконання і вживання музичних артефактів у даній галузі має характер промислового виробництва, яке підкоряється не стільки споконвічним принципам творчої діяльності майстрів, скільки закономірностям ринкової економіки, орієнтованої на баланс попиту і пропозиції, колювання моди, рекламу.

В цій галузі музикування в усіх сучасних культурах панує так звана класична європейська музична мова, що склалася в євроатлантичній цивілізації у часи Нової історії (17-20 вв), дещо ускладнена лексичними елементами американського джазу. Втім, в цій базовій галузі також зустрічаються явища, які мають виражений національний характер. Зонами національної визначеності в надрах масово-популярної музики є, наприклад, стилі «фолк-рок», «нью ейдж», «кантрі-поп» та деякі інші. Саме ці стилі мають бути в першу чергу враховані при побудові системної моделі кожної конкретної національної музичної культури.

1.3. Національна музична культура як предмет мистецької освіти.

Практика мистецької освіти не завжди переймалася необхідністю засвоєння багатств національної культури, а тим більше – духовних плодів культур інших народів і націй. У стародавні часи таке питання навіть не виникало. Наприклад, мистецька освіта в Стародавній Греції була обмежена

виключно традиціями власної культури, власними міфами у поетичному викладі Гомера і Гесіода, мистецтвом унісонного хорового співу, декламації та сольного співу в супроводі ліри, кіфари чи авлоса, хороводними і атлетичними танцями. В тому, щоб звернутися в художньому вихованні юнацтва до культурних цінностей сусідніх народів (персів, фінікійців, етрусків, єгиптян та ін.), не було ніякого сенсу і можливості, бо усі сусіди були ворогами і варварами-дикунами. Звичайно, в усі часи мали місце взаємні впливи культур, здійснювався обмін конкретними творами, жанрами чи стилями. Втім, ці стосунки мали дуже незначний вплив на мету, форми та зміст мистецької освіти.

Аналогічну «закритість», відмежованість від культур сусідніх народів мала музична освіта в старовинному Китаї. Її основою слугували наспіви книг «Шицзин» - великого зводу давньокитайських пісень. Імовірно, до створення даної хрестоматії китайського музично-поетичного мистецтва мав відношення легендарний філософ Кун-Цзи (Конфуцій), який всіляко підкреслював необхідність суворого дотримання традицій в усіх сферах життя. Ця вимога і була головною запорукою підтримання і збереження культури (її позначали словом *веньхуа*) в Піднебесній. Така настанова домінувала в Китаї протягом всієї тривалої історії країни. Втім, бували також і зміни даного культурного курсу. Одна з таких змін була пов'язана із впливом на життя китайського народу релігійного вчення буддизму, і, разом з цим, елементів художньої культури Індії та народів Індокитаю. При цьому не можна сказати, що система китайської освіти свідомо збагатилася новими елементами інших національних культур, бо ці елементи були асимільовані і сприймалися як автентично китайські. Так само були органічно засвоєні елементи монгольської, корейської та японської культур. У свою чергу китайська культура зробила величезний вплив на культури сусідніх народів.

У добу середньовіччя в країнах Європи склалася дивовижна ситуація, коли заклади музичної освіти, що мали (за рідким виключенням) конфесійне походження та цілі, майже повністю відірвалися від національних традицій.

Школи, метризи, конвікти, університети спрямовували молоді покоління на оволодіння, по-перше, латиною як інтернаціональною мовою церковного ужитку і схоластичної науки, по-друге – на засвоєння корпусу християнської духовної літератури, по-третє – на опанування канонічної музичної системи григоріанського співу (у західній Європі) чи системи осьмогласного співу (у країнах східної Європи). Отже, організована середньовічна музична освіта мала релігійно-інтернаціональний зміст і націленість. Тому вона принципово та з ідейних міркувань ігнорувала будь-які елементи національної культури.

Ситуація почала змінюватися в XVI столітті внаслідок глибинного процесу реформації християнської церкви в Германії, Франції, Англії, Нідерландах, Чехії, Швейцарії та ін. країнах. Ініціатори реформації – Джон Уїкліф, Мартін Лютер, Філіп Меланхтон, Жан Кальвін, Ян Гус та ін. – звернулися до національної мови і художніх засобів народного мистецтва для демократизації релігійного життя, вдосконалення духовного і соціального існування народної маси. Так елементи національної художньої культури почали проникати в практику широкої мистецької освіти. Ця тенденція посилилася в XVIII-XIX століттях у зв'язку з процесом пробудження національної самосвідомості і розбудови національних держав у розвинутих країнах Європи – Англії, Франції, Італії, Германії та ін. Каталізаторами даного процесу були національно-визвольні рухи в Італії, Іспанії, Греції, Польщі та інших країнах, а також бурхливий процес розбудови світської масової освіти, незалежної від церковних інституцій.

Значне посилення інтересу освітян до явища національної культури спостерігається у XIX сторіччі. В європейських країнах воно обумовлено процесом зростання культурно-політичної свідомості представників науки, мистецтва, педагогічної думки. Цей процес розгортався на тлі національно-визвольних рухів та утворення самостійних національних держав у центральній, південній та східній Європі (Італія, Німеччина, Греція, Польща, Угорщина), різким посиленням інтересу філософів, письменників, митців та широких верств населення до фольклору і народних культурних традицій. В

Україні цей процес активізувався у другій половині XIX – на початку XX століть. Всупереч асиміляційним процесам (Закарпатті, Прикарпаття, Галичина, Волинь), імперській політиці русифікації, яку послідовно проводив царський уряд, в Україні на диво добре (у порівнянні, наприклад, з сусідньою Австрією) збереглися традиції національної культури. За часів державної незалежності вони отримали можливість вільного розвитку та послідовного залучення до справи всенародної освіти.

У Китайській народній республіці поважне ставлення до національних традицій мистецтва глибоко вкоренилося у менталітеті народу. Дуже сильний вплив на цю глибоко укорінену якість світогляду китайців мало філософсько-етичне учіння Кун-Цзи. Цей вплив відчувається на протязі всієї історії країни. На цьому історичному тлі особливо помітно, як час від часу, в першу чергу в середовищі високо освічених людей – політиків, поетів, митців, вчених спалахував інтерес до культурних завоювань Заходу. Скажімо, після соціально-економічної революції 1911-1912 років у верхніх прошарках суспільства склався так званий «рух за нову культуру». Значні зрушення в культурному житті і, відповідно, музичному мистецтві Китаю відбулися після 1949 року, коли країна стала незалежною народною республікою. В цей період значно розширилися такі базові галузі музичної культури, як професійне світське концертне музикування за зразками європейської класичної традиції. Щоправда, перші китайські професійні твори в жанрах опери, балету, кантати, інструментального концерту були дуже тісно зв'язані з національною музичною мовою і художньо-образною сферою традиційного музичного мистецтва.

У період «культурної революції» (1966-1976 рр.) традиції національної культури, які міцно зберігалися в селянському середовищі, зазнали певної руйнації. Сам принцип підтримки і розвитку фольклору та художніх традицій минулих суспільних формацій був поставлений під сумнів. Однак вже наприкінці 70-х років минулого сторіччя керівництво КНР визначило своє цілком позитивне відношення до традицій національної музичної культури і

європейської класики. Тенденція «повернення до національних витоків» у всіх сферах культури не втрачає актуальності в наші часи. Більш того, вона тільки укріплюється. Звичайно, що система освіти реагувала на усі масштабні зміни в соціальному житті та культурі країни.

Сьогодні в Україні, Китаї та багатьох економічно розвинутих країн світу в основі загальної та спеціальної музичної освіти лежать традиції рідної національної художньої культури. Така парадигма історично підготовлена педагогічною думкою, яка глибоко усвідомила величезну освітню цінність традицій національної культури. У висловленнях В. Авраменко, К. Василенко, Г. Ващенко, М. Драгоманова, М. Лисенко, А. Макаренка, П. Чубинського, К. Ушинського, Д. Яворницького та ін. діячів культури і науки підкреслюється важливе значення художньої культури, особливо – національного народного мистецтва для масової освіти українського народу.

Даний напрямок педагогічної думки узагальнено у висловленні академіка Івана Беха: «Людина входить у людство через національну індивідуальність, як національна людина... Тому кожний індивід має набувати освіти як гідний представник свого рідного етносу в смисловому полі цінностей, властивих його рідному народу. Це означає, що через освіту і виховання, культуру, частиною якої він є, виявляється й здійснюється соціальне самовідтворення етносу» (Бех, 2002, с. 145). Зауважимо, що вчений підкреслює освітнє значення мистецтва: «Традиції, фольклор, національний епос, музика і живопис, художні ремесла, етнопедагогіка та народна медицина, філософія й релігія – все це тією чи іншою мірою входить складовою до змісту освіти, відображається в програмах національної школи. Звідси стає зрозумілим, що школа, якщо вона дійсно національна, повинна вже з перших хвилин долучати дитину до національної культури, до народних промислів, народних ідеалів і мистецтва, до системи національних цінностей» (там же).

Наголошуючи важливість національної освіти і необхідність засвоєння рідної національної культури в школі, академік І. Бех справедливо вказує на

те, що оволодіння багатствами загальнолюдської культури, зокрема можливість розуміння і збагачення духовного світу особистості цінностями культури іншого народу забезпечується опануванням духовного світу культури свого народу: «Лише піднявшись на вершину національної культури, людина може розкрити для себе загальнолюдські цінності. Тільки зміцнившись у національній духовності, вона може одержати доступ до витворів чужого національного духу» (там же).

У сучасній літературі з питань педагогіки мистецтва домінує погляд на культуру як на складну, багатобічну, багатозначну, поліфункціональну властивість, яка притаманна як суспільству (в будь-якому його масштабі), так і особистості, окремому індивіду. Під таким кутом зору звичайно розглядають культуру учня або учнівського колективу з його віковими, гендерними, психологічними, інтелектуальними властивостями, а також. Окремим питанням мистецької педагогіки є культура вчителя. (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Іванов, В. Козловський, Г. Падалка, О. Щолокова та ін.). Культуру людини вважають також *загальною культурною компетентністю* (Н. Бондаренко, Н. Головіна, Чжоу Тінтін та ін.). Досліджуючи культуру вчителя, всі вчені розрізняють в цьому феномені окремі компоненти, сторони, властивості. Їх кількість та якість варіюється в різних концепціях культури в доволі широких межах. Не тільки культура особистості в цілому, але й окремі її сторони і компоненти, в свою чергу, стають предметом окремих досліджень.

Розглянемо декілька найбільш розвинутих напрямків дослідження особистісної культури, зокрема культури учителя. Так, наприклад, вчені часто приділяють увагу таким аспектам: духовній культурі (О. Горожанкіна, В. Медушевський, О. Олексюк, О. Ростовський), професійно-педагогічній культурі (В. Гриньова, В. Мішедченко, О. Рудницька, Т. Ткаченко, І. Шевченко, О. Шимова), комунікативній (А. Зайцева, С. Аржанухіна, О. Нечитайло), музично-виконавській культурі (Л. Арчажникова, Н. Гуральник, К. Завалко, А. Михалюк, Лінь Хуацінь), естетичній культурі (Н.

Гузій, І. Барвінок, М. Нечипоренко, Л. Побережна), слухацькій культурі (О. Костюк, Є. Назайкінський, Пань Синьюй, Є. Проворова, Цзан Юєці), науково-дослідницькій культурі (О. Олексюк, О. Реброва) та іншим сторонам музичної культури особистості. Поняття музичної культури займає важливе місце в концепції мистецької освіти О.Рудницької. За її поглядами, «культуру особистості характеризує рівень освіченості, ерудованість, ввічливість, акуратність, витриманість, володіння певними видами діяльності» (Рудницька, 1996, с.37). О. Ростовський розуміє музичну культуру як «індивідуальний соціально-художній досвід особистості в царині музичного мистецтва» і бачить мету музичної освіти у «формуванні музичної культури як складової духовної культури особистості» (Ростовський, 2011, с. 5).

Звичайно, нашу особливу увагу привернули роботи, в яких під тим чи іншим кутом зору розглядаються питання етнічної та національної музичної культури. До таких праць належить, перш за все, колективна монографія «Інтегральна система мистецької освіти: етнокультурний напрям розвитку здібностей творчої особистості» (науковий проект під керівництвом В. І. Федоришина), у створенні якої прийняли участь провідні фахівці у сфері мистецької освіти України. У монографії маніфестовано новий – етнокультурний – напрям в українській мистецькій педагогіці. Група дослідників здійснила «розгляд культури українського етносу (скорочено - етнокультури) як сукупності найвидатніших духовних і матеріальних здобутків, що відображує ідентичність, свідомість та спосіб мислення українців, уможлиблює розуміння цього феномену в якості засадничого чинника освітнього життя народу, детермінованого компонентами духовності й специфічними рисами української ментальності» (Інтегральна система...2021, с. 3).

В згаданій монографії розглядаються важливі для нашого дослідження поняття, такі як етнокультурна музична освіта, етнопедагогіка, народна педагогіка та ін. Так, наприклад, В статті О. Хоружої запропоноване авторське визначення поняття «українська етнопедагогіка». Під цим виразом

автор розуміє науку, «...що вивчає надбання українського народу в сфері навчально-виховної мудрості в якості цілісної педагогічної системи, створеної на основі перевірених практикою емпіричних знань, умінь і навичок; забезпечує розвиток якостей особистості, притаманних українському етносові згідно паритету його виховних ідеалів, на основі провідних методик, що ґрунтуються на принципах і засобах української народної педагогіки. Предмет етнопедагогіки складає педагогіка українського народу як сукупність педагогічних знань і виховного досвіду, що формувалась історично одночасно з українським етносом і є складовою його культури. Українська етнопедагогіка є інструментом формування феномену етнокультури особистості» (там же, с. 70-71). Судження О. Хоружої має принциповий характер. Воно стосується не тільки української етнопедагогіки, але може бути адаптоване до кожної педагогічної системи, спрямованої на засвоєння будь-якої національної культури.

Слід повністю погодитися також з О. Соколовою, авторкою статті «Інтеграція мистецьких знань у контексті етно та полікультурної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва» (там же, с. 84-106), в якій розглядається близька до нашого дослідження проблема підходу до оволодіння цілісним змістом різних національних культур, яке, на наш погляд, складає головну проблему полікультурної освіти. Концепція дослідниці також представлена у статті «Особливості формування етнокультурних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва», яка в певних положеннях перегукується з нашим дослідженням, що свідчить про актуальність даного напрямку наукових пошуків. Автори досліджують «етнокультурні уявлення» майбутніх учителів музичного мистецтва, які вони вважають «показником національного самовизначення людини в глобальному світі». З цим неможливо не погодитися. Можна навіть підсилити цю тезу: етнокультурні уявлення є не тільки показником, але й вирішальним чинником національної самоідентифікації. Тому так важливо усвідомити, як вірно зазначають автори, що «Етнокультурні уявлення студентів вищих навчальних

закладів музично-педагогічного профілю сьогодні розцінюються як необхідна та важлива складова їх професійної освіти» (О. Соколова, О. Мельник, ШИ Юе, 2022).

Принципи етнокультурної педагогіки, тобто опори на музичні традиції національної культури набули особливої ролі в освітній практиці ХХ століття. Насамперед слід вказати на ідеї видатного німецького композитора і педагога Карла Орфа та розроблену на їх основі методику елементарного музикування. За задумом Орфа музичний розвиток людини має починатися з освоєння елементарних ритмів та мелодійних форм найстаріших верств рідного фольклору. Метод «Шульверк» (школи-майстерні), розроблений Орфом і його колегами, передбачав використання дитячих віршів, пісень, танців, гри на адаптованих інструментах. Методичні засади орфівської системи елементарного музикування знайшли застосування в Австрії, Німеччині, Чехії, Польщі, України та інших європейських країнах.

Ще більш відвертим національним характером відрізнялася система музичної освіти в незалежній Угорщині, ідеологами та реформаторами якої були видатні композитори і вчені-фольклористи Бела Барток та Золтан Кодай. Обидва діячі культури вважали основною метою музичної освіти етичний, інтелектуальний та естетичний розвиток молодих поколінь. В основу музичних занять вони поклали маловідомий на той час автентичний пісенний фольклор сільського населення Угорщини, який став надійною основою не лише музично-естетичного, а й національно-патріотичного виховання. При цьому засновники цієї безперечно прогресивної системи музичної освіти не ставили своїм завданням системне освоєння рідної культури (відомо, скажімо, їхнє негативне ставлення до інтонаційного пласту фольклорної музики у стилі вербункош). Щоправда, так само, як і Орфа, їх мало турбував культурний кругозір школярів, ступінь та якість їхнього знайомства з музичними культурами світу.

У країнах колишнього соціалістичного табору у другій половині ХХ століття набула поширення методика масової шкільної музичної освіти,

інспірована композитором Дмитром Кабалевським. Сьогодні ця методика вже не має колишньої широти застосування. Проте вона заслуговує на згадку в контексті нашого дослідження. По-перше, важливим матеріалом, на якому мали виховуватися учні школи, була музика різних народів, які входили до складу Радянського Союзу. Цей принцип був продиктований офіційною ідеологічною доктриною пролетарського інтернаціоналізму. Таким чином, школярі отримували під час уроків музики деякі фрагментарні ставлення до музичного мистецтва різних народів. По-друге, Кабалевський та його послідовники спробували опиратися на гранично спрощену, але все-таки цілісну жанрову модель музичної культури. Ця модель подавалася школярам в образному вигляді, а саме – як поєднання «трьох китів», тобто трьох основних жанрів: пісні, танцю та маршу. Кабалевський вважав за можливе формувати музичне мислення молодих людей на базі такого національно нейтрального і досить спотвореного уявлення про будь-яку музичну культуру. Відомою перевагою даної моделі була наочність та простота, корисні для початкового рівня музичної освіти. Однак уже в середній школі вчителям доводилося вигадувати кумедні варіанти пояснення складніших явищ у музичній культурі, залишаючись у парадигмі «трьох китів» та їх міжособистісних стосунків, тоді як завдання навчання вимагали від освітян інших моделей та методичних підходів.

У системі масової музичної освіти, яка була побудована у Китайській народній республіці, в центрі уваги завжди знаходилася національна художня культура. За спостереженнями Фань Чженьсюаня, починаючи ще з середини 30-х років XX ст., практика музичних занять спиралася на мелодику китайського вокального та інструментального фольклору, зокрема традиційного музичного театру. Причому «...учні широко ознайомлювались не лише з китайськими народними піснями та вокально-хоровими творами, які створювались композиторами Китаю, а й піснями інших народів, а також з творами європейських композиторів-класиків» (Фань Чженьсюань, с. 128) Така тенденція посилилася у другій половині XX ст., коли з'явилося багато

форм позакласної музичної діяльності: організоване прослуховування учнями музичних творів, підготовка до виступів у шкільних концертах, позакласні заняття учнів у хорі та гуртках інструментальної музики тощо. Як підкреслив дослідник: «Особлива увага надавалася підтримці творчих задатків школярів, які займаються в гуртках національної музики» (там же).

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що в масовій музичній освіті України, Китаю, Німеччини, Австрії, Угорщини, Польщі, Чехословаччини, держав Прибалтики та інших країн світу протягом ХХ століття посилювалася тенденція до облаштування системи музичного виховання та навчання на художньому фундаменті національної культури. При цьому поводитьсся також прагнення музикантів-педагогів до розширення кола відомих школярам та студентам (майбутнім вчителям музики) зразків інших національних культур. Наслідки такого прагнення ми виявляємо у навчальних програмах, підручниках, посібниках, методичних рекомендаціях, науково-педагогічних роботах, стратегіях підготовки учительських кадрів у середніх та вищих учбових закладах.

Далі (у третьому розділі роботи) ми повернемося до питань реалізації принципу національно-орієнтованої музичної педагогіки в музично-освітній практиці України та Китаю. Втім, потрібно зауважити, що конкретні втілення даного принципу в навчальній практиці та літературі рідко виявляють свідоме прагнення до формування системного уявлення учнів і студентів про національну музичну культуру як цілісність. Найчастіше музична педагогіка висвітлює окремі, не пов'язані між собою прояви музичної культури різних народів, розрізнені відомості про них.

Наведемо типові рекомендації (Л. Рапацька), які педагоги-методологи звичайно адресують студентам та викладачам педагогічних вишів : «...майбутній вчитель повинен добре уявляти ієрархічну систему знань, уміти ретельно відбирати актуальну навчальну інформацію, призначену для сприймання школярів, бути спроможним фокусувати увагу учнів на ключових поняттях, до яких належать: загальні поняття про художню культуру;

періодизація в історії художньої культури; обумовленість творів мистецтва соціальними, історичними та ідейно-естетичними тенденціями розвитку культури; основні категорії теоретичного мистецтвознавства (стиль, художній метод, художній образ, форма, зміст тощо); єдність процесів еволюції різних культур, видів мистецтва; поняття об'єктивного та суб'єктивного в художньому творі; особливості художньої мови та засобів виразності тощо» (Цитується за О.Соколова, 2021).

Майже кожний окремий елемент подібних рекомендацій має свій сенс. Однак вони справляють враження випадкової послідовності та довільно визначеного змісту. Може статися, що внаслідок старанного виконання таких рекомендацій в педагогічному процесі, у свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва виникне строката купа образів, понять, інформаційних квантів, які в цілому є мало корисними для їх музичного мислення, художньо-естетичної та загальної культури. В науково-методичній літературі питання про системну цілісність уявлень учнівської молоді про національні музичні культури докладно не вивчалось. Отже, нашим наступним науковим завданням є аналіз і визначення самого поняття «системного уявлення особистості про музичну культуру».

1.4. Висновки до першого розділу роботи

Перший розділ роботи був присвячений теоретичному аналізу і визначенню поняття «національна музична культура» з позицій культурології, музикознавства і теорії мистецької освіти.

Виявлена надзвичайна складність явища національної музичної культури обумовила звернення до загальнонаукового принципу жанрового моделювання, який надав можливість представити музичну культуру у вигляді чітко структурованої системи; яка виявляє її найважливіші індивідуально-типологічні властивості, і надає тим самим оптимальні перспективи подальшого розвитку уявлень про даний феномен. На основі системно-структурного підходу, методу жанрового моделювання і

актуалізованих сучасних культурологічних знань була запропонована дефініція центрального поняття дисертації. *Національна музична культура* визначена як *система базових галузей та відповідних жанрів музичної практики, що функціонує в умовних межах певної національної культури*.

Згідно з розробленою моделлю, основою системи національної музичної культури слугують базові галузі музичної практики: 1) *традиція народного мистецтва, фольклор* великих і малих народів, що входять до складу нації; 2) *релігійна музична практика*; 3) *практика світського концертного професійного та аматорського музикування*; 4) *масово-популярна музика*, що існує за принципами серійного виробництва. Кожна галузь репрезентована своїми музичними жанрами, які виявляють ознаки системної узгодженості. Кожний жанр характеризується певним комплексом властивостей, а саме: а) репрезентативними артефактами; б) значущими персонами; в) мовою та стилями; в) музичним матеріалом (властивостями інструментів і вокальних манер).

Застосована жанрова модель НМК дозволила охопити всі основні сторони та елементи культурної практики музичного мистецтва. Було встановлено, що метод жанрового моделювання музичної культури є імпліцитно присутнім у різних музикознавчих концепціях та методиках музичної освіти. Констатовано актуальність проблеми опанування національних музичних культур в контексті сучасних тенденцій в теорії та практиці мистецької освіти, зокрема в напрямку відродження основ народної педагогіки (етнопедагогіки), опанування молодими поколіннями цінностей рідної музичної культури, використання засобів мистецтва для досягнення важливих цілей етнокультурної та полікультурної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО НАЦІОНАЛЬНУ МУЗИЧНУ КУЛЬТУРУ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1. Структура системно-цілісного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про музичну культуру (психолого-педагогічний аспект)

У попередньому розділі було розглянуте поняття національної музичної культури і побудована теоретична модель даного явища, яка значно зменшує в уявленні рівень його реальної складності, але зберігає його цілісність і повноту, що задовольняє актуальним потребам музичної освіти, зокрема потребам підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Тепер перед нами постає завдання уточнити предмет нашого дослідження з психолого-педагогічних позицій. Йдеться про визначення теоретичного змісту виразу «цілісне уявлення».

Одразу визначимо свій вибір граматичної конструкції «цілісне уявлення про музичну культуру». В сучасній українській мові вживаються дві граматичні моделі: «уявлення **про** щось» і «уявлення **щодо** чогось». Останній вираз нас менш влаштовує, оскільки він відбиває в першу чергу образні уявлення, але рідше застосовується у зв'язку з теоретичними знаннями. Тому з самого початку роботи і далі в тексті ми будемо переважно вживати зворот «уявлення про...», орієнтуючись на рекомендації лінгвістичних довідників та літературних зразків на кшталт: «Я хочу показати, яка то нелегка справа – дати іншомовним читачам, читачам інших країн, *уявлення про художній твір*, написаний на певному місцевому матеріалі (Рильський, IX, 1962, 98); *Пейзажі живописця [С. Васильківського]* завжди емоційні, різноманітні за мотивами і настроєм,.. дають повне та широке *уявлення про українську природу* (Мист., 1, 1966, 25)» (Словник, 2005-2023). Втім, при необхідності вказати на емпіричний досвід чи ціннісне ставлення до національної музичної культури, будемо також вживати вираз «уявлення щодо...».

Взагалі вираз «уявлення про культуру» часто використовується в психологічній та педагогічній літературі. Як ми зазначали у вступі, в усіх дослідженнях музичної культури учнів чи майбутніх учителів звичайно йдеться про однаковий набір особистісних властивостей. До цього набору як правило включаються *знання, уявлення, навички, уміння, оцінки, цінності, досвід, компетентність*. При цьому дуже мало обговорюється співвідношення між цими особистісними якостями, вони рідко отримують чітке визначення, буває, що вони перехреснюються або співпадають за своїми значеннями. Отже, для подальшого уточнення головного психолого-педагогічного поняття нашої роботи необхідно прояснити природу і взаємовідношення компонентів складного феномену уявлення особистості про музичну культуру. Зокрема, бажано було би встановити доцільне обмеження щодо кількості компонентів уявлення. Також необхідно визначити взаємні відношення компонентів і сторін музичної культури особистості. Особливо таких, як чуттєві образи, знання і уміння. Також доцільно здійснити типологічну диференціацію знань про музичну культуру.

Не претендуючи на розв'язання усіх зазначених проблем, звернемось, першим ділом, до категорій «уявлення» і «поняття», які звичайно використовуються в різних дослідженнях музичної культури особистості. Часто ці поняття розуміються в науковій та методичній літературі як синоніми. В багатьох працях з музикальної педагогіки мова може вестися про теоретичні поняття, скажімо, ритму, ладу, форми, жанру, а потім в тому ж самому контексті та значенні йдеться про ритмічні, ладові, жанрові уявлення. Втім, у філософії та психології, навіть незалежно від наукового напрямку, ці дві фундаментальні категорії розрізняються.

За визначенням сучасного філософського словника, уявлення – це одна із пізнавальних здатностей людини, що «...полягає у відтворенні об'єкта в формах наочного образу на основі попередньої даності його в чуттєвому досвіді. Уявлення, подібно до відчуття та сприймання, має чуттєвий характер, але, на відміну від них, формується й існує за відсутності безпосередньої дії

об'єкта на органи чуттів» (ФЕС, с. 660). Психологи встановили, що уявлення виникають внаслідок одноразових або багаторазових актів сприймання тотожних, або в чомусь споріднених, чимось подібних явищ. При цьому функціонує такий психологічний «механізм»: неспівпадаючі, одиничні ознаки явищ ігноруються, відкидаються свідомістю, а спільні, типові, найбільш характерні риси явищ затримуються і стають більш рельєфними. Ось чому за думкою П. Йолона «уявлення є типовим чуттєвим образом об'єкта і містить значні елементи узагальнення. Його відповідником в реальній дійсності можуть виступати не окремі предмети, а класи предметів. Ця властивість уявлення наближає його до поняття і нерідко робить його, особливо загальні уявлення, заміником понять у розумовому процесі. Тому в структурі пізнання уявлення є перехідною ланкою від чуттєвого споглядання до абстрактного мислення» (там же).

Останнє положення є дуже важливим у методологічному сенсі. Воно свідчить про відсутність чіткої межі, що розділяє уявлення і поняття. Тим не менш, поняття – це самостійний психологічний феномен, який педагогіка має чітко диференціювати. Поняття трактується як «цілісна сукупність суджень, тобто думок, в яких щось стверджується про відмітні ознаки досліджуваного об'єкта, ядром якої є судження про найбільш загальні та в той же час істотні ознаки цього об'єкта» (Там же, с. 456). Дуже важливим для розуміння суті понять є їх нерозривний зв'язок зі словами: «Поняття нерозривно пов'язане з матеріальною мовною оболонкою. Реальність кожного поняття проявляється в мові. Поняття виникає на базі слів і не може існувати поза слів. Слово є носієм понять». Однак – підкреслює автор енциклопедичної статті – «будучи нерозривно пов'язаним зі словом, поняття не є тотожним слову». Також зазначається, що поняття інколи ототожнюються з дефініціями (словесними формулюваннями). Таке ототожнення не є правомірним: поняття не зводяться до дефініцій, хоча останні мають важливу роль у встановленні обмеженого значення того чи іншого слова (терміну), що поєднується з поняттям.

Для нашого подальшого аналізу особливо важливі дві наступні тези: а) поняття має таку саму природу, що і судження, тобто «форма думки, в якій стверджується або заперечується що-небудь щодо предметів і явищ, їх властивостей, зв'язків і відносин і яка має властивість виражати або істину, або неправду»; б) «Той, хто не має уявлення, на основі яких створюється поняття, той не володіє поняттям» (там же).

Обидві розглянуті вище категорії – уявлення і поняття – можуть бути прийняті за основу дослідження цілісного відношення індивіда (школяра, вчителя, студента) до національної музичної культури. Втім, ми віддали перевагу саме категорії *уявлення*. Далі ми представимо аргументи на користь такого теоретичного рішення.

Спочатку розглянемо чесноти і деякі слабкі сторони виразу «поняття про культуру», яке в принципі можна було покласти в основу подальшого дослідницького підходу і спрямувати пошук педагогічної методики на формування саме такої особистісної якості майбутнього вчителя музичної культури.

Подібний підхід до розв'язання понятійної проблеми здається цілком підходящим у теоретичному плані. Він є також і досить звучним для практики підготовки шкільних вчителів музичного мистецтва. Однак, як ми зазначали: «...відображення складного явища музичної культури в поняттях і теоретичних положеннях, яке може у звичайній дослідницькій практиці цілком вдовольнити професійних науковців, є відчутно недостатнім, коли йдеться про шкільних вчителів мистецтва та їх вихованців. Причина полягає в тому, що музична культура – це сфера художньої діяльності, творчості, образного мислення, переживань, ціннісних суджень» (Ма Ши. Системне уявлення... 2023, с. 64).

Ця особливість мистецької освіти добре відома фахівцям: «Формування етно- та полікультурної освіченості майбутніх учителів музичного мистецтва на основі інтеграції художніх знань науковці вбачають не лише в оволодінні ними конкретними знаннями і вміннями, а й розвитку емоційно-чуттєвої

сфери особистості, накопиченні художньо-естетичних вражень та асоціацій. Важливим для розуміння інтеграції знань є те що, на відміну від знань природничих наук, їх зміст складається з двох компонентів. Перший з них визначається логікою наукового пізнання, другий компонент залежить від особливостей художньо-образного змісту творів мистецтва та суб'єктивних факторів його сприйняття (Соколова, 2021, с. 88). Отже, мистецька освіта, зокрема така, що спрямована на засвоєння феномену національної музичної культури, обов'язково має прийняти до відома і до практичного впровадження це положення.

Звичайно, для охоплення різноманітних сторін, властивостей і елементів музичної культури ми би могли скористуватися двома фундаментальними поняттями, які займають важливе положення в галузях гуманітарного знання. Йдеться про поняття «картини» і «образу». Ми вже мали змогу зазначити, що «обидва словесних вираження часто вживаються у різних галузях гуманітарного знання, в тому числі в педагогіці та мистецтвознавстві. Однак, вираз «картина культури» є не завжди зручним і точним, бо перетинається з такими поширеними, складними і неоднозначними науковими поняттями, як, наприклад, «картина світу» (за відомим тлумаченням Карла Ясперса – «сукупність предметного змісту, яким володіє людина»), або «фізична картина світу» (за Генрихом Герцом), або виразами «метафізична», «діалектична», «релігійна», «художня» та ін. картини. У будь-якому разі слово «картина» акцентує візуально-чуттєвий характер відображення того чи іншого явища в свідомості людини. А для позначення феномену цілісного уявлення індивіда про музичну культуру в багатьох контекстах краще буде звернутися до виразів, що не застять її специфіку, а саме – звукову природу» (Ма Ши, Системне уявлення, 2023, с.64).

Ми могли би також звернутися до поняття *образу*, яке поєднує філософські, фізичні, психологічні, мистецтвознавчі та педагогічні галузі знання. До цього поняття зверталися, наприклад, знаменитий фізик

Макс Планк, який вів розмову про «фізичний образ світу». Історик і філософ Освальд Шпенглер розвивав своє учіння про історію людства під кутом зору «образу відношення» між буттям світу та особистісним життям людини. Особливий інтерес для нас становить розгорнута, цікава, але неоднозначна концепція «національних образів світу» Георгія Гачева. Втім, ми вимушені визнати, що «При усіх позитивних властивостях, вираз «образ музичної культури» не завжди найкращим чином відповідає нашим дослідницьким і методичним цілям» (там же). Справа в тому, що концепт «образ» голосно наголошує такі властивості, як чуттєвість та нероздільна цілісність відповідного психічного явища. «Тим самим він немов би «чинить спротив» аналітичному підходу, потребі вирізнення окремих сторін, властивостей, структурних елементів культури, визначенню їх співвідношень» (там же).

Прийнявши до уваги зазначені смислові нюанси, якими відрізняються поняття *картини*, *образу* і *уявлення*, ми віддали перевагу останньому поняттю. Воно дає можливості охопити всю складність психологічного відображення багатогранного явища національної музичної культури у свідомості особистості. Звертаючись до категорії уявлення, ми усвідомлюємо, що вона трактується по-різному, і самий термін є неоднозначним. У контексті мистецтвознавчого і педагогічного дискурсу *уявлення* розуміється щонайменше у двох значеннях: вузькому (спеціальному) і широкому, загальноприйнятому в гуманітарних науках. У вузькому психологічному значенні уявлення – це «процес утворення образу предмету або явища, які в даний момент не сприймаються, але були сприйняті раніш» (Винославська, Бреусенко..., 2005). Широкий зміст поняття розкриває наведене вище судження П. Йолона, згідно з яким уявлення стосуються не тільки образів окремих конкретних об'єктів, але здатні охоплювати цілі класи чимось подібних явищ. Завдяки цій здатності уявлення стають функціонально подібні поняттям і можуть їх замінювати у розумовому процесі, поєднуючи чуттєві споглядання з концептами абстрактного мислення. Саме ця якість

уявлень надає їм перевагу, коли йдеться про відбиття у свідомості особистості такого складного явища, як національна музична культура.

Багатозначність *уявлення* відображена також у дослідженнях музично-слухового сприйняття і музичного мислення (праці О. Зіха, О. Костюка, І. Котляревського, Е. Курта, А. Мухи, І. Пясковського, О. Рейзінга, Б. Теплової та ін.). Учені встановили, що уявленням притаманні такі властивості, як образний синкретизм, узагальненість, а також можливість відповідати не тільки окремим чуттєвим враженням, але й їх класам. Йдеться про якість, яку ми вже відмітили, вслід за філософами і психологами, а саме – про здатність уявлень слугувати своєрідними музичними поняттями. Таку властивість музичних уявлень підкреслює С. Шип у своєму аналізі категорії музичного мислення: «Із позицій сучасної когнітивної психології поняття *музичне мислення* (musical cognition) належить до всієї системи психічних функцій і механізмів пізнавальної діяльності, куди входить музичне сприймання (perception), пам'ять (memory), образи уявлення (images, ideas), а також музичне мислення у вузькому сенсі слова (musical thinking). Останній компонент — розумові операції, ідентичні логіко-конструктивним діям» (Шип, 2011, с. 394).

Таким чином, наше звернення до категорій уявлення відкриває привабливі евристичні перспективи, пов'язані з синестетичністю, чуттєвою універсальністю, наближеність музичних уявлень до понять (вони виступають як «перехідна ланка»). «Ці властивості є запорукою того, що в теоретичних умовиводах про музичну культуру, відображену в свідомості особистості, не будуть втрачені її специфічні властивості, пов'язані зі звуковими уявленнями, що живлять усі види музично-творчої діяльності. При тому, в нашому дискурсі ми не втрачаємо можливості використовувати поняття «уявлення» в найбільш широкому, неспеціальному і поширеному в звичайному ужитку значенні (саме в цьому значенні говорять про філософські, релігійні, політичні, загальні, конкретні, точні, хибні, інтуїтивні та інші уявлення)» (Ма Ши, Системне уявлення, 2023, с.65).

Є необхідність у обговоренні ще одного положення щодо *уявлення* як головного поняття, поставленого у середину дискурсу в даній роботі. Психологи (Л. Виготський, О. Костюк, Ж. Піаже, О. Рьозінг та ін.) свідчать про те, музичні уявлення (як елементарні образи звукових процесів, так і більш загальні психічні утворення) виникають у кожної людини в природному і стихійному процесі засвоєння культури свого безпосереднього чи опосередкованого оточення. Йдеться про культуру родини, вікової групи, освітнього середовища, етносу, нації. Очевидно, що умови онтогенезу особистості не завжди є сприятливими для оволодіння культурою у великому обсягу, і на високому рівні. Буває, що процес опанування музичної культури, в тому числі рідної для конкретної особи, здійснюється настільки невдало, що його наслідком, як ми мали змогу помітити в ході нашого дослідження, «...буває лише купа випадкових, нечітких, не завжди позитивних художніх вражень, недозрілих понять і естетичних оцінок. Усі вони якимось пов'язані між собою лише за рахунок цілісності психіки суб'єкту. Однак освіта, виконуючи завдання збереження і розвитку культури, не може вдовольнятися подібними результатами. Вона має спрямовувати свій вплив на формування закономірно диференційованих системних уявлень про рідну національну культуру і культури інших народів, в яких знайдуть втілення усі їх суттєві загальні та особливі властивості» (Ма Ши, Системне уявлення, 2023, с.65).

Узагальнюючи надану вище характеристику категорії уявлення, і приймаючи до уваги побудовану модель національної музичної культури, ми можемо тепер наблизитися до визначення головного поняття роботи. Свідомо допускаючи схематизацію та структурну редукцію реальної складності психологічного явища, охарактеризуємо *уявлення про національну музичну культуру* як системно цілісний феномен. Знову звернемося до методу моделювання і представимо цей психологічний феномен у вигляді конструкту, компонентами якого слугують: 1) *емпіричні знання* щодо національної музичної культури, зокрема володіння чуттєвими образами

(гештальтами) мистецьких артефактів; 2) *теоретичні знання*, зокрема володіння поняттями і коректними судженнями про національну музичну культуру, знання верифікованих фактів; 3) *ціннісне відношення* до національних музичних культур.

Диференціальний підхід до бажаного освітнього результату педагогічного впливу, на який ми спираємося у репрезентованій вище моделі, є добре апробованим у світовій педагогічній науці. Найчастіше фахівці даної галузі обговорюють *знання, уміння і навички* (роботи П. Гальперіна, В. Давидова, І. Зимньої, І. Лернера, К. Платонова, М. Савчина та ін.). В останні часи до цих понять приєдналося поняття *компетентності*, яке сьогодні в багатьох країнах набуло значення парадигмальної категорії. Наведеним поняттям відповідають у китайській мові вирази: 知识、(Zhīshì), 技能、(jìnéng,) і 能力 (nénglì). В англomовній літературі *знання, уміння і навички* кореспондують з виразами «knowledge», «awareness», «familiarity», «belief», «opinion», «guesswork», «skills», «abilities» та іншими термінами. Їх зміст з давніх часів викликає масштабну філософську дискусію. Така сама ситуація множинності термінів та їх значень спостерігається в літературі на інших мовах. Як справедливо відзначила Олександра Канюк, яка зібрала і зіставила багато різних визначень понять «знання», «уміння» і «навички»: «...їх нечітке розмежування в теорії знижує ефективність формування вмінь на практиці, спрощуючи нерідко цей процес до передачі знань та їх відпрацювання на основі певної системи дій» (Канюк, 2011).

Найбільш узгодженими є трактування поняття «навички». Більшість вчених пов'язує дане поняття з частково механізованими (тобто периферійно контрольованими) і стабільно вдалими діями людини, що дозволяють переключати свідому увагу з прийомів виконання дій на їх кінцеві цілі та мобільні обставини діяльності. В контексті нашого дослідження і запропонованої методики навички не мають специфічного значення. Вони, звичайно, необхідні кожній людині в кожній справі. Але для формування

системного уявлення про національну музичну культуру ніяких спеціальних навичок не потрібно. Необхідними є ті самі музично-слухацькі, музично-виконавські, художньо-мисленнєві та загальні інтелектуальні навички, які слугують будь-якому напрямку підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Специфічною властивістю запропонованої нами моделі є врахування різниці між емпіричними знаннями (в англійськомовному варіанті це два види: «knowledge-how» і «knowledge by acquaintance») та теоретичними знаннями («propositional knowledge», або «Knowledge-that») щодо національної музичної культури. Таке розділення знань має деяку схожість з відомою західним педагогам «концепцією DIKW» Рассела Акоффа, яка пропонує понятійно і практично-операціонально відрізнити «дані» від «інформації», «знань» і «мудрості» («data, information, knowledge, wisdom», Asckoff, 1999). Під *даними* вчений розуміє має на увазі зміст індивідуальної чи колективної пам'яті, або такий зміст письмових чи електронних носіїв інформації, який може бути корисним для практичної та теоретичної діяльності людини. Отже, дані – це не актуальна, а тільки потенційна інформація, потрібна людині. *Інформація* – це також зміст індивідуальної чи колективної пам'яті, або такі дані, що використовується у практичних діях людини, у певних галузях її діяльності. *Інформація* – це знання «про щось» («to know that»). Знання Акофф трактує як обов'язковий компонент умінь, тобто як практичне знання («to know how»). В тому числі йдеться про уміння мисленнєвої діяльності. З такими уявленнями споріднена також модель онтогенетичного процесу збагачення чуттєво сприйнятої інформації Д. Кемпбелла (Campbell).

Отже, сучасні психолого-педагогічні концепції щодо знань і умінь виводять нас на розрізнення двох категорій: а) *емпіричних знань*, що виникають з досвіду діяльності і є результатом безпосереднього знайомства індивіда з явищами конкретної культури, лежать в основі практичних умінь; б) *теоретичних знань*, що є наслідком сприйняття за допомогою словесної

мови колективного досвіду у вигляді понять, суджень і підтверджених фактів. Розглядаючи з цього погляду ідеальне відображення національної музичної культури у свідомості майбутніх вчителів музики (яке ми назвали уявленням про НМК), будемо розрізняти:

А) *знання музичної культури*, тобто насиченість пам'яті звуковими та іншими чуттєвими образами художніх творів і багатогранними художніми враженнями від них; музично-мовленнєві уміння, основані на практичному володінні музичною мовою та засобами художньої виразності;

В) *знання про музичну культуру*, тобто про її жанри, представників (композиторів, виконавців, діячів культури), музичні інструменти, закономірності музичної мови і музичної драматургії, хронологію подій; володіння географічною, етнографічною, історичною інформацією щодо даної культури;

С) *ціннісне відношення* до національних музичних культур, зокрема здатність до усвідомленого естетичного судження та розуміння художньо-образного змісту зразків національної музичної культури, наявність пізнавального інтересу до них.

Компоненти системного уявлення про національну музичну культуру, разом із обговореною в попередньому розділі моделлю НМК схематично представлені на рис.5:

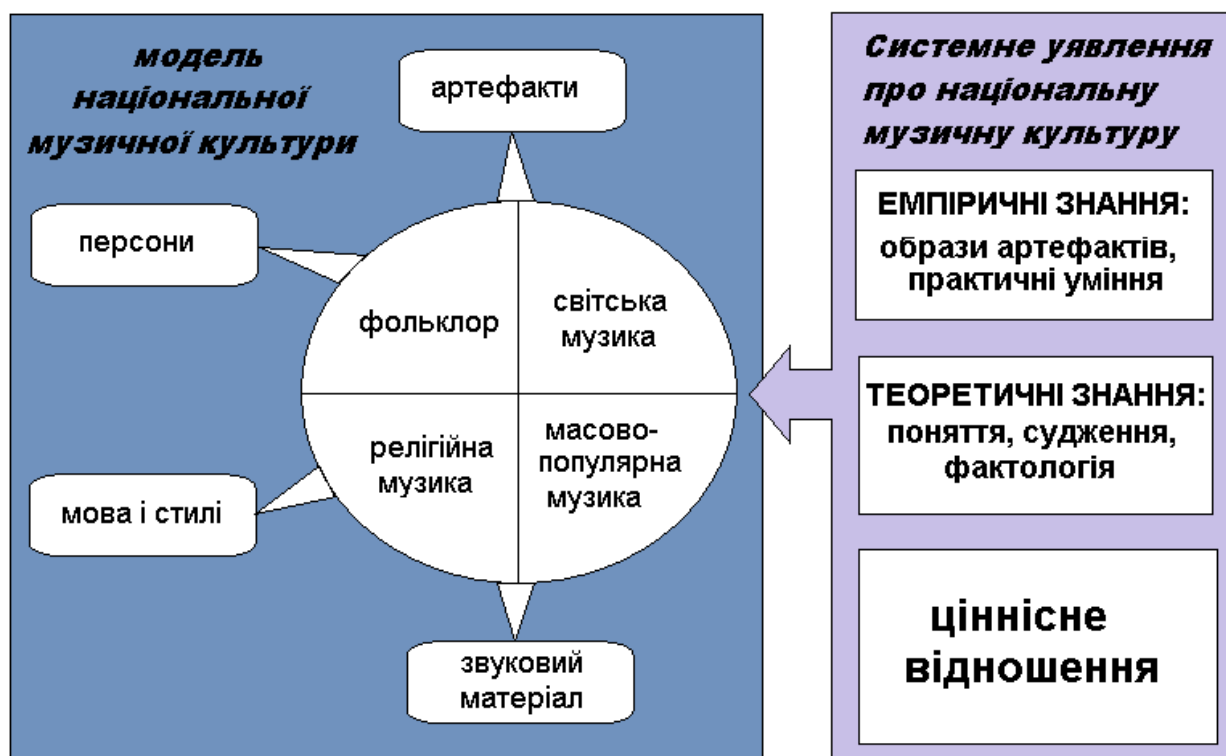


Рис. 6. Структура системного уявлення про національну музичну культуру

Розглянемо структуру вищенаведеної теоретичної моделі уявлення про національну музичну культуру більш докладно. У центрі емпіричних знань про національну музичну культуру знаходяться конкретні чуттєві образи художніх артефактів (під терміном *артефакт* будемо розуміти не тільки виготовлені музичні тексти, але й акти їх створення. Такі, скажімо, як акти фольклорного музично-хореографічного ритуалу, або інструментальні імпровізації народних чи професійних музикантів-виконавців). Знання конкретних музичних творів, уявлення про певні ритмічні та мелодичні моделі, разом з художньо-естетичними враженнями про них є, так би мовити, природним підґрунтям системного уявлення про музичну культуру. Воно природним чином утворюється у кожної людини внаслідок її музичної діяльності, тобто актів сприйняття творів мистецтва, співу, гри на музичних інструментах, диригування та інших видів музикування.

Як зазначалося у нашій статті: «Утворення такого тезаурусу залежить від трьох чинників: 1) музикування в родині та соціальній групі, до якої входить індивід, 2) впливу систематичної освіти (музичних занять в дитячому

садку, уроків у школі, занять в гуртках художньої самодіяльності тощо); 3) впливу засобів масової інформації. Результатом дії цих чинників є, зазвичай, мало усвідомлена купа художніх образів, які підсвідомо чи свідомо живлять цілісне уявлення особистості про рідну національну музичну культуру, культури інших народів та загальнолюдську музичну культуру в цілому» (Ма Ши, Системне уявлення, 2023, с.65).

При умові, що в учнів, студентів, вчителів суттєво недостає подібного чуттєво-образного досвіду, або якщо такий досвід є неупорядкованим, позбавленим ознак цілісності та злагодженості, то в їх свідомості не може скластися системно цілісної картини музичної культури. Вони можуть при цьому мати деякі фактологічні знання про музичні культури якихось народів, оперувати деяким колом понять, однак даний чинник не відіграє принципової ролі. Пошлемося на власні спостереження, отримані в ході експериментальної роботи: «У процесі дослідження, на етапі констатувального експерименту, ми зустрілися з тим фактом, що деякі китайські магістранти, тобто фахівці, які здобули педагогічну освіту на рівні бакалавру, вважають себе достатньо обізнаними в національних художніх культурах сусідніх країн – Кореї, Японії, Індії тощо – на тому підґрунті, що їм відома з мас-медіа чи літературних джерел певна інформація про мистецьку практику цих народів. Однак, якщо такі впевнені у своїх знаннях фахівці, не можуть уявити і відтворити, або словесно охарактеризувати конкретні художні твори чи їх фрагменти, або хоча би пригадати і охарактеризувати свої враження від них, навряд чи можна стверджувати, що вони володіють необхідними для сучасного вчителя системно-цілісними уявленнями про відповідні національні музичної культури» (Ма Ши, Системне уявлення, 2023, с.65).

З цього теоретичного міркування і набутого практичного досвіду можна зробити такий висновок: важливим завданням фахової підготовки вчителів музичного мистецтва є накопичення досвіду художнього сприйняття і музикування, яке занурює особистість в матеріал національних музичних

культур. У процесі підготовки вчителів необхідно цілеспрямовано і систематично збагачувати персональні тезауруси музичних творів, художніх образів, які репрезентують рідну для даної особистості національну культуру, а також «золотий фонд» артефактів національного мистецтва народів світу. Самі артефакти національної культури, а також їх формальні та змістовні властивості домовимося далі називати *релевантними*. Цей науковий термін походить від англійського *relevant* – відповідний, доречний, важливий, істотний, актуальний (Великий тлумачний словник, 2005).

Вирішення цього важливого освітнього завдання передбачає виявлення лакун у тезаурусі художньо-образних вражень майбутніх учителів музичного мистецтва та недоліків їх досвіду. Раціональним шляхом до ініціації подібної роботи є проведення діагностичного експерименту на основі спеціально підготовлених тестових завдань. Що стосується подальших дій у цьому напрямку, то такими є, очевидно, координація академічного репертуару музично-виконавської підготовки, програм і матеріалів з предметів історико-теоретичного циклу; виховання свідомого відношення до збагачення персонального тезаурусу художніх творів різних НМК, накопичення методичного досвіду, необхідного для подальшої професійної діяльності.

До емпіричних знань про національну музичну культуру слід віднести також стихійне, наявне у практичному досвіді *знання рідної музичної мови*. Воно виражається, насамперед, у здатності до музичного мовлення. Йдеться, наприклад, про здатність індивіда до імпровізації ритмічного супроводу до мелодії танцю чи пісні, до варіантного відтворення чи гармонізації мелодії по слуху (без допомоги теоретичних алгоритмів).

Кожна людина тримає в пам'яті також купу *емпіричних фактів* щодо обставин звучання і призначення (соціокультурної функції) певних музичних артефактів. На цій основі утворюються уявлення про музичні жанри та жанрові стилі культури. Так, наприклад, кожна дитина в Китаї пов'язує танець дракона зі святкуванням Нового року. Так само кожна дитина в Україні, яка зросла в патріархальній селянській родині, зв'язує пісні-щедрівки та колядки

з обрядами Різдва. До емпіричних фактів належить, наприклад, орієнтація у назвах музичних інструментів, які молода людина бачила і чула навколо себе, або знання імен музикантів, обличчя яких їй запам'яталося.

Усі зазначені компоненти емпіричних знань зручно охарактеризувати за допомогою поняття *музично-культурний гештальт*. Поняття *гештальту* народилося в німецькій психології, головними представниками якої були Макс Вертгаймер, Вольфганг Келер і Курт Кофка. У буквальному смислі німецький іменник *die Gestalt* має такі значення: форма, образ, утворення, конфігурація, вигляд, відображення. Концептуальні засади гештальтпсихології «базувалися на програмі вивчення психіки з точки зору цілісних структур – гештальтів, що є первинними стосовно своїх компонентів» (ФЕС, с.119). У книзі «Гештальт-психологія» (1929 р.) Вольфганг Келер зазначав, що «...поняття гештальту може використовуватися для посилення як на об'єкт, так і на його специфічну форму. Застосування цього терміна не обмежується візуальним чи навіть загальним сенсорним полем. «У нього також, мабуть, мають бути включені процеси навчання та пам'яті, а також прагнення, емоційне ставлення, дії та ін.» (Шульц Д., Шульц С., 2002, с. 300).

Дані характеристики поняття *гештальт* роблять його вельми корисним для педагогічної психології, зокрема для осмислення і рішення завдань формування системних уявлень про національну музичну культуру, що стоять перед даним дослідженням. Звертаючись до поняття гештальту, ми не зобов'язуємось слідувати усім положення учіння гештальтпсихології, але будемо орієнтуватися на загальний смисл даного терміну, який він отримав у сфері загальної психології та сучасного гуманітарного знання. Для нас цінним є те, що поняття гештальту стосується і тезаурусу конкретних музичних образів індивіда, і асоціативно пов'язаних з ними образами усіх інших видів мистецтва, і не тільки мистецтва, але також культурного життя. Гештальтами є також природно сприйняті в процесі онтогенезу особистості знання закономірностей музичної мови, а також і емпіричні факти, які є

в решті решт цілісними образами, в яких – за словами Келлера – містяться «прагнення та емоційні відношення». Також для подальших суджень важливо, що гештальт інтерпретується психологами як «функціональна структура, котра має динамічний характер і прагне перейти у прегнантний (від нім. *pregnant*) стан, тобто стан найбільшої простоти, симетрії, осмисленості й завершеності. Первинність форми над матеріалом зумовлює можливість миттєвого охоплення цілого, відтворення цілісного образу за окремими деталями» (ФЕС, 2002).

Саме до такої прегнантної цілісності має в ідеалі бути спрямований педагогічний процес формування уявлення вчителя про національну музичну культуру. В основу цього процесу мають бути покладені *елементарні гештальти*, які зберігаються в пам'яті як недиференційовані цілісності. Наприклад: мелодійні звороти, ритмічні формули, акорди, танцювальні жести і фігури, візуальні образи, які є релевантними для певної культури. Більш досконалим продуктом даного процесу мають бути *генеральні гештальти* (з системного погляду – ієрархізовані структури образів), тобто поєднання різних чуттєвих образів, які персоніфікують національну музичну культуру.

Наведемо приклад генерального гештальту, який може бути компонентом системного уявлення особистості про італійську національну музичну культуру. Таким гештальтом може бути жвавий, дещо екзальтований колективний танець *тарантела*. В цьому образі можуть поєднуватися, наприклад, відома мелодія запальної пісні «*Tarantella Napoletana*» Джакомо Россіні; ритм, утворений тамбурином – обов'язковим атрибутом тарантели; моторні відчуття тіла, захопленого танцювальним процесом; зовнішній вигляд танцівників, одягнутих у національний одяг; залите південним сонцем узбережжя Тірренського моря, Неаполітанська лагуна і Везувій; тембральність дзвінких італійських голосів тощо. Подібні генералізовані гештальти національної музичної культури складають природним шляхом у кожного, хто знайомий з відповідними культурними явищами. Вони, звичайно, мають індивідуальний зміст і форму. Однак, вони мають також і

спільні риси у багатьох індивідів, бо відбивають одну художньо-культурну реальність, і є її релевантними гештальтами. Таким чином, педагогіка може корегувати даний процес в напрямку більшої об'єктивності, закономірності, узгодженості та прегнантності генералізованих гештальтів.

Перейдемо тепер до описання другого компоненту системно-цілісного уявлення про НМК, який позначено виразом *теоретичні знання*. Базисом теоретичних знань слугують поняття і судження. *Поняття* слугують універсальною умовою і фундаментом мислення людини. Порівнявши різні визначення цієї центральної категорії гносеології та логіки, український філософ Анатолій Конверський дійшов висновку, що найбільш ефективною є дефініція, запропонована Євгеном Войшвілло. У самому лаконічному вигляді поняття доцільно визначити як «форму мислення, яка є результатом узагальнення та виділення предметів деякого класу за загальними та специфічними для них ознаками» (Конверський 2012).

«Поняття виникають – як ми підкреслили в публікації, присвяченій структурі системного уявлення – в онтогенезі особистості внаслідок узагальнення уявлень і логічного осмислення набутого досвіду діяльності. Цей тривалий і нелегкий процес полегшується, прискорюється та різко зростає в своєму обсязі внаслідок прилучення молодого людини до колективного розуму, тобто до освіти. Кожне суспільство, здійснюючи функцію трансляції та розвитку культури, упорядковує процес передачі колективного пізнавального досвіду і створює інститути освіти. Саме освіта, озброєна літературою та іншими засобами зберігання і передачі інформації, ефективно формує у індивіда ключові поняття про явища світу. У поняттях стисло, у словах та лаконічних словесних виразах закріплено досвід сприйняття, образного уявлення, практичних дій та знань багатьох поколінь різних народів планети. Чим більш складною в інтелектуальному відношенні є діяльність, тим більшого значення для її успішності набувають узагальнені, логічно узгоджені, формалізовані знання, закріплені у теоретичних поняттях» (Ма Ши, Системне уявлення, 2023, с.66).

Наведемо приклади понять, що відбивають музичне мистецтво і є релевантними для викладання і засвоєння системного уявлення про НМК. До таких, що можна вважати найбільш важливими і обов'язково необхідними для забезпечення діяльності вчителя, належать: А) поняття про устрій музичної мови та закономірності музичного мовлення (у звичайному педагогічному ужитку комплекс подібних понять характеризується як «музична грамота»). Йдеться про поняття *музичного ритму, метру, інтонаційного строю, ладу, тональності, фактури, акорду, підголоску, імітації, акорду, динаміки, артикуляційного типу, фрази, речення, музично-поетичної строфи* та ін.); Б) поняття про композиційний устрій музичного твору: *тема, епізод, інтермедія, інверсія, розробка, варіювання, рефрен, реприза, зв'язка, вступ, архітектоніка, хронотектоніка* тощо; В) поняття, що відбивають типи (класи) музичної практики: *культурна функція, композиція, імпровізація, аранжування, обробка, стилізація, реставрація, інтерпретація, жанр, жанрова система, стиль* тощо.

До другого компоненту системно-цілісного уявлення про музичну культуру доречно віднести *науково-фактологічні знання*. Ми не ототожнюємо фактологічні знання зі звичайним для будь-кого володінням емпіричними фактами. Такі знання є, очевидно, у кожного суб'єкта. Під фактологічними знаннями мається на увазі словесно оформлена інформація (це відбито у самому терміні «фактологія», що складається з латинського *factum* – зроблене, здійснене і *logos* – слово) щодо фактів національної культури, яка перевірена і верифікована колективним досвідом. Фактологічні знання мають більш об'єктивний і достовірний характер у порівнянні з особистісними емпіричними знаннями, і тому належать скоріше сфері науково-теоретичного, аніж емпіричного знання. До фактології ми відносимо, наприклад, інформацію про життя та творчу діяльність композиторів і музикантів-виконавців, які репрезентують НМК; або інформацію про обставини створення і виконання музичних опусів, реакцію публіки на художні явища; значні музично-культурні події (прем'єри видатних художніх творів,

фестивалі, конкурси, маніфестації, суспільно значущі конфлікти); діяльність інститутів музичної освіти тощо.

Формування понять про явища дійсності – це взагалі одна з головних задач освіти. Це завдання знаходиться в центрі будь-якої освітньої практики, незалежно від форми, масштабу, інституційного статусу, національних, вікових, гендерних та інших її властивостей. Поняття служать підставою для будь-якого наукового знання. На поняття спирається здатність логічного судження, аналітичних і синтетичних розумових дій, критичного, прогностичного, креативного мислення. Без опори на поняття, як свідчить сучасна когнітивна психологія мистецтва, неможлива і художня діяльність.

Закономірно, що засвоєння понять входить в комплекс ключових компетентностей, які визначаються як цільові орієнтири сучасного художнього освіти. Це положення відображено в ряді нормативних документах, прийнятих в Україні, Китаї та інших країнах, де масова музична освіта становить предмет турботи держави. Так наприклад, у «Законі України про освіту» (Стаття 12) сказано: «Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми». Не потребує доказів, що, «уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію», передбачають здатність до понятійного мислення, володіння головними поняттями різних сфер знання, різних наукових дисциплін. Аналогічні директивні положення містяться у прийнятій урядом Китайської народної республіки «Довгострокової програми з реформ і розвитку освіти на 2010–2020 роки»

У проекті «Нова українська школа» (2016 р.) однією з десяти ключових компетентностей є «Обізнаність та самовираження у сфері культури. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки,

самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва». Вочевидь, зазначена здатність передбачає не тільки практичне володіння засобами художньої виразності, але й опанування спеціальних понять про дану сферу людської діяльності та свідомості. Не тільки сенсорні реакції, емоції, почуття, образні уявлення, але й поняття створюють фундамент розуміння різних художніх мов, поетичних систем, окремих творів та всього мистецтва в цілому.

На ці базові положення орієнтуються конкретні програми мистецької, зокрема музичної освіти. Показово, що у кожній програмі, прийнятій сьогодні в освітніх закладах музичної освіти, є згадка про необхідність формування в учнів чи студентів понять, відбиваючих явища музичного мистецтва. Наприклад, у програмі з «Музичного мистецтва» для загальноосвітніх навчальних закладів (конкретно, для учнів 5-8 класів) зазначено в якості однієї з цілей предмету: «формування уявлень про сутність, види та жанри музичного мистецтва, особливості його інтонаційно-образної мови, засвоєння основних музичних понять та відповідної термінології – пізнання навколишнього світу засобами музичного мистецтва (інформаційна та навчально-пізнавальна компетенції)».

Подібні формулювання зазвичай містяться у вступних розділах освітніх програм. Вони чітко і вірно фіксують важливу ціль педагогічного процесу. Однак, жодна з відомих нам програм, прийнятих сьогодні в Україні та Китаї до практичного застосування, не конкретизує даного напрямку роботи. Ми не знайшли також в програмах чітких вказівок щодо того: скільки понять та відповідних термінів мають засвоїти учні за певні строки навчання; які саме поняття і терміни рекомендовані для засвоєння; в якому порядку вони мають засвоюватися, на якому художньому матеріалі тощо?

Прямих і розгорнутих відповідей на поставлені запитання бракує і в навчальних посібниках з музичної освіти, хоча в них є чимало влучних суджень, корисних порад і рекомендацій щодо засвоєння понять і термінів, необхідних для оволодіння музичним мистецтвом (йдеться, скажімо, про

праці Л. Масол, О. Ростовського, Е. Печерської та ін.). На жаль, ми не можемо навести приклади методичних праць, спеціально присвячених питанням педагогічної практики прилучення школярів або студентів до музичної термінології та системи музичних понять. У науково-педагогічній літературі (дослідження Н. Ветлугіної, Г. Падалки, Г. Побережної, О. Ребрової, О. Рудницької, О. Щолокової та ін.) питання про роль музичних понять і термінів в освітньому процесі розглядається звичайно дуже лаконічно і узагальнено, без тої конкретики, яка могла би допомогти у вирішенні поставлених вище питань.

У музично-освітній практиці малодосвідчені фахівці нерідко приділяють поняттям, судженням і фактологічним відомостям занадто великої уваги. Найгіршим варіантом є ситуація, коли в діяльності учителя чи викладача домінує прагнення надати своїм підопічним якомога більше інформації у формі понять і теоретичних суджень. Таке прагнення може істотно завадити процесу оволодіння учнями суттєво важливими для їх художнього мислення і музичної діяльності чуттєвими образами та емпіричним знаннями про музичну культуру. В педагогічній літературі з давніх пір точиться дискусія щодо врівноваженості та гармонії між теоретичними і емпіричними знаннями. «Спостерігаючи за деякими викладачам – писав професор Київської державної консерваторії Гліб Виноградов – доходиш невтішного висновку, що вони навмисно спрощують теорію музики, надаючи їй окремим критеріям однозначний, зоровий, а не слухом зафіксований ракурс. Вони навряд чи усвідомлюють, що вихолощують науку, віддаляють, чи просто відривають її від художньої практики, і, збіднюючи уявлення про музику, завдають шкоди вихованню музиканта» (Виноградов, 1980, с.20).

Аналогічні негаразди спостерігаються також і в масовій шкільній музичній освіті: «Особливе занепокоєння – зазначає Жабляк – викликає проведення уроків хорового співу та нотної грамоти замість уроку музичного мистецтва, що, на жаль, практикується окремими вчителями та пропагується

всупереч державним освітнім стандартам і новій програмі в деяких навчально-методичних виданнях, заснованих на застарілих поглядах і методах. Це виражається в нав'язливому, систематично розподіленому за роками навчання і, що найгірше, – відокремленому від мистецтва вивченні нотної грамоти на уроках музики» (Жабляк, 2010, с. 8).

Приймаючи до уваги критичні спостереження і зауваження фахівців щодо зловживань теоретичними знаннями як змістом загальної та спеціальної освіти, ми переконані в тому, що не має сенсу в тому, щоб у процесі підготовки фахівців нехтувати теоретичними і фактологічними знаннями. Ретельно відібрані та «препаровані» з погляду прагматики та психології навчання теоретичні знання є важливими для формування у майбутніх учителів музичного мистецтва системного уявлення про НМК.

Третій компонент моделі системного уявлення про НМК позначено як *ціннісне відношення* до тих явищ культури (творів, подій, музичних інструментів, особистостей, жанрів, стилів тощо), які відбиті у знаннях та образних уявленнях майбутнього вчителя. У спеціальній літературі даний компонент іноді позначається як *«ціннісне судження»*. Вербальний зворот «ціннісне відношення» ми сприйняли з роботи академіка Івана Зязюна, в якій лаконічно розкрито суть системи цінностей людини. В цій роботі філософ також використовує в синонімічному значенні вираз *«ціннісне уявлення»*: «Практично все навколо знаходиться в різному рівні втягнення в сферу життєвої активності людини, а, отже, і в *ціннісні відношення*. *Ціннісну свідомість* складає система понять і категорій, *уявлень про цінності*. Вона охоплює цілі й ідеали, переконання, норми і принципи, погляди на всю систему відношень людини зі світом з огляду її зацікавленості. Цінності переломлюють світ у свідомості людини. У *ціннісних уявленнях* уособлюється ідеальна форма предметного світу, його властивості, зв'язки і відношення, пізнавані і використовувані через призму їх значущості в сфері практичної активності людини. Норми, ідеали, ціннісні категорії взаємозв'язані,

ієрархічно розміщені, представляють собою програми поведінки окремих особистостей, груп, колективів і людства в цілому» (Зязюн, 2010, с. 26).

Ціннісне відношення у значній мірі визначає специфіку того уявлення, що є предметом нашого дослідження. Очевидно, що ядром кожної музичної культури служать художні явища – артефакти та дії, які не є об'єктами байдужого спостерігання, запам'ятовування, раціонального аналізу, узагальнення та інших суто раціональних дій майбутніх вчителів музики. Відповідно своїй природі артефакти музичного мистецтва входять у взаємозв'язок і взаємодію з кожною особистістю, яка їх сприймає. Вони викликають емоційну реакцію, активізують образне уявлення, народжують асоціації, втягують індивіда у режим діалогу з авторами і виконавцями творів, спрямовуючи його свідомість на пізнання явищ навколишнього світу, а також на самопізнання. Таку найважливішу особливість мистецтва наголошували філософи, психологи, музиканти-педагоги.

«Мистецтво – пише Оксана Рудницька – надає людині унікальну можливість особисто пережити чужий досвід, зберігаючи власну суверенність. Цей досвід «перебування» в образі інших обумовлює таку універсальну самовизначеність для кожної людини, якої вона не досягла б користуючись лише засобами та інструментами пізнання» (Рудницька, 2001, с. 715). Ці слова можна з повним правом віднести до сприйняття особистістю «чужої» національної культури, яке теж потенційно стає «інструментом» пізнання своєї рідної художньої культури і важливим чинником національної культурної самовизначеності індивіда. Звичайно, цей «інструмент» функціонує лише за умов розуміння художнього змісту творів та мистецьких дій.

Отже, існує системний зв'язок між оцінками, цінностями та знаннями, що лежать в основі розуміння артефактів мистецтва (в першу чергу – розуміння музичної мови та мовних засобів інших видів мистецтва). Можна впевнено стверджувати, що кожна національна культура являє собою систему цінностей, яка відображається в музичній культурі представників даної нації,

зокрема – в системно пов'язаних ціннісних судженнях щодо музичних жанрів, конкретних творів, персон музикантів, музичних інструментів, стилів музикування. Утому усвідомлені і духовно привласнені релевантні для певної національної музичної культури художньо-естетичні цінності також є необхідним компонентом системного уявлення про неї.

Естетичні судження – складна рефлексивна дія свідомості. Тут ми знову, рухаючись шляхом теоретичного моделювання, мусимо звернутися до певного спрощення. Будемо враховувати, перш за все, *чуттєво-гедоністичну оцінку* явищ національної музичної культури. В такому разі слово «естетичний» буде розумітися близько до свого етимологічно первісного сенсу (Αἰσθητικός – «...такий, що сприймається чуттєво, чуттєвий» (Дворецький (1958), Том 1, С. 55-56). Просто кажучи, йдеться про міру чуттєвого задоволення, яке відчуває індивід від сприйняття артефактів музичної культури. Ці елементарні враження від актів сприйняття стихійно узагальнюються в естетичному судженні про ту чи іншу музичну культуру, зокрема в судженні щодо прекрасного та потворного. Щодо даної пари коротко висловився Лао-Цзи: «відкиньте прекрасне, і не буде потворного, облиште високе, і не буде низького».

Прекрасне – найважливіша емпірична категорія мистецтва. Однак вона не має абсолютного характеру. Різні народи, різні нації інколи значно розходяться в своїх уявленнях щодо прекрасного в житті та мистецтві. Буває, що ці уявлення розбігаються і у представників одної національної культури, які сповідують різні стилі, різні принципи художньої творчості. Однак, в нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу на тих уявленнях щодо прекрасного, які є стійкими, типовими, а отже і релевантними для представників даної національної культури. Отже, якщо йдеться про феномен системного уявлення вчителя музики про певну національну музичну культуру, то ця особистісна якість має містити в собі таке відношення до краси мистецьких образів, яке адекватне і релевантне ціннісним відношенням носіїв даної культури.

Теж саме можна відзначити і щодо інших художньо-естетичних *модальностей* (в даному контексті цей термін береться у значенні «*типовий образний смисл*»). Так, скажімо, важливою парою художньо-естетичних модальностей є «трагічне» і «комічне». Вони проявляються в кожній національній культурі, але дуже неоднаково, що створює проблему для «стороннього» погляду і спроб формування системно-цілісного уявлення про культуру. Поряд з бінарними категоріями «прекрасне – потворне», «трагічне і комічне», «високе і низьке», класична естетика (Аристотель, Шелінг, Баумгартнер, Гегель та інші) виділяє дуже важливі модальності «епіки», «геройки» та «лірики». Ці терміни водночас слугують у мистецтвознавстві жанровими таксонами найвищого рівня, різновидами яких є, наприклад «епічна лірика», «трагікомічне» тощо.

Подібні категорії виділяють найбільш загальні та універсальні для різних культур типи художньо-образного смислу. Очевидно, що неможливо окреслити словами і психологічно обґрунтувати всі можливі модальності. У педагогіці мистецтва існують різні пропозиції щодо виконання даного завдання (наприклад, відомі вчителям-практикам умовно поєднані в групи словесні характеристики, запропоновані Володимиром Ражніковим). Втім, в контексті нашого дослідження важливим завданням є не стільки словесне визначення, скільки релевантне даній культурі сприйняття і розуміння художньо-образних смислів її артефактів. При тому, зазначимо заздалегідь, в педагогічній та експериментально-дослідній роботі неможливо обійтися без використання словесних засобів при формуванні художньо-образних уявлень щодо творів різних національних музичних культур.

Художньо-експресивні модальності притаманні кожній музичній культурі, хоча можуть дуже по-різному в них проявлятися. Тому ставлення до них майбутнього вчителя музичного мистецтва має бути включено в модель системного уявлення про НМК.

Позитивна чуттєва оцінка є обов'язковою умовою для виникнення інтересу до відповідного предмету і подальшого його перетворення на

цінність. Інтерес також може мати різну міру: від скороминучої зацікавленості якимось артефактом, подією, персоною, інструментом до тривалого захоплення, яке може стати навіть суттєвою стороною свідомості, схильністю у фаховій діяльності молодого фахівця. У бідь-якому разі інтерес становить найбільш міцну мотивацію оволодіння системним уявленням про національну музичну культуру в процесі фахової підготовки у вищі та подальшого професійного зростання вчителя музичного мистецтва.

Тепер, встановивши компоненти системно-цілісного уявлення майбутніх вчителів музичного мистецтва про музичну культуру, ми отримали достатні підстави для того, щоб перейти безпосередньо до питань методики формування даного уявлення.

2.2. Науково-педагогічні підходи і принципи формування цілісного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва

Малоймовірно, що необхідний для професійної діяльності системний образ музичної культури утвориться в свідомості вчителя мистецтва «автоматично» в процесі онтогенезу його особистості. Отже, потрібно виходити з того, що формування системного уявлення про музичну культуру потребує продуманої методики підготовки фахівця у закладах педагогічної освіти. У розробці такої методики ми опираємося на декілька фундаментальних науково-методичних підходів, а саме: системний, культурологічний, діяльнісний і герменевтичний. Розглянемо їх в контексті даної роботи.

Системний підхід став необхідною основою для розробленої методики з декількох причин. По-перше, сама національна музична культура трактується як системна цілісність. Прийнятий системний підхід, зокрема принцип ієрархічної структури, дозволяє репрезентувати НМК як підсистему в культурі людства, а отже виявляти як загальні риси, так і специфічні

властивості національних музичних культур. Кожна конкретна НМК інтерпретується як багатогранна структурована цілісність, яка обумовлена: а) типовими функціями і обставинами існування артефактів мистецтва (естетичною, експресивною, гностичною, комунікативною, аксіологічною, терапевтичною, освітньою тощо); б) втілена в жанрових підсистемах фольклору, а також релігійно-ритуального, концертно-академічного і популярного мистецтва; в) виражена у типових формах художньої діяльності носіїв культури (компонування, імпровізація, виконання, сприйняття, критичне осмислення тощо); закріплена в системах засобів художньої виразності на рівнях музичної мови і стилістики; г) забезпечена соціальними засобами репродукції та розвитку, зокрема інститутами мистецької освіти.

По-друге (згідно з атрибутивною ознакою будь-якої системної цілісності), кожний її структурний елемент може бути осмислений як самостійна системна цілісність, що характеризується своїми структурами, функціями та елементами. Наприклад, типи музикування в певній національній культурі в певний історичний час можуть розглядатися і засвоюватися в процесі освіти як компоненти даної культурної цілісності. Водночас, кожний з таких типів музичної діяльності доцільно розглядати як автономну систему, компонентами якої є функції музики та музикантів, властивості інструментів, побут носіїв даної культури, їх звичаї, ритуали, форми дозвілля тощо.

По-третє, системний підхід почав осмислюватися в ракурсі проблем освіти приблизно з середини ХХ ст. Йдеться зокрема про праці Бели Бенаті (Banathy, 1968), Володимира Беспалько (1989), Бенджаміна Блума (Bloom, 1956), Александра Ромишовського (Romiszowski, 1997) та ін.. Сьогодні даний підхід визнається одним з найбільш ефективних і перспективних у сучасній педагогічній практиці. Цілком слушно Ю. Шабанова вважає, що «для досягнення очікуваного результату завдання зміст, форми і методи педагогічного процесу мають утворювати цілісну логічну систему, що зобов'язує педагога продумати зв'язки між ними, обрати їх раціональні варіанти» (Шабанова, 2014). У розробці «цілісної логічної системи» ми

спиралися на встановлену В. Беспальком структуру будь-якої педагогічної системи, що характеризується «...взаємопов'язаною сукупністю інваріантних елементів: 1 – учні; 2 – цілі виховання (загальні та часткові); 3 – зміст виховання; 4 – процеси виховання (власне виховання та навчання); 5 – вчителі (або ТСО – технічні засоби навчання); 6 – організаційні форми виховної роботи» (Беспалько, 1989). Дана структура дозволяє встановити взаємовідношення, субординацію і координацію залучених методів і форм конкретної педагогічної роботи.

Системний підхід передбачає також узгодження змісту навчальних програм музично-історичних і теоретичних дисциплін (за принципом «міжпредметних зв'язків»). Системність також лежить в основі розробленого нами спецсемінару для студентів магістратури, присвяченого національним музичним культурам.

Культурологічний підхід втілено у головному понятті дослідження, яким є «системне уявлення про національну музичну культуру». Тому даний підхід служить теоретичним стрижнем розробленої методики, а також концепції і тематичної структури згаданого вище спецкурсу для студентів магістратури. Проявом даного підходу є послідовне використання *принципу моделювання* музичної культури. В основу вибору, організації та інтерпретації учбового матеріалу покладено багатомірну *жанрово-таксономічну модель музичної культури*, в якій музичні явища поєднані в таксони згідно з їх функцією, формою, обставинами екзистенції та стильовими властивостями. Запропонована модель в певних рисах подібна підходу до відбиття музичної культури соціуму, який поклав у основу своєї методики композитор Дмитро Кабалевський. Жанрові уявлення дійсно достойні зайняти провідне місце в методиці формування цілісного уявлення про музичну культуру. Однак образ «трьох китів» музики, на якому базується методика Кабалевського, сьогодні не вдовольняє потребам освіти. Він надто спрощено відбиває зміст музичної культури. Окрім того, його інтерпретації самим композитором і його послідовниками часто набувають упередженого

соціально-ідеологічного навантаження. Сучасний вчитель і сучасний учень потребують неупередженої, широкої, добре обґрунтованої і зрозумілої в деталях картини музичної культури як свого народу, так і народів планети.

За думкою Л. Руденко та А. Литвина, що інспірована концепцією академіка Івана Зязюна, даний підхід (за їх влучним виразом – «культурологічна парадигма») базується на тому положенні, що «...освітня система відображає ... простір культури відповідно до її змісту і форм. Це передбачає формування в учнів і студентів не лише інтересу до широкої освіченості, а прагнення самостійно розвивати ціннісні орієнтації, власний професіоналізм, домінантними складовими якої є креативність, моральність, духовність» (Руденко, Літвін, 2017, с. 58). Автори впевнені в тому, що «...на ідеях реалізації культурологічного підходу як важливої умови створення єдиного освітнього, професійно-кваліфікаційного і культурно-ціннісного простору має ґрунтуватися зміст навчання, зокрема професійного, щоб відтворювати стан культурного розвитку суспільства і надавати пізнавальним процесам аксіологічного характеру» (там же).

Погоджуючись з таким твердженням, ми наголошуємо в розробленій методиці *аксіологічний принцип* опанування музичних культур рідної нації та культур різних народів планети. Це означає, що запропонована методика прагне якомога далі відійти від засобів рекламної подачі інформації про музику народів землі, які панують у масовій культурі. Розраховані на заможних туристів, вони, на жаль, відчутно впливають на свідомість молодих людей. У мас-медійній інформаційній сфері діє принцип «ковзання по поверхні» і виділення окремих, найбільш вражаючих мистецьких об'єктів, фактів, персон. На противагу цьому принципу, розроблена методика підготовки вчителів музичної культури передбачає формування естетично та етично сприйнятого, пережитого та, врешті решт, привласненого як особистісна цінність образу НМК.

Цій меті відповідає принцип «занурення в культуру», який повністю себе виправдав у практиці навчання іноземних мов. Значна складність

практичного здійснення цього педагогічного принципу компенсується його ефективністю. Важливою умовою реалізації культурологічного підходу у запропонованій методиці є принцип поліхудожньої репрезентації культури. Мається на увазі включення в навчальний процес артефактів тих видів мистецтва, які найбільшою мірою дозволяють цілісно та глибоко осмислити музичну культуру нації, створити її яскравий та одухотворений образ. Насамперед цей принцип передбачає посвяту майбутнього вчителя музики у сферу танцювального мистецтва та поезії, які найбільш тісно взаємодіють з музикою. Твори архітектури, скульптури, живопису, дизайну та інших видів мистецтва також відіграють важливу роль у створенні цілісного уявлення про НМК. Наприклад, для занурення в національну музичну культуру Китаю студентам демонструються відеозаписи танців лева і дракона, жіночі хореографічні композиції з віями та хустинами, фрагменти з вистав пекінської опери (кунцуй) і шанхайської опери (худжу), інтер'єри храмів, палацових комплексів, театрів, ландшафти старовинних міст і штучних парків, зображення майстерно оформлених музичних інструментів і музикантів, вірші китайських поетів (Лі Бо, Ду Фу, Бо Цзюї та ін).

Нескінченна різноманітність музичних культур на планеті зумовлює необхідність обмеження цієї множини в освітньому процесі певним раціонально визначеним колом конкретних національних культур. Поєднання системного та культурологічного підходів дозволяє розробити принцип доцільного відбору світових музичних культур для включення до програми спецкурсу. Він названий у робочому порядку *принципом спорідненості* художніх культур. Його ідея полягає у встановленні умовних ступенів близькості (спорідненості) між культурами на основі оцінки ступеню спільності їх етнічних, географічних, історичних і лінгвістичних особливостей (Аналогом, який відомий усім професійним музикантам є система спорідненості тональностей в європейській мажоро-мінорній ладовій системі). Найбільшою спорідненістю (група А) характеризуються культури невеликих етносів, що становлять одну історичну націю

(наприклад, культури баварців, швабів та саксонців у межах культури німецької нації). Другий ступінь спорідненості (група В) характеризує культури, які через географічну близькість, загальну історичну долю, наближеність вербальних мов і віровчень мали великий взаємний вплив і виявляють в певному масштабі асиміляцію художніх засобів виразності (наприклад, музичні культури українців, поляків, словаків, чехів, болгар, білорусів, росіян). Третій ступінь споріднених відносин (група С) умовно визначається приналежністю націй до однієї континентальної культурної спільності (наприклад, культури українців, португальців, британців та норвежців як представників єдиної європейської культури).

Така груба і дуже умовна таксономія національних музичних культур, незважаючи на очевидні недосконалості, дозволяє впорядкувати відбір культур і встановити їхню раціонально обґрунтовану послідовність у програмі спеціального курсу, спрямованого на формування культурної компетентності майбутніх вчителів музики. Загальна ідея такої послідовності (вона позначена в робочому порядку як компаративно-концентричний алгоритм) є такою: у центрі уваги з початку до завершення курсу знаходиться рідна для студентів культура (феномени групи А); подальший рух передбачає використання методики компаративного аналізу, зокрема методу крос-культурного дослідження певної сторони чи елемента музичної практики в різних національних культурах. У процесі освоєння курсу студенти багаторазово звертаються до властивостей музичної культури свого народу, використовуючи уявлення про неї як критерій для компаративного аналізу та художньо-естетичного осмислення культур інших народів. Таким чином, кожен подібний логічний крок може сприяти уточненню, поглибленню, вдосконаленню образу рідної для студентів НМК.

Діяльнісний підхід сформувався в педагогічній науці та практиці внаслідок розвитку теорій управління, інформатики, соціальної економіки, психології поведінки, та інших наукових дисциплін. Його фундамент був закладений ще у «Великій дидактиці» Яна Коменського. Стараннями

психологів (Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Дьюї, Д. Ельконін, В. Кіпатрик, О. Леонтьєв та ін.) принцип діяльності набув теоретичного обґрунтування. Діяльнісний підхід є органічним для мистецької освіти. Для мистецької педагогіки даний підхід має особливо велике значення. Його необхідність підкреслюється в працях багатьох педагогів-дослідників і практиків (О. Рудницька, Г. Падалка, О. Ростовський, Б. Яворський та ін.).

В контексті нашого дослідження і експериментально-педагогічної роботи даний підхід означає, перш за все, необхідність засвоєння головних понять і положень щодо національної музичної культури в процесі активного художнього сприйняття і творчого музикування, а саме: співу, гри на інструменті і аранжування. На жаль, одним з розповсюджених недоліків сучасної освітньої практики є суто раціональне освоєння музичного мистецтва, зокрема заучування термінології, запам'ятовування фактів, формування понять без опори на досвід чуттєвого сприйняття, активну роботу уяви, емоційні переживання, творчу діяльність. Звичайно, що справжні, надійні, корисні для індивіда художні уявлення і поняття генеруються тільки в процесі художньої діяльності – активного сприйняття-переживання творів мистецтва, співу, гри на музичному інструменті, малювання, танцю, вироблення предметів.

Діяльнісний підхід проявляється застосуванні *принципу розвиваючого навчання*, зокрема у залучених методах проблемного викладу теми, використанні навчальних тестів, індивідуальних творчих завдань, методу дидактичної гри. Так, наприклад, знайомство студентів з національною музичною культурою Франції передбачає: ансамблеве виконання державного гімну (Марсельєзи), зразків національного пісенного фольклору (різдвяна пісня – ноель) і середньовічної професійної музики (мелодії трубадурів і труверів); відтворення музичних формул і танцювальних фігур фарандоли, менуету, гавоту і галопу; репродукція за допомогою електронного звукового банку тембрів характерного звучання побутових інструментів фольклорного походження (тамбурина, флейти-галубе, шалюмо, бомбарди, акордеона);

виконання декількох інструментальних п'єс Франсуа Куперена для клавесину у стилі рококо; проведення вікторини на матеріалі стилів французької класичної, естрадної та кінематографічної музики XIX – XX століть.

Звичайно, що далеко не всі елементи НМК студенти можуть опанувати засобами художньої музично-виконавської діяльності. Особливо складними для такого шляху засвоєння є музичні культури Азії та Африки. В такому разі на перший план виходять методи і форми *наочної презентації культури*: розробка інтелектуальних мап з використанням «опорних знаків», аранжування музичного матеріалу і його використання в синтетичних мистецьких композиціях (слайд-фільмах, інсталяціях, літературно-драматичних постановках, відео-кліпах).

Діяльнісний підхід виражається також і в тому, що студенти мають опановувати НМК, орієнтуючись на свою майбутню фахову активність. Отже, серед методів і форм роботи значну частку складають такі, що в дидактично-ігровій формі відтворюють елементи діяльності вчителя музичного мистецтва. Насамперед йдеться про його ведучу участь в музикуванні, організації колективного виконання музичних творів, і особливо – у здатності до пояснення предмету розглядання на заняттях. Остання обставина обумовила наше звернення до педагогічної герменевтики.

Герменевтичний підхід наприкінці XX століття набув широкого використання в гуманітарних науках. Зокрема, він органічно увійшов до методологічного арсеналу мистецької педагогіки (К. Бінгхем (Bingham), О. Бузова, Геллагер (Gallagher), К. Вульф (Wulf), А. Линенко, О. Олексюк, О. Реброва, М. Ткач, Д. Лісун, О. Полатайко, Д. Сміт (Smith) та ін.). Його необхідність в розробленій нами методиці пояснюється тим, що формування системного уявлення про національні музичні культури, виплекання ціннісного ставлення до них, опанування їх духовних чеснот є можливими тільки за умови розуміння художньо-образного змісту їх творів.

В теоретичному обґрунтуванні та проектуванні методики формування системного уявлення майбутнього вчителя музики про НМК ми

орієнтувалися на принципи *семіотичної художньої герменевтики* – напрямку, що розробляється в руслі південноукраїнської герменевтичної традиції (роботи Г. Вірановського, О. Роджеро, Л. Степанової, Сунь Пенфея, С. Шипа). Його головний принцип є таким: інтерпретація художніх творів опирається на практичне знання і розуміння художньо-знакової системи даної культури (зокрема, її релевантних граматичних норм), здатність до осмислення головних символів національного мистецтва, уявлення щодо прагматики творчих дій музикантів, художнього і життєвого контексту мистецької діяльності.

Семіо-герменевтичний підхід конкретизується у застосуванні до вивчення зразків НМК принципу «герменевтичного кола» (за терміном Фридриха Шлейєрмахера), суть якого полягає в діалектиці цілого і частини: інтерпретація художньо-образного змісту всього художнього твору залежить від того, наскільки і як розуміються його елементи його форми, а інтерпретація будь-якого елементу залежить від уявлення про зміст форми в цілому. В більш широкому масштабі даний принцип проявляється у взаємній залежності змісту окремих артефактів НМК з системним уявленням про культуру в цілому.

Зазначений підхід втілюється, зокрема, у методі конструювання символів-орієнтирів («опорних сигналів» за термінологією Віктора Шаталова), які згорнуто-концентровано відображають специфічні властивості тої чи іншої НМК. Наприклад, символами національної музичної культури Китаю можуть послужити звукоряд пентатоніки; тембр і зовнішній вигляд старовинної цитри – *гуціня* або фольклорної скрипки *ерху*; зразок тембрального і фактурного комплексу традиційного ансамблю інструментів «пекінської опери»; ритмічна фігура прискореної репетиції звуку в супроводі до масових сцен традиційної опери тощо.

Тепер ми можемо перейти до більш детального освітлення розроблених методів формування системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва. Доцільно поєднати ці методи у класи згідно з

безпосередньою їх цілеспрямованістю. Будемо далі розглядати такі класи: А) методи, спрямовані на формування емпіричних знань; Б) методи, спрямовані на формування теоретичних знань; В) методи, спрямовані на формування ціннісних відношень до НМК.

2.3. Методи і умови формування системного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва

Велику перешкоду для формування системних уявлень про НМК складає відсутність емпіричних знань, і у першу чергу – образів музичної культури. Йдеться, у першу чергу про релевантні певній культурі звукові гештальти, а саме: а) образи оригінальних музичних творів; б) образи тембрів музичних інструментів, в) образи морфологічних одиниць музичної мови (ритмічних формул, мелодичних морфем, акордів), г) образи мовленнєвих дій носіїв культури.

В принципі кожний вид музичної практики в конкретній культурі може бути представлений *типовим музичним артефактом*. Така спрямованість прослідковується в стратегії музичної освіти на всіх її рівнях. Її можна констатувати, аналізуючи програми, підручники, посібники з музичного мистецтва. На жаль, вона реалізується не завжди системно і довершено.

Так, наприклад, у підручнику з «Музичного мистецтва» для початкових класів загальноосвітньої школи (а також для учителів, методистів, студентів педагогічних закладів) Л. Аристової (2015) вирішується актуальне педагогічне завдання – формування в учнів уявлення про музичні культури України та декількох народів світу. Дане завдання вирішується в цілому успішно. Принаймні щодо учнів початкової школи. Однак одним з недоліків даного підручника є брак художніх прикладів, які формують музично-слухові враження. Це зауваження менш стосується культури України, яка репрезентована (на рівні молодших школярів) досить повно. Учні знайомляться з декількома жанрами фольклору (колисанка, трудова пісня,

дума, щедрівка, козацька пісня, жартівлива пісня, коломийка, гопак, козачок та ін.), а також зі зразками світської музики – гімном (Михайла Вербицького), творами Кирила Стеценка, Миколи Лисенко, Євгена Адамцевича. Менш вдало представлені музичні культури інших народів. Так, скажімо, німецька музично культура репрезентована двома прелюдіями І.С. Баха для органу. На відміну від описання інших культур фольклорний компонент даної культури є чомусь відсутнім; відношення органних прелюдій до сфери релігійної музики не розкривається. Дуже дивно в цьому контексті виглядає розучування школярами пісні А. Улицької «Траляляй», яка не має жодного відношення до теми. Те ж саме стосується і занять, присвячених музичній культурі Австрії. Вона репрезентована знаменитою Соль-мінорною Симфонією Моцарта. Однак для практичного засвоєння чомусь рекомендована західно-українська пісня «Янчику-подолянчику». Дивовижно виглядає національна музична культура Франції. Після роз'яснень щодо бальної традиції, яка бере початок з часів високого Ренесансу, школярам рекомендовано прослухати пародійний симфонічний твір К. Сен-Санса «Карнавал тварин», який виражає іронічне ставлення композитора до музично-танцювальної культури Франції. Алогічним продовженням теми слугує розучування школярами пісні сучасного українського композитора І. Танчака «Вітерець». Не зрозуміло також – чому музичної культури Італії та Іспанії репрезентовані творами (безумовно високохудожніми, але недоречними в контексті викладу матеріалу) росіян Петра Чайковського, Миколай Глинки та Сергія Рахманінова. Причому розмова про ці полікультурні явища завершується співом невибагливої пісеньки «Наша вчителька». Дуже дивною є репрезентація музичної культури Китаю. Її «зразком» слугує стилізований в дусі західноєвропейського стилю «шинуазері» Китайський танець з балету Петра Чайковського «Лускунчик». (Додаток 2) Прикро, що автор підручника не звернулася до фольклору чи класичної музики Китаю, і не навела більш адекватного прикладу. Ми не виключаємо, що подання матеріалу в посібнику Л. Аристової має певний дидактичний смисл. Однак, якщо судити з нашого

погляду, авторка підручника втратила багато можливостей репрезентації музичних артефактів, релевантних для відповідних національних музичних культур.

Проаналізовані нами програми і посібники, видані в КНР також мають позитивні риси і недоліки. З одного боку, автори китайських підручників більш педантично підходять до відбору музичних прикладів. Якщо вивчається національна музична культура певного народу, то весь музичний матеріал, призначений для слухання та музикування, належить тільки даній культурі. Але, на жаль, цей матеріал часто буває недостатньо яскравим, не релевантним щодо музичної мови, жанрового стилю, національного художнього менталітету.

Наприклад, у бригадному підручнику з «Музики» для учнів старших класів загальноосвітньої школи (Сян Тяньге, Лін Бейлін, У Чончжен, 2012) йдеться про національної музичної культури найближчих сусідів Китаю. Скажімо, розмова про музику Японії супроводжується яскравими ілюстраціями, які демонструють різні музичні інструменти Японії (Додаток 3). Але жанрова визначеність даних ілюстрацій або відсутня, або здатна привести учнів до хибних уявлень. Якщо перші три ілюстрації чітко свідчать про жанри музичної практики (зображення ансамблю церемоніальної придворної музики у жанрі *гагаку*, жанри сольного музикування на інструментах *кото* і флейті *сякухаті*), то четверта ілюстрація є недоречною, бо згідно з культурною традицією музикування на *сямісені* (струнний щипковий інструмент) має сольний характер. Найбільш невдалим є той музичний артефакт, який має репрезентувати музичну культуру Японії: наведена мелодія зовсім позбавлена національного характеру. Цей приклад може слугувати негативним зразком того, як не варто репрезентувати національну музичну культуру.

Наведені критичні зауваження привели нас до декількох методичних висновків. По-перше, музичні твори, які репрезентують в освітньому процесі національну музичну культуру, мають бути характерними для неї. В ідеалі,

вони мають відбивати найбільш індивідуальні типові властивості музичної мови, поетичного мислення, психологічного характеру (темпераменту), естетичної свідомості даного народу. У найбільшій мірі такими властивостями відрізняються фольклорні артефакти. Також репрезентативними зразками можуть слугувати світські твори професійних композиторів, які спираються на національний фольклор. Деякі напрямки масово-популярної культури (як-от «фолк-рок», «арт-рок», «ню ейдж») теж можуть мати національно індивідуалізований характер, придатний для їх включення в процес формування системного уявлення про національну музичну культуру.

По-друге, репрезентативні твори мають бути художньо яскравими, виразними, такими, що викликають емоційний відгук, справляють відчутне враження на уявлення слухачів, торкаються глибоких інтересів особистості. З цього слідує важлива педагогічна умова: якість виконання художнього тексту та якість його відтворення у фонозапису чи відеозапису, якщо артефакт демонструється за допомогою технічних засобів, має бути найкращою. Звичайно, що «живе» виконання твору вчителем буде справляти найбільш сильне враження.

По-третє, твір має бути в усіх аспектах зрозумілим для слухачів. Для того, щоб дати можливість школярам чи студентам зрозуміти музику незнайомої культури ми рекомендуємо низку методів роботи. Розглянемо їх на прикладі чудового твору традиційної (класичної) турецької музики у жанрі макаму – «Хюзам Сарк» (Hüzzam Sark). (Рис. 7.) Приклад взятий з джерела: Reinhard, Stokes, 1972-1980). Цей твір є цілком релевантним для турецької музичної культури. Разом з тим, мова цього твору є майже незнайомою для українських і китайських студентів. Така ситуація потребує слухової підготовки до сприйняття. Причому, це не обов'язково має бути теоретична підготовка, хоча і вона теж є важливою (про це буде йтися далі). Поставлене завдання може вирішуватися *практичними діями рецептивного,*

репродуктивного або продуктивного типу. Охарактеризуємо методичну сторону даної роботи.

Розглянемо спочатку рецептивні дії. Вельми корисним є *метод фокусування слуху* на специфічних властивостях музичної мови того художнього зразку, що пропонується для прослуховування. В даному наспіві варто звернути слухову увагу на дві особливості музичного тексту. Перша особливість – організація ритму наспіву: п'ятидольний такт з формульною ритмічною структурою 2+2+1. Друга важлива особливість музичної мови – це нетемперований звукоряд, в якому присутній інтервал нейтральної терції (між тоном «соль» та тоном, що звучить чвертітоном нижче темперованого «сі- бемоль»). Третя музично-морфологічна особливість першої частини макаму – наявність інтервалу, умовно позначеного як «збільшена секунда». Для того, щоб навести «фокус уваги» на ці елементи вчитель має виразно, з деяким «натиском» проінтонувати саме ці сторони мелодії, користуючись своїми вокальними навичками, або за допомогою інструменту без фіксованого темперованого строю (скрипка, віолончель, гітара).

Для кращого «наведення уваги» можна застосовувати метод *візуалізації музичної форми*, чи то за допомогою звичайного нотного запису, чи засобами умовної музичної графіки, яку часто використовують в китайських школах.



Рис. 7. Фокусування слухової уваги на початковій синтагмі на рівні музичного речення (макам «Хюзам Сарк»)

Більш ефективним шляхом емпіричного пізнання незнайомої музичної мови є, згідно з прийнятим діяльнісним підходом, звернення до репродуктивних дій студентів майбутніх учителів музики. Зокрема,

передбачено використання *методу вибіркового інтонування* морфологічно значущих елементів музичного тексту. Суть даного методу полягає в тому, що за допомогою викладача (можливо також за підтримкою голосу чи інструменту) студенти мають проспівати виділені мелодичні елементи, намагаючись наблизитися до тих стройових відношень, які вони спостерігають у звуковому прикладі. Також корисними є спроби відтворити ритмічну структуру наспіву за допомогою музично-шумового інструменту (тамбурин, барабан, том), або за допомогою плескання у долоні та інших *body sounds*. Відомо, що слухові образи, їх чіткість та ступінь запам'ятовування причинно пов'язані з репродуктивними діями. І навпаки, якість інтонування залежить від наявності слухових динамічних стереотипів.

Найвищу ефективність, але водночас і найбільшу складність мають продуктивні практичні дії, спрямовані на оволодіння новою музичною мовою. Наприклад, після того, як студенти збагатять свій досвід достатньо чіткими слухацькими враженнями та здійснять спроби відтворення артефакту або його найбільш виразних елементів у безпосередніх інтонаційних діях, вони можуть вдатися до творчих операцій з даним конкретним матеріалом.

Найбільш доступною для кожного студента творчою дією є *аранжування* певного музичного матеріалу. Головним прийомом аранжування, який рекомендується в розробленій методиці є створення акомпануючого голосу (або декількох голосів). Для даного конкретного прикладу природним варіантом супроводу є тембро-ритмічна лінія, яку може відтворити якийсь національний інструмент-мембранофон: давул чи дарбука. Ці інструменти дозволяють видобувати шумові звуки різного тембру і рівня гучності. Тембро-динамічні можливості цих інструментів студенти мають «відкрити» емпіричним шляхом, у процесі експериментування з їх можливостями. Якщо цих інструментів немає у розпорядженні студентів, їх можна замінити європейськими бубном (тамбуріном) або азійськими аналогами (дагу, баньгу, тангу, цзегу тощо). Для даного методу роботи добре пасує електронний перкусійний дисплей, поєднаний з комп'ютерним банком

тембрів. Викладач може підштовхнути студентів до знаходження вірного ритмічного і тембрового рішення завдання тим, що сам продемонструє можливий варіант фактури, яка найкращим чином відповідає турецькій музичній традиції.

Оскільки наведений зразок турецького макаму належить сфері світської вокально-інструментальної музики, що тісно пов'язана з мистецтвом поезії, важливим шляхом прояснення змісту даного твору є обговорення словесного тексту. Сьогодні дану проблему допомагає вирішити звичайний комп'ютерний перекладач. Втім, якщо існують літературні переклади на зрозумілу студентам мову, то краще скористуватися ними. Отже, зміст словесного тексту початкових віршових рядків макаму «Хюзам Сарк» є таким (переклад з англійської мови Ма Ши):

«Це весна, мій володарю, і ніхто не може знаходитися вдома.

У цей час ніхто не може бути байдужим до зелених полів.

Моє серце мандрує як соловейко, нічим не утримане»

Цей текст є добре зрозумілим і образно виразним. Він чудово доповнює музично-слухові враження від пластичного ритму і гнучкої мелодичної лінії. Для підсилення і поглиблення образно-змістовної реакції є сенс у демонстрації студентам різного роду візуальних артефактів (Додаток 4). Такий метод відповідає класичному принципу наочності, який був проголошений у «Великій дидактиці» Яна Амоса Коменського. Також зазначена методична пропозиція узгоджується з поліхудожнім підходом, який активно розробляється в українській педагогіці мистецтва (О. Бузова, О. Ільченко, Л. Масол, Г. Падалка, О. Реброва, О. Рудницька та ін.).

Повертаючись до нашого прикладу, зауважимо, що образне сприйняття твору у жанрі макаму може бути збагачене зображеннями інструментів і музикантів, які знаходяться у звичайних обставинах виконання твору. Доречними можуть бути також архітектурні споруди, інтер'єри палаців, зображення поетів та музикантів, слухачів у національному одязі. Звичайно, якщо предметом уваги є зразок танцювальної музики, необхідно при

можливості продемонструвати відеозапис танцю. Характер жестикуляції, фігури, синтаксична структура і загальна композиція танцю створює міцні засади для схоплення художнього смислу музичного твору і сприяє міцному його запам'ятовуванню.

Другим важливим компонентом емпіричних знань як майбутніх учителів музичного мистецтва, так і їх вихованців про національну музичну культуру є уявлення про музичні інструменти. Значущість подібних уявлень добре осмислена освітянами. Свідченням тому є включення інформації про національні музичні інструменти у програми і підручники з предмету «Музичне мистецтво». Часто ця інформація обмежується зовнішнім виглядом і назвами інструментів (Додаток 5). Така інформація є простою та бідною. Краще функціонують ілюстрації, з яких можна скласти уявлення про засіб гри на цих музичних знаряддях (Додаток 6). Втім, ніякі ілюстрації не можуть зрівнятися з фонограмами, або, ще краще з відео «живого» звучання інструментів.

Перш за все, це образи звучання, які зберігаються в пам'яті. Йдеться не тільки про тембри, але також про динамічні та артикуляційні властивості інструментів. Як відомо, тембральний образ сприйнятого звуку залежить найбільше від гучності та амплітудної модуляції тону. Отже, для формування яскравого, чіткого, довготривалого уявлення майбутнього вчителя музичного мистецтва про типові звучання музичного інструменту потрібно гарно продемонструвати його артикуляційні можливості. Вони відбиваються також в технічній стороні виконавства, і в здатності інструменту «співати», наслідуючи голос людини.

Наприклад, виконання турецьких макамів здійснюється так званим «давул-зурна-ансамблем» (The davul-zurna ensemble). Провідними в цьому складі є зурна, яку в сучасній практиці її замінює більш легкий в технічному сенсі кларнет. Нерідко до них додається інструмент танбур – струнний щипковий інструмент, який є «родичем» італійської лютні, української бандури, китайської «пі ба» та багатьох інших національних інструментів.

Доречно надати студентам можливість утворити уявлення про ці інструменти. Цьому слугують зображення і звукові приклади. Наприклад, для ознайомлення з тамбуром доречно звернутися до творчості турецького майстра Нурі Карадемірлі (Nuri Karademirli), яке достатньо представлено в Інтернеті. Звичайно, якщо є можливість «потримати в руках» і попрацювати з цими інструментами, то нею обов'язково потрібно скористуватися. Також корисно, згідно з методом продуктивного освоєння матеріалу, залучити електронні семплерні аналоги реальних інструментів. Такий прийом можна назвати семплерним інструментуванням. Скажімо, для формування якісного звукового гештальта танбура можна рекомендувати озвучити такий мелодичний фрагмент за допомогою синтезатора (рис. 7):



Рис. 8. Фрагмент супроводу до турецької народної пісні «Есмер» (транскрипція Любена Доссева)¹.

Для більш повного образу музично-звукової практики конкретної національної музичної культури доцільно доповнити образи художніх творів враженнями від звучання вербального мовлення носіїв даної культури. Для цього найбільш пасують фрагменти кінофільмів, театральних вистав, літературних композицій, в яких артисти демонструють не тільки фонетичні властивості, але також ритмічний, динамічний, тембральний потенціал мовлення.

Знайомство із звуковим вербальним мовленням доцільно провести у формі ігрового командного змагання «Поліглоти». Дві команди слухають монолог чи діалог двох осіб на незнайомій мові і намагаються відповісти на

¹ <https://www.8notes.com/scores/9845.asp>

два запитання: 1) чия це національна мова звучать? 2) про що йдеться у прослуханому тексті. Звичайно, що на перше питання відповісти дуже важко. На Землі існує більше 7.000 різних мов. Тому командам дається підказка: список, в якому вказані назви від 5 до 7 різних національностей. Друге питання здається більш легким, бо воно дозволяє учасникам орієнтуватися у відповіді на чутливість до інтонаційної експресії, врешті решт на творче уявлення та життєвий досвід спостережень мовленнєвих дій. Найчастіше буває, що відповіді студентів дуже різко розходяться з істиною, що викликає веселе здивування, і сприяє мотивації заняття. Більш корисним є варіант даної ігрової форми роботи, який будується на музично-поетичному матеріалі: народних піснях, романсах, камерних творах. В такому разі музичний компонент художнього твору (тексту), з одного боку здійснює своєрідну підказку, а з іншого боку – сприяє встановленню зв'язків між національною музикою і вербальною мовою, тобто поглиблює, вдосконалює генеральний звуковий гештальт національної музичної культури. Саме цей результат надає запропонованій формі роботи значну дидактичну цінність.

Загальним методичним принципом формування емпіричних уявлень щодо національної музичної культури є так званий *принцип «занурення в культуру»*. В ідеалі він передбачає віртуальне перенесення майбутнього вчителя музичного мистецтва у нове культурне середовище: відповідний ландшафт, рослинний і тваринний світ, кліматичні умови, помешкання, предмети побуту, напої та їжу тощо. У цих умовах має відбутися віртуальне спілкування з представниками даної культури, одягнутими, зачесаними, прикрашеними відповідно національній традиції. Ще більш глибоко необхідно занурити студентів у світ художньої культури. Його потрібно оточити репродукціями пам'ятників архітектури, образотворчого і прикладного мистецтва, познайомити з міфами і обрядами, зразками хореографії, театрального і циркового мистецтва (елементи цих видів художньої творчості є навіть у примітивних культурах). Обличчя технічно розвинутих культур буде недостатньо виразним без образів кінематографії.

Скажімо, якщо йдеться про національну музичну культуру Туреччини (вона слугує зараз предметом, що дозволяє пояснити розроблену методику), то світ її існування розкривається: у краєвидах узбережжя Середземного моря, бухти «Золотого Рогу», ландшафтах Анатолійських гір; архітектурних ансамблях (таких як мечеть Султанахмет, палац султанів «Топкапи», Галатська башта у Істамбулі); графічних шедеврах книжкової мініатюри, майстерних килимах, чеканці, емалі; у старовинних тюркських міфах; у поетичних творах ашугів, в образах епічної поеми «Огуз-наме». Корисно познайомити майбутніх учителів музичного мистецтва з найпопулярнішими героями народних оповідань та анекдотів, з комічними витівками та мудрими висловленнями Ходжи («Учителя») Насреддіна, або з не менш улюбленими персонажами турецького фольклору Хадживатом і Карагезом – представниками народного гумору та кмітливості.

Найбільш цінним результатом такого поліхудожнього, поліжанрового і полістильового педагогічного впливу мають стати генеральні гешталти національної музичної культури.

Тепер розглянемо методи формування *теоретичних знань* про національну музичну культуру. Вони мають спиратися на фундамент філософських і психологічних знань щодо природи, специфіки, властивостей понять як загальної форми пізнавальної діяльності людини. Вище вже було зазначено, що в контексті даного дисертаційного дослідження поняття не ототожнюються з уявленнями. При тому, усвідомлюється і приймається до уваги їх спільна психологічна природа, їх нерозривний зв'язок у мисленні, зокрема у мисленні музичному.

Для відпрацювання коректної методики також потрібно проводити чітке розмежування між поняттями і термінами. Їх не можна ототожнювати, але при цьому не можна і відривати одне від одного. Якщо поняття – це «одна з форм мислення, результат узагальнення суттєвих ознак об'єкта дійсності», то терміни – це лише словесні знаки, які відображають поняття. Отже, не можна вважати, що нездатність студента відобразити терміном якесь поняття

свідчить про те, що він цього поняття не засвоїв, що він їм не володіє. Однак, коректне володіння терміном, його доречне вживання в тексті, яке не суперечить науковому контексту і системі теоретичних знань певної науки – це досить надійне свідчення на користь володіння особистістю відповідним поняттям. Таким чином, найбільш простим засобом впевнитися в наявності у майбутнього вчителя музичного мистецтва теоретичних понять щодо національної музичної культури – це оцінити міру коректності володіння науковими термінами.

У педагогів часто виникає питання: як визначити міру необхідних і достатніх індивіду понять і термінів, як не перейти розумної міри у «завантаженні» студентів теоретичними знаннями? Неможливо відповісти на це питання в загальному вигляді. Відповідь залежить від багатьох чинників і обставин. Загальними орієнтирами мають бути цілеспрямовання освітнього процесу, необхідність забезпечення теоретичної діяльності фахівця, місце і функція конкретного комплексу теоретичних знань у системі наукової підготовки фахівця. Більш конкретним орієнтиром є наступний принцип оцінки: ступінь володіння поняттям визначається коректністю суджень індивіда, з одного боку, щодо змісту головних, найбільш суттєвих особливостей певного явища, та, з другого боку, щодо кількості об'єктів, які індивід мислено включає до позначеного терміном класу (обсяг поняття).

У розробці методики формування теоретичних знань про національну музичну культуру ми опиралися на праці психологів і педагогів, у яких досліджувалися процеси понятійного мислення і оволодіння особистістю засобами словесної мови (Дж. Брунер, Л. Виготський, Г. Костюк, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, О. Скрипченко, К. Ушинський та ін.). На цій науковій основі був розроблений *алгоритм формування понять* у педагогічному процесі. Його фазами є такі педагогічні дії: 1) Створення чітких чуттєвих уявлень про певне явище музичної культури. Без цього початкового етапу ніяке поняття не є можливим; 2) Підготовлена педагогом, спрямована рефлексія образів-уявлень індивіда, активізація розумових операцій порівняння образів,

виділення спільних властивостей, які врешті решт ведуть до утворення узагальненого уявлення; 3) Закріплення утвореного поняття в слові-терміні, аналіз представленого вербального знаку; 4) Перевірка «працездатності» новоутвореного поняття в процесі стимульованих педагогом суджень; 5) прояснення місця і ролі даного поняття в системі теоретичних знань у даній науковій галузі; 6) Остаточна верифікація поняття в самостійних судженнях в процесі дискусії, у рішення творчих завдань, виконанні тестів тощо.

Такий шости-тактовий алгоритм, обґрунтований з психолого-педагогічних позицій, лежить в основі запропонованої методики формування системних уявлень про національну музичну культуру. Він, однак, не має догматичного характеру, і може в певних межах змінюватися. Так, скажімо, першим кроком педагогічного процесу формування поняття може стати знайомство студентів зі словом-терміном, без надання якихось пояснень щодо форми і змісту останнього. Такий інтригуючий початок спрямовує подальший процес в напрямку методики «проблемного навчання».

Розглянемо цей алгоритм на конкретному прикладі. Як зазначалося, основою формування системних уявлень про НМК слугують базові практики музикування та відповідні жанри. Отже, жанрові поняття і терміни мають пріоритетне значення в нашій методиці. Припустимо, педагогічним завданням є формування у студентів поняття про жанр мазурки, що належить польській національній музичній культурі. Це слово може бути назване. Може бути поставлене запитання-завдання: «Що таке мазурка?».

Першим ділом потрібно познайомити студентів з конкретними музичними творами, які належать даному жанру, або нагадати їм вже знайомі твори. Бажано при цьому представити рядок, в якому зразки будуть мати усі індивідуально-типові властивості жанрового стилю мазурки, однак, при цьому, будуть відрізнятися нерелевантними для даного стилю властивостями (тональність, лад, тембральність, тип фактури). Рядок творів може бути, наприклад, таким: Фредерик Шопен – Мазурка Фа-мажор (ор. 7) для фортепіано; Лео Деліб – Мазурка з балету «Копелія»; Олександр Заржицький

(Zarzycki) – Мазурка No. 1 (Соль-мажор, Op. 26) для скрипки і фортепіано; Кароль Шимановський – Мазурка № 5 (Op. 50) для фортепіано.

Прослухування необхідно супроводити сприйняттям хореографічної композиції у виконанні фольклорного ансамблю та професійних артистів (варіанти народно-побутової, бальної та музично-сценічної мазурки). Бажано проілюструвати представлені музичні твори зразками образотворчого мистецтва (додаток 7). Виконання фортепіанних творів необхідно забезпечити візуальним сприйняттям нотного тексту, який допоможе студентам виділити спільні риси цього жанрового стилю. Наступним кроком має бути компаративний аналіз сприйнятих текстів і виявлення спільних властивостей форми, якими є: швидкий або помірна швидкий темп; тридольний розмір такту; гомофонно-гармонічна фактура; ритмічна формула з елементом «пунктирного» розділення першої долі такту (); ритмічний зворот завершення синтаксичної структури в масштабі музичного речення (дві чверті та пауза); гнучка мелодія у широкому діапазоні. Спільною образно-семантичною властивістю усіх творів є лірична модальність, мінливість емоційного настрою – від контрастного зіставлення образів до їх тонкого примхливого варіювання.

Як результат таких дій, у майбутніх учителів музичного мистецтва має скластися абстрактне поняття про танцювальний жанр, репрезентований музичним стилем і стилем танцювальних дій. Це поняття далі поєднується зі словом «мазурка». Повідомляється зв'язок слова з мазурами – народністю, що мешкала на території Східної Польщі. Звичайно терміни корисно обговорювати, тому що знання етимології спеціального слова та практики його вживання сприяють чіткості поняття, його утриманню в пам'яті. Ще краще вдосконаленню поняття сприяє його включення у судження щодо нових музичних явищ. Наприклад, студентам пропонується прослухати два фортепіанні твори українського композитора Микола Лисенко. Перший твір «Гумореска», другий – «Мазурка» до-мінор. Якщо поняття мазурки у

студентів є достатньо чітким, вони впізнають жанровий стиль даного танцю, назвуть відповідний жанровий термін. Якщо викладач навмисно поставить обґрунтованість використання терміну «мазурка» під сумнів, вони будуть здатні охарактеризувати формальні та семантичні властивості п'єси Лисенко і довести свою правоту, що і буде найбільш переконливим свідченням добре усталеного поняття.

Представленим простим алгоритмом не вичерпується арсенал методичних можливостей роботи з поняттями. Більш високий рівень теоретичних знань про національної музичної культури забезпечується використанням *метода кроскультурного аналізу* музичних жанрів, жанрових стилів, систем організації музичної мови та інших музичних явищ. Даний метод отримав широке використання в сучасній системі гуманітарних знань, наблизившись до більш традиційного порівняльно-історичного аналізу. Він може бути інтерпретований як варіант універсального пізнавального принципу порівняння у проекції на сферу культурної поведінки людини, психології культури. За словами одного з засновників даного методу Гаррі Тріандіса: «Крос-культурна психологія займається систематичним вивченням поведінки та досвіду, яким він постає у різних культурах, виявляється залежним від культур або є наслідком змін у існуючих культурах» (Triandis, 1980, с. 1). Національна музична культура може бути на достатніх підставах інтерпретована як психологічно детермінована культурна поведінка, як індивідуальний і колективний культурний досвід. Тому кроскультурний метод, розроблений етнографами, культурологами і психологами набуває в дослідженнях музичної культури великої важливості. Він є також вагомим методичним фундаментом для формування системних уявлень про національної музичної культури.

Зокрема, одним з запропонованих нами варіантів використання метода кроскультурного аналізу є виявлення спільних і специфічних властивостей одного музичного жанру в різних системах музичної культури. Розглянемо цей метод на прикладі жанру *молитви*, яка є одним з провідних жанрів

практики релігійного музикування. Студентам пропонується познайомитися з декількома творами у цьому інтернаціональному жанрі: 1) «Kirie Елейсон» (Kyrie Eleison) григоріанської традиції (Kyrie IX з «Liber Usualis» у виконанні хора Віденської хорової капели (Wiener Hofburgkapelle); 2) Микола Лисенко «Молитва за Україну» («Боже, великий, єдиний») у виконанні капели «Думка»; 3) афро-американський спіричуелс «Go Down, Moses» у виконанні Джес Лі Брукса з хором (фрагмент художнього фільму «Sullivan's Travels», 1941) (Додаток ХХ).

Перше судження слухачів після сприйняття даних зразків буває подвійним. По-перше, вони викликають хоч і рівноцінні, але дуже різні художні враження. Це пояснюється, перш за все, значними відмінностями музичної форми. Різниця виявляється майже в усьому: у метроритмічній організації, звуковисотному строї, ладовому упорядкуванні та тональних змінах, гармонії (в григоріанському наспіві взагалі немає гармонічних елементів), хоровій фактурі. Звичайно, різняться між собою словесні тексти на різних мовах (латинська, українська, англійська). Тим не менш, мало хто не відчуває певної спорідненості усіх трьох зразків. Ця спорідненість стосується як форми, так і художньо-образного змісту.

Шляхом послідовного крос-культурного аналізу за участю усіх студентів і при допомозі викладача з'ясовуються наступні спільні властивості всіх трьох прикладів: а) однаковість соціокультурної функції даних артефактів, а саме – звернення до Творця, Деміурга, Спасителя, Святого заступника, будь-якої Вищої сили зі щирим проханням про певні милості (спасіння душі, мир на землі, збереження життя і здоров'я, звільнення від злиднів тощо); 2) більш або менш суворо регламентовані обставини колективної поведінки – церковного дійства, ритуалу, суспільно значущої церемонії; 3) емоційне хвилювання, єдиний психологічний настрій, що охоплює всіх учасників молитовного ритуалу чи церемонії. У музичній формі теж виявляються деякі риси спорідненості, як от: мелодика є всюди пластичною, гнучкою, розвинутою, однак при цьому має відверто

декламаційний характер, виразно слідує за інтонаціями і ритмікою та синтаксичною структурою тексту. Вона насичена мовленнєво-інтонаційними оборотами звернення і прохання. Усвідомлення зазначених спільних рис музичних творів дозволяє застосувати по відношенню до них одне жанрове ім'я – *молитовна музика*, або просто *молитва*.

Застосований крос-культурний аналіз має два позитивних дидактичних наслідки. Перший – це формування чіткого поняття про один з основних жанрів релігійної музичної практики. Другий – студенти осмислюють даний музичний жанр в системі трьох різних національних культур, кожна з котрих має свою виразну специфіку, однак має також і споріднений системний устрій музичної практики. Третій наслідок – майбутні вчителі музичного мистецтва на власному досвіді оволодівають методом порівняння в його крос-культурному варіанті як універсальним засобом формування системних теоретичних знань про музичну культуру.

Дуже ефективним методом формування системних уявлень про національну музичну культуру є залучення спеціальних семіотичних засобів, зокрема – знаків, які лаконічно відбивають певне поняття, чи факт, чи теоретичне судження. Вони охарактеризовані як *опорні* або *ключові знаки*. У застосуванні даного методу ми опиралися на ідею українського педагога-новатора Віктора Шаталова. Автор запропонував освітянам метод використання в роботі «опорних сигналів». Само слово «сигнал» не є точним в контексті ідей Шаталова. Цей термін має свої усталені значення в психофізіології, психолінгвістиці, семіотиці, інформатиці. Вони істотно розбігаються з інтерпретацією українського педагога. Тому ми вважаємо за краще говорити не про сигнали, а про знаки. Тим більш, що автор методики пропонував використовувати в освітньому процесі знаки різного виду, перш за все *іконічні знаки* (малюнки, схеми, креслення) та *символи*, що мають цілковито конвенціональну природу (букви, слова, цифри, формули, ноти).

Ідея Шаталова полягала в тому, що у процесі навчання педагог пропонує учням чи студентам якийсь простий за формою знак, що

пов'язується з певним квантом інформації – поняттям, судженням, фактом, предметом, оповіданням. Такий знак може бути названий «опорним» у зв'язку з тим, що він слугує опорою для пригадування інформації. Знак немов би розгортається, розкриваючи відомий учням зміст. Як вірно зазначає В. Харагірло, «Слід пам'ятати, що в методиці В.Ф.Шаталова ми маємо справу не з кодуванням чи шифруванням інформації, а з її згортанням у навчальних цілях. (...) На участь в цьому процесі згортання і розгорнення інформації розраховані опорні конспекти» (Харагірло, 2021, с. 68).

У сучасних умовах навчання поряд із звичайним паперовим конспектом можна ефективно використовувати засоби електронного конспектування. Безмежні запаси інтернету, програми створення графічних об'єктів, всілякі текстові редактори відкривають величезні можливості для застосування знакових засобів у дидактичних цілях. У цьому плані можуть бути використані елементарні знаки, що функціонують як корисний аналог одного поняття чи судження. Наприклад, красиво написане за допомогою стилізованих під арабську в'язь буквами слово «*макам*» буде самою своєю формою підказуватиме значення терміна і сприятиме «розгортанню» інформації, вкладеної в даний словесний знак. Елементарні знаки можуть поєднуватися в складові (комплексні) знаки. Наприклад, слово «макам» може бути поєднане із зображенням звичайного інструментального ансамблю, який виконує музику цього жанру (Додаток).

Опорні знаки можуть мати значно більш складну будову, що має моделюючий характер по відношенню до певного системного явища. Мається на увазі таке поєднання елементарних знаків, яке своєю структурою відображає системоутворюючі відносини між елементами. У подібних складних знаках, які ми назвали *системними опорними знаками*, відображаються функції якимось чином зазначених елементів, а саме: їхнє взаємне відношення (координація і субординація) і ставлення до головного елемента системи. Наведемо приклад системного опорного знака (рис.). Цей

варіант використання опорних знаків наближається до методу створення так званих ментальних карт Тоні Бьюзена. Щоправда, інтелектуальні або ментальні карти (*mind map, mental map* або *concept map*) – це графічний засіб означення якогось складного, однак не обов'язково системного уявлення. На відміну від досить умовних графічних композицій «майндмеппінгу» багатокомпонентні системні опорні знаки здатні відобразити певні цілісності національної музичної культури в їх істотних системних взаємозв'язках. Саме системні опорні знаки мають у розробленій нами методиці найбільшу дидактичну цінність.

Тепер охарактеризуємо методи, форми і умови формування ціннісних відношень, тобто - художньо-образних рефлексій та естетичних суджень. Головним методом роботи в даному напрямку є *герменевтичний аналіз і словесний коментар* щодо художньо-образного змісту зразків художніх творів, які репрезентують певну національну музичну культуру. Як правило, герменевтичний аналіз є невід'ємним елементом педагогічної презентації художнього зразку. Без цього у слухачів може одразу скластися негативне відношення до цього зразку, особливо якщо художня мова є зовсім незнайомою, або мало знайомою, незвичною, дивовижною для слухачів. Для того, щоб подолати можливу негативну чуттєву реакцію, потрібно знайти засоби для створення належної позитивної, або хоча би толерантної установки сприйняття. Найкращий засіб – це пояснення, яке апелює до загальних людських цінностей, здатності до образного уявлення і фантазії, або всесвітньо відомих зразків мистецтва.

Оволодіння майбутніми вчителями музичного мистецтва методами педагогічної герменевтики художніх творів – окрема і складна проблема, яка порівняно нещодавно стала предметом наукового дослідження в працях А. Линенко, О. Олексюк, О. Полатайко, О. Ребрової, Л. Степанової, Сунь Пенфея, Чен Цзицзяна, С. Шипа та ін. вчених. У найбільшій мірі ми спираємося на методику, запропоновану Л. Степановою, яку ми адаптували до предмету нашого дослідження. Головні принципи та послідовні кроки

створення системного герменевтичного коментаря, ціллю якого є інтерпретація художньо-образного змісту твору певної національної музичної культури є наступними.

Пояснення окремого артефакту починається з найбільш загальної характеристики культури, до який він належить. Перш за все, надається інформація щодо екології, тобто природних умов існування даної нації (географічне положення, ландшафт, клімат, природні ресурси, демографія). Характеризуються основні сторони створеної даним народом культури: види виробництва, техніка та її наукове забезпечення, соціальна структура. Особлива увага приділяється рівню естетичного засвоєння навколишнього середовища, прикладному мистецтву, ремеслам. Ця інформація, згідно з принципом занурення в культуру, має бути насиченою яскравими образами, які здатні викликати гедоністичне ставлення. Варто позбавлятися від «сухих фактів», які залишають студентів байдужими. Навпаки, положення щодо культури в цілому мають, по можливості, пробуджувати уявлення, фантазію, підвищену емоційну реакцію. Наприклад, готуючи демонстрацію зразка монгольського горлового співу «хоомей» (khoomei), не варто повідомляти майбутнім учителям музичного мистецтва про те, що площа країни дорівнює 1 564 116 км². Однак, інформація про те, що поверхня усіх водоймів країни складає всього 0,6%, що сухі степи і пустелі займають майже всю територію, може викликати здивування, інтерес до обставин життя. Від цього можна невимуснено перейти до обговорення картини світу і художньому менталітету цього народу, а згодом і художнього змісту імпровізацій в стилях «хоомей».

Обов'язковим компонентом герменевтичного коментаря є пояснення щодо *прагматики музичного тексту*. Йдеться про виявлення і роз'яснення соціокультурної функції твору. Потрібно відповісти на запитання: «Яким суспільним життєвим цілям служить даний твір?», «Яку реакцію передбачає виконання даного музичного твору?», «Яким міг бути задум автора твору» (якщо йдеться про оригінальну авторську композицію в якомусь жанрі світського концертного мистецтва). Без прояснення таких питань художньо-

образний смисл твору, особливо такого, що належить до незнайомої культури, може бути ледь зрозумілим для непідготовленого слухача.

Наприклад, для китайського студента цінним коментарем до української пісні «Ой, весна, весна, весниця» (Іваницький, 2004, с. 77) є інформація про належність пісні жанру весняних закличок. Веснянки мають, за народним повір'ям, магічну функцію. Їх спів або, точніше, голосне вигукування, має справити магічний вплив на сили природи: сонце, рослини, птахів тощо. Ця функція пояснює просту форму наспіву, особливу форсовану манеру вокалізації, тенденцію до підвищення ступенів пентахордового звукоряду і появу рис лідійського ладу, яку відмітив автор хрестоматії.

2. Ой весна, весна, весниця

Adagio

1) Ой вес - на, вес - на, вес - ни - ця, що то - бі, дів - ко,

при - сні - ця, що то - бі, дів - ко, при - сні - ця? З. ще й хре - ща - стий

Вар. 1)

Так само для українських студентів художньо-образний смисл китайської пісні «Блакитна квітка» («Лань хуа хуа») стане більш зрозумілим і близьким, якщо вони дізнаються про належність даної мелодії до жанру гірських пісень *шань ге* (山歌 - shan ge). Це різновид сольних ліричних пісень. Вони співаються наодинці, коли дівчина чи хлопець можуть піти в гори, і там вільно, не боючись засудження з боку своїх сородичів, товаришів і односельців, висловити почуття, які турбують серце. Акустичні умови гірської місцевості пояснюють мелодичні прийоми різкої зміни регістру. У згаданій пісні «...дівчина розповідає навколишній гірській природі про свої перші почуття до молодого людини» (Вей Цзюнь, 2007, с. 16).

兰 花 化
[lan hua hua]

pr. Shan bei

青 线 线 (哪) 蓝 线 线 蓝 格 英 英 的
Qinxianxian (na ge) nan xian xian nan ge yin yin de

采 , 生 下 一 个 蓝 花 花 实 实 的 爱 死 人 。
cai sheng xia yi ge nan hua hua shi shi de ai si ren.

Важливою для розуміння змісту є інформація про характер і склад виконавців, про інструменти, часово-просторові та інші типові обставини виконання. Наприклад, для розуміння художньо-образного змісту індійської раги важливо знати про те, в яку частину доби (дня або ночі) має виконуватися та чи інша рага. В багатьох випадках потребує деякого пояснення морфологічний та синтаксичний устрій тексту. Дуже часто доцільним є звернення інтерпретатора до інтертексту. Це може дозволити прояснити семантику конкретного твору. І навпаки: окремі типових артефакти можуть слугувати ключем до смислів цілої культурної традиції. Звичайно, важливу роль відіграє аналітичний принцип, відомий ще з часів Шлейєрмахера як принцип «герменевтичного кола».

Робота над формуванням умінь майбутніх учителів музичного мистецтва користуватися засобами педагогічної герменевтики музичних артефактів починається з невеликих вправ з конкретним завданням пояснити значення або висловити думку щодо суб'єктивного осмислення певної деталі художнього тексту, або його властивості, або невеликого твору. А завершення процесу підготовки студентів у цьому напрямку доцільно ознаменувати герменевтичним есе, присвяченим певному жанру або стилю національної музичної культури.

Особливого значення в формуванні ціннісного відношення до національних музичних культур набули у розробленій методиці інтерактивні методи. До таких належать: А) командне змагання «Гра в перлини», яка

заснована на здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-асоціативного мислення, на умінні підібрати аналог до певного музичного артефакту, його елементу, сторони чи властивості, а також виявити певні об'єктивні підгрунття спонтанних суб'єктивних асоціацій; Б) Колективна рольова гра «Апологія мистецтва», яка має форму умовного судового процесу і націлена на розвиток уміння у майбутніх педагогів критичного аналізу форми та змісту художнього твору, побудови різних за ціллю критичних суджень від прямого звинувачення у конкретних недоліках (інвективи) до проголошення певних чеснот (апології). Більш детально про ці форми роботи буде докладено в наступному розділі дисертації.

Тепер охарактеризуємо форми академічної роботи, які передбачаються розробленою методикою. Ці форми можуть варіюватися в дуже широкому спектрі можливостей. Вони залежать від багатьох чинників. У першу чергу на обрання форм роботи впливають такі чинники: а) рівень і статус навчального закладу, в якому готуються майбутні вчителі музичного мистецтва; б) прийняті в цих освітніх закладах стандартизовані освітніх програм та навчальних планів підготовки бакалаврів і магістрів; в) національні та регіональні традиції мистецької освіти; г) наявність належних педагогічних кадрів; д) рівень загально-культурної, мистецької, мовної готовності студентів до сприйняття та осмислення матеріалу; є) наявність інформаційно-технічної бази навчального закладу.

У деяких освітніх закладах можуть скластися найсприятливіші умови для впровадження методики. Наприклад: в освітній програмі передбачено засвоєння курсів «музичного фольклору» (або «народної музичної творчості») і «світової художньої культури». За таких обставин запропоновані методи роботи можуть бути найбільш органічно введені до лекційних і практичних занять. На наше переконання оптимальним варіантом застосування розробленої методики є сполучення двох організаційно-навчальних підходів. Перший з них полягає у застосуванні низки методів і форм навчання в контексті тих дисциплін, які мають своїм безпосереднім

предметом музичну культуру. Це, перш за все, курси історії музики (вітчизняної та зарубіжної), які є обов'язковими для музично-педагогічної освіти в усіх країнах Заходу і Сходу. Близькими за предметним змістом є також курси «народної музичної творчості» (у деяких вишах Заходу викладаються навіть більш спеціалізовані курси «етномузикології», «етнографії», «етнокультурології»). «Світова художня культура» - це також дисципліна, зміст якої дозволяє включити в роботу запропоновані нами методи.

Другий організаційно-навчальний підхід полягає у впровадженні в навчальний процес невеличкого спеціального курсу, який ми назвали у робочому порядку «Музичні культури народів світу». Він мислиться як цикл семінарських занять, спрямований до однієї мети: формування у майбутніх учителів музичного мистецтва пізнавального алгоритму, який має надійно забезпечити для них і для їх майбутніх вихованців вихід на високий рівень системного уявлення про музичну культуру свого народу та культури народів світу. Але якщо організація спеціального семінару з якихось причин не є можливою, розроблені методи все ж таки можуть знайти впровадження в освітній процес. У третьому розділі роботи буде розглянутий хід формувального експерименту, який відбувався на базі декількох навчальних дисциплін, а також і на базі діяльності науково-методичної лабораторії, організованої на музично-хореографічному факультеті ПНПУ.

Оптимальними для впровадження у педагогічну практику запропонованої в дисертації методики є наступні умови навчального процесу.

Перша умова – педагогічне стимулювання уважного і шанобливого ставлення студентів до кожної національної музичної культури, незалежно від її типу та міри залучення в євро-атлантичний цивілізаційний процес. Це також недопущення будь-яких проявів культурної нетолерантності, яке може виражатися у висловленнях або у демонстративній зневазі до сприйняття, відтворення чи обговорення артефактів національної музичної культури. Дуже важливо створити на заняттях атмосферу поваги до будь-якого прояву

свої національної культури, викликати інтерес до його розуміння і роз'яснення, а далі – поширити пізнавальний та художньо-естетичний інтерес на зразки інших музичних культур.

Друга умова – свідоме дотримання студентами методологічної презумпції, здатності до педагогічної рефлексії щодо усіх форм і методів формування системного уявлення про національну музичну культуру. Йдеться про те, що кожна форма роботи, кожний метод, застосований викладачем у процесі роботи, мають бути предметом педагогічної рефлексії студентів. Вони мають усвідомлювати ціль та особливості кожного елемента методики та можливості його прямого чи адаптованого використання у майбутній педагогічній роботі.

Третьою умовою є доцільний, виправданий конкретним завданням вибір навчального матеріалу. Зокрема, слід звернути увагу на вибір музичних творів, що належать базовим галузям світської та релігійної композиторської музики. Слід віддавати перевагу тим музичним творам, які в найбільшій мірі пов'язані з національним фольклором і відбивають специфіку етнічного фундаменту даної культури. Саме такі зразки будуть релевантними і репрезентативними для національної музичної культури. Те ж саме стосується і зразків масово-популярної культури.

Четверта умова – створення можливостей для безпосереднього спілкування студентів з носіями різних національних музичних культур, для спільного музикування з ними. Сьогодні такі можливості з кожним роком збільшуються, що пов'язано з можливостями студентського трансферу, як в Європі, так і в усьому світі. В українських педагогічних вишах сьогодні вчиться багато молодих людей з Китаю, Туреччини, Ірану, Еквадору та інших країн світу. Це дає змогу українським студентам не просто познайомитися з носіями різних культур, але й прийняти участь у відтворенні або створенні композицій в жанрах і стилях різних культур разом з їх «носіями».

П'ята умова – забезпечення технічних можливостей використання мультимедійної техніки і комп'ютерних засобів звукового синтезу для

заохочення студентів до засвоєння елементів національних музичних культур в експериментальній творчій діяльності. Ясно, що сьогодні неможливо обійтися у викладанні без засобів наочного та динамічного подання мультимедійної інформації (комп'ютер, монітор, аудіоапаратура, проектор, ресурси інтернету тощо). Важливо, щоб студенти були здатні самостійно оперативно користуватися цими технічними можливостями для виконання різнопланових завдань.

Шоста умова, яку бажано забезпечити для ефективного використання розробленої методики – впровадження в навчальний процес спеціального курсу «Музичні культури народів світу», головною метою якого є не стільки підвищення рівня емпіричних і теоретичних знань, скільки формування у майбутніх учителів музичного мистецтва: а) стійкого позитивного художньо-естетичного відношення до проявів будь-якої національної музичної культури; б) здатності знайти і реалізувати шлях до створення системного уявлення про будь-яку музичну культуру як про оригінальну цілісність, в основі якої лежать універсальні базові галузі музичної практики, репрезентовані жанровими системами, мовами, стилями, релевантними творами, музичними інструментами та значущими особистостями.

2.4. Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертації було з'ясовано зміст словосполучення «уявлення про музичну культуру», яке часто вільно використовується в теорії та методиці мистецької освіти. Було встановлено, що в гносеологічному і психолого-педагогічному аспектах під *уявленням* розуміють складний когнітивний феномен, який не зводиться до затриманих у моментальній пам'яті образів сприйняття, а має «перехідний» характер від конкретних образів до понять. На цих засадах *системне уявлення про національну музичну культуру майбутнього вчителя музичного мистецтва* визначено як складну особистісну когнітивно-психологічну властивість індивіда, яка нерозривно поєднує три компоненти: *емпіричні знання* (звукові, зорові,

моторні гешталти, накопичені індивідом в процесі набуття досвіду сприйняття чи відтворення артефактів національної музичної культури; а також певні практичні уміння, знання «як зробити»), *теоретичні знання* (поняття і судження, у тому числі фактологічні знання щодо феноменів національної музичної культури) і *художньо-естетичні відношення* (відповідні конкретній національній культурі образно-сміслові реакції та естетичні судження особистості щодо відомих їй артефактів мистецтва).

Запропонована теоретична модель музичної культури та визначене поняття системного уявлення про дане явище надали теоретичні підстави для розробки методики педагогічного впливу на процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Були встановлені педагогічні підходи і принципи, розроблені методи і визначені умови формування системного уявлення про національну музичну культуру.

В основу методики було покладено наступні підходи: *системний підхід*, який дозволяє інтерпретувати будь-яку конкретну національну музичну культуру як багатогранну структуровану цілісність, що обумовлена типовими функціями і обставинами існування артефактів мистецтва; втілена в жанрах фольклору, релігійно-ритуального, концертно-академічного і масово-популярного мистецтва; виражена у типових формах художньої діяльності носіїв культури; закріплена в системах засобів художньої виразності на рівнях музичної мови та художньої риторики; забезпечена соціальними засобами репродукції та розвитку, зокрема інститутами мистецької освіти. Системність у методиці підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає узгодження змісту навчальних програм музично-історичних і теоретичних дисциплін (за принципом «міжпредметних зв'язків»); втілюється у тематичній структурі розробленого спецсемінару, присвяченого національним музичним культурам; в алгоритмі формування музично-теоретичних понять про національну музичну культуру

Культурологічний підхід служить теоретичним стрижнем розробленої методики, а також концепції і тематичної структури спецкурсу для студентів

магістратури. Проявом даного підходу є послідовне використання *принципу моделювання* музичної культури. В основу вибору, організації та інтерпретації учбового матеріалу покладено багатомірну *жанрово-таксономічну модель музичної культури*, в якій музичні явища поєднані в таксони згідно з їх функцією, формою, обставинами екзистенції, стилевими властивостями. Культурологічному підходу відповідають: методичні принципи «занурення в культуру», «поліхудожньої репрезентації культури», метод крос-культурного аналізу.

Діяльнісний підхід передбачає засвоєння головних понять і положень щодо національної музичної культури в процесі активного художнього сприйняття-переживання і творчого музикування (співу, гри на інструменті, аранжування). Він проявляється у застосуванні *принципу розвиваючого навчання*, зокрема у залучених методах проблемного викладу тем, використанні навчальних тестів, індивідуальних творчих завдань, інтерактивних форм і методів навчальної роботи. Даний підхід репрезентують методи розробки інтелектуальних мап з використанням «ключових знаків», аранжування музичного матеріалу і його використання в синтетичних мистецьких композиціях (слайд-фільмах, інсталяціях тощо), залучення ігрових форм роботи, організація колективного музикування.

Згідно з *герменевтичним* підходом, інтерпретація художніх творів національних музичних культур опирається на знання відповідних художньо-знакових систем, розуміння символів національного мистецтва, уявлення щодо прагматики творчих дій музикантів, осмислення художнього і життєвого контексту мистецької діяльності. Даний підхід втілюється у методі конструювання опорних знаків, які відображають специфічні властивості певної національної музичної культури.

Встановлені оптимальні *умови* впровадження у педагогічну практику запропонованої в дисертації методики, як от: а) педагогічне стимулювання шанобливого ставлення студентів до кожної національної музичної культури, недопущення проявів культурної інтолерантності; б) стимулювання у

студентів педагогічної рефлексії щодо методів, форм умов і результатів процесу формування системного уявлення про НМК; в) віддання переваги музичним творам світської та релігійної композиторської музики, які пов'язані з фольклором і відображають специфіку художньо-образного мислення суб'єктів даної національної музичної культури; г) створення можливостей для безпосереднього спілкування студентів з носіями різних національних музичних культур, для спільного музикування з ними; д) забезпечення технічних можливостей використання мультимедійної техніки і комп'ютерних засобів звукового синтезу для заохочення студентів до засвоєння елементів НМК в експериментальній творчій діяльності; є) впровадження в навчальний процес спеціального курсу «Музичні культури народів світу», метою якого є оснащення майбутніх учителів музичного мистецтва комплексом методів, спрямованих на формування системного уявлення про музичну культуру.

«Головна особливість побудованої і охарактеризованої в роботі теоретичної моделі уявлення про музичну культуру – як ми вже зазначали – це її універсальність, тобто можливість представити таке уявлення як багатовимірне і структуроване когнітивне утворення, що відображає усі найважливіші сторони і складові будь-якої національної музичної культури. Прийнята психологічна модель має послужити далі теоретичною основою методики педагогічної роботи з формування системно-цілісного уявлення майбутніх учителів про національну музичну культуру в процесі фахової освіти» (Ма Ши. Системне уявлення. 2022, с. 67).

У додатку 8 надається компактне схематичне виображення розробленої в даному дослідженні методики формування системного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва (Додаток 8).

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО НАЦІОНАЛЬНУ МУЗИЧНУ КУЛЬТУРУ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Організація, методика і результати педагогічної діагностики рівня сформованості системного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про НМК.

Для апробації розробленої методики протягом 2019-2022 років проводилася експериментальна робота, в якій прийняли участь студенти бакалаврата і магістратури Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського та Інституту музики при Університеті Дечжоу. У констатувальному експерименті взяли участь 120 осіб (з них 56 осіб – громадяни України, 44 – громадяни КНР).

Першим завданням експериментальної роботи стала розробка засобів оцінки рівня сформованості системного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про національну музичну культуру. Подібні засоби проки ще не пропонувалися в музично-педагогічній науці. Отже, знадобилося розробити спеціальну методику педагогічної діагностики зазначеної особистісної якості: критерії оцінювання, показники, засоби діагностування та рівневі характеристики. Був прийнятий до уваги близький за проблематикою науковий досвід інших дослідників, які діагностували якості майбутніх учителів музичного мистецтва, пов'язані з особистісною музично-виконавською культурою, художнім смаком, естетичною свідомістю, цілісними образними уявленнями, професійними знаннями (Лінь Хуацінь, Л. Соляр, Л. Степанова, Сунь Пенфей, Чен Цзіцзянь, Л. Школяр та ін.).

Зокрема, у номінації критеріїв аналізу рівня сформованості цілісних уявлень студентів про національну музичну культуру ми скористувалися пропозицією Чень Цзіцзяна (Чень Цзіцзянь, 2018), дисертація якого була

присвячена проблемі музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, зокрема цілісному уявленню про музичний твір. Автор запропонував оцінювати дану якість за допомогою аксіологічного, ейдетичного, ноетичного і концептуального критеріїв. Звичайно, вектор нашого дослідження має свою специфіку. Однак спільне поняття цілісного уявлення дозволяє скористатися вдалими позначеннями критеріїв. При цьому зміст даних критеріїв і, тим більше, діагностичні показники в нашій роботі є зовсім іншими.

У визначенні критеріїв оцінки системного уявлення про національну музичну культуру ми виходили з побудованої моделі даної особистісної якості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Отже, якщо ставиться завдання оцінити рівень сформованості даної якості, то ми маємо, по суті оцінити міру системної узгодженості релевантних для певної культури: а) музичних та пов'язаних з ними мистецьких гештальтів; б) ключових понять і суджень; в) художньо-естетичних відношень. Схематично співвідношення компонентів моделі системного уявлення про національну музичну культуру, критеріїв оцінювання, показників та засобів здійснення діагностувально-педагогічного експерименту представлено за допомогою таблиці 3.1.

Розглянемо окремо кожний з критеріїв та показників оцінки системного уявлення про національну музичну культуру.

Ейдетичний критерій. Слово ейдос (εἶδος) – у перекладі з грецької означає вид, вигляд, образ. Нагадаємо, що першим компонентом у структурі системного уявлення про національну музичну культуру є чуттєві образи художніх творів, мистецьких дій, музичних інструментів, музикантів та різних інших сторін культури. Тому обсяг і системна якість подібних уявлень (ейдосів або – в іншій науковій традиції – гештальтів) є обов'язковим критерієм оцінки особистісної властивості, яка нами досліджується в дисертації. У найпростішому формулюванні ейдетичний критерій характеризує наявність у майбутнього вчителя музичного мистецтва художніх гештальтів, які належать певній культурі та міру їх системної узгодженості.

Табл. 3.1. Компоненти системного уявлення про національну музичну культуру, критерії, показники та засоби педагогічної діагностики

Компоненти СУ про НМК	Критерії	Показники	Засоби пед. Діагностики
ЕМПІРИЧНІ ЗНАННЯ	ЕЙДЕТИЧНИЙ	Е-1. Обсяг релевантних гештальтів НМК в оперативному розпорядженні індивіда	Тестування
		Е-2. Рівень системної узгодженості емпіричних знань про НМК	Тестування
ТЕОРЕТИЧНІ ЗНАННЯ	ГНОСТИЧНИЙ	Г-1. Обсяг ключових понять і коректних суджень щодо НМК	Тестування
		Г-2. Рівень системної узгодженості теоретичних знань щодо НМК	Тестування
ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНІ ВІДНОШЕННЯ	АКСІОЛОГІЧНИЙ	А-1. Здатність до диференціації і розуміння естетичних і художньо-образних модальностей	Анкетування, експертна оцінка, спостереження
		А-2. Рівень системної узгодженості художньо-естетичних відношень.	Анкетування, Експертна оцінка

Перший показник до даного критерію – це обсяг вірно визначених з погляду належності до певної національної музичної культури релевантних зразків музично-звукових, вербально-звукових, ритуальних, танцювальних, образотворчих, архітектурних, літературних, міфологічних, іконографічних (ландшафтно-фотографічних, портретно-фотографічних, символічних) гештальтів.

Значення за даним показником встановлюються за допомогою розгорнутого мультимедійного тесту (ТЕ-1-3). У цих тестах використовуються відео- і аудіозаписи музичних артефактів, нотні записи, відеоматеріали, фрагменти. Тест містить, наприклад, такі запитання: «Якій

національній музичній культурі з перелічених належить даний музичний образ?»; «Який музичний зразок не належить національній культурі Китаю?»; «Прослухайте фрагмент музичного твору і вкажіть на зображення музичного інструменту, на якому цей твір виконується»; «Вкажіть: який твір образотворчого мистецтва корелює з наданим музичним зразком?»; «Прослухайте музичні приклади і вкажіть – який з них випадає з рядку споріднених зразків, що належать одній національній музичній культурі»; «Прослухайте фрагмент вокального твору, зверніть увагу на словесний текст і спробуйте визначити – до якої національної музичної культури даний твір належить» і т.д. (додаток). За кожну вірну відповідь студент може отримати 1 бал. Остаточна середня оцінка визначається як доля вірних відповідей від загального числа запитань. У наступних тестах використовується такий самий статистичний підхід. Даний тест дозволяє оцінити обсяг тезаурусу музично-звукових, мовленнєво-звукових та синестетичних гештальтів, репрезентуючих національну музичну культуру.

Другий показник до ейдетичного критерію – ступінь пов'язаності чуттєвих уявлень про національну музичну культуру. Тест ТЕ-2 дозволяє встановити міру системного взаємозв'язку між різними елементами емпіричних знань майбутнього вчителя музичного мистецтва. Перша серія запитань побудована таким чином, що кожне з них виявляє наявність або відсутність однорівневої кореляції між гештальтами однієї національної музичної культури. Наприклад, ставиться таке запитання: «Прослухайте звукові приклади і поєднайте ризкою (або поставте у відповідність) ці приклади з наведеними артефактами». Пропонуються 4 мелодії і стільки ж зображень музичних інструментів, або музикантів, або архітектурних споруд, або малюнків, або фотографій танцюристів тощо. Наведемо декілька прикладів: «Прослухайте звуковий фрагмент і вкажіть на зображення, на якому ви бачите музичний інструмент, який прозвучав у наданому фрагменті»; «Прослухайте 4 фонограми (перший – фрагмент музичного твору, наступні 3 фрагменти – фрази на різних національних вербальних

мовах) і визначите факт належності фрагментів музичного і словесного мовлення до однієї національної музичної культури»; «Прослухайте фрагмент музичного твору і вкажіть на його зв'язок з певним ритуалом, зображеним на наведених ілюстраціях».

Гностичний критерій оцінювання відповідає теоретичним знанням, що входять до структури системного уявлення про національну музичну культуру. Найменування даного критерію походить від грецького слова *gnosis* – *знання*. Оцінка знань за допомогою тесту відбувається на основі так званого «коефіцієнта засвоєння», тобто відношення кількості правильно виконаних завдань до загальної кількості запитань.

Найбільш простим і звичним для студентів за формою є тест Г-1, який виявляє обсяг системно пов'язаних ключових понять, які відбивають устрій музичної практики в різних національних культурах. Наприклад, у першій тестовій серії студент має відповісти на такі запитання: «Що таке коломийка?» (Варіанти відповіді: «а) жанр українського пісенно-танцювального фольклору»; «б) словацький народний музичний інструмент»; в) «болгарська різдвяна пісня»; г) «швидка частина італійської інструментальної сюїти»); «Хто з названих композиторів писав твори у жанрі «Шорос» (Варіанти відповіді: Ейтор Віла-Лобос, Панчо Владігеров, Кирил Стеценко, Ньє Ер); Як звуться румунські та молдавські вокальні або інструментальні твори, в яких виражається почуття туги, скорботи, жалю, самотності, відчуження, меланхолії (Варіанти відповіді: «Дойна», «Госпел», «Дума», «Яогун»).

Тест Г-2 дозволяє оцінити знання майбутнього вчителя музичного мистецтва за показником міри коректності його суджень щодо національної музичної культури. Кожний пункт тесту потребує вибору або формулювання висловлення, яке може бути оцінене як коректне чи хибне. Наприклад, ставиться таке запитання: «Оберіть три правильних завершення наступного судження: «Німецький композитор Людвиг ван Бетховен створив численні обробки народних мелодій для голосу і фортепіано. Серед них немає обробок

оригінальних мелодій... (Варіанти відповіді: а) шотландського фольклору; б) португальського фольклору, в) турецького фольклору, г) українського фольклору). Інший вид тестового завдання є, скажімо, таким: «Одне з визначень жанру української думи є неточним. Позначте його». Варіанти судження є такими: «Українська дума – це а) жанр музично-словесного епосу, в якому йдеться про героїчні вчинки воїнів-козаків, їх життя у XVI—XVIII століттях, оспівується їх сміливість, шляхетність духу, презирство до болю і смерті; б) сольні наспіви, які виконувалися під акомпанемент гітари чи лютні; в) музичний твір з мелодикою декламаційного характеру, насиченою інтонаціями мовлення і плачу, з характерним для її організації інтервалом збільшеної секунди; г) твір імпровізаційної природи, заснований на принципі варіантно-строфічної композиції».

Деякі запитання тесту мають провокаційний характер, вони вимагають роздумів і неоднозначної відповіді. Наприклад: «Чи вірним є твердження про те, що мелодичні та ритмічні елементи національного музичного фольклору не можуть проникати в твори, призначені для вживання в церковному богослужінні?» Правильно обраною вважається така відповідь: «У принципі таке явище є можливим (приклад – «Глаголічна меса» Леоша Яначека) але воно є дуже рідким, бо не підтримується духовенством)...».

Мультимедійний тест Г-3 містить серію запитань, які спеціально спрямовані на виявлення міри розуміння ієрархічних зв'язків між ключовими поняттями, а також на встановлення рівня системної узгодженості теоретичних знань і чуттєвих образів національної музичної культури. Запитання першої серії є, наприклад, такими: «До якої національної музичної культури належать явища, позначені наступними термінами: «сітар», «рага», «шруті», «Катакхалі»? (правильна відповідь – музична культура Індії).

Друга серія тестових завдань використовує форму графу, яка дозволяє наочно виявити коректність розуміння системних зв'язків між ключовими та периферійними поняттями. Наприклад, ставиться таке запитання: 1) вкажіть поняття, яке має узагальнюючий характер стосовно зазначених на малюнку

понять, і тому має бути поставлене у центр графу (вірні відповіді: а) «жанр», б) «календарно-обрядова пісня»; в) «лад», г) «гун») (Додаток XX).

В тестових завданнях використовується також нотна графіка. Наприклад, ставляться запитання: 1) «Яке поняття відповідає наведеним нотним зображенням системних ритмічних і звуковисотних відношень?» (Коректні відповіді: а) «макам»), б) «пентатоніка»); 2) «Поставте у відповідність назву танцювального жанру з наведеними ритмічними формулами» (пропонуються формули угорського «чардашу», іспанського «пасодобля», польської «мазурки», болгарської «ручениці», вірна відповідь – «ручениця») тощо (Додаток XXI).

Нарешті, у третій серії запитань тесту Г-3 використовуються фонограми і відеозаписи. Завдання є такими: «Прослухайте звуковий приклад (китайська студентська пісня Лао Лана «Моя однокласниця», жанр Хіаоуан Мінуао 校园民谣) і зазначте – до якої базової практики музикування він належить (правильний варіант відповіді – «масово-популярна музика»)). Наведемо ще декілька прикладів даного тестового завдання: 1) «Подивитися фрагмент музично-танцювальної композиції, визначить жанр і національну музичну культуру, до якої дана композиція належить» (Відповіді є такими: «Хота. Іспанія», «Павана, Італія», «Фарука, Іспанія», «Тарантела, Італія», вірна відповідь – «Тарантела, Італія»); «Прослухайте музичні фрагменти та визначіть твір світської концертної музики, який має національну характерність» (зразками слугують фрагменти з 1 частини «Концерто грассо» № 2 Георга Генделя, Куріє з «Меси папи Марчелло» Джованні да Палестрини, першої теми фіналу Третьої симфонії Йогана Брамса, тема Фарандоли з музики до драми Альфонса Доде «Арлезіанка» Жоржа Бізе; вірна відповідь – «Фарандола»).

Зауважимо, що більшість тестів ми проводили у груповій формі за допомогою персональних комп'ютерів. Таку можливість ми мали завдяки існуванню в ПНПУ імені К.Д. Ушинського спеціальної комп'ютеризованої

аудиторії. При цьому ми користувалися легальною некомерційною програмою «HyperTest», яка є у вільному доступі в «Інтернеті».

Тепер розглянемо показники і засоби діагностики до *аксіологічного* критерію. Перший показник за цим критерієм – *здатність до адекватного переживання естетичних модальностей і розуміння релевантних художньо-образних смислів*.

Йдеться про якість художньо-естетичних переживань. Їх важко, але, все ж таки можливо оцінити за допомогою анкетування. По суті, йдеться про самооцінювання. Звичайно, різні студенти мають, по-перше, різний темперамент (тип нервової організації), різні інтелектуальні рефлексивні здібності, різний досвід спілкування з мистецтвом тощо. Всі ці властивості істотно впливають на характер художньо-естетичних переживань. Важко сподіватися на точність і стабільність власних оцінок студентами художньо-естетичних реакцій на феномени національних музичних культур. Втім, при створенні анкети передбачалась можливість перевірочних (контрольних) запитань, які підвищують достовірність інформації.

Подібні діагностичні завдання неодноразово ставилися у дослідженнях українських, китайських і зарубіжних вчених. Так, наприклад, у дослідженні І. Ревенко було поставлене завдання діагностування готовності майбутнього вчителя до художньо-естетичного виховання підлітків. Одним з критеріїв оцінки даної готовності дослідниця обрала розвиненість художньо-естетичного сприйняття й естетичних почуттів (за її визначенням – «перцептивно-афективний критерій»). «Діагностика рівня розвиненості емоційно-почуттєвої сфери майбутніх учителів – зазначила І. Ревенко – здійснювалася шляхом оцінювання сили вражень та адекватності інтерпретацій в процесі сприйняття та аналізу творів мистецтв. Студентам було запропоновано виконати такі завдання: 1) визначити систему образів твору; 2) визначити принципи побудови образів; 3) розкрити ідейний зміст твору; 4) написати есе про власні враження від спілкування мистецьким твором» (Ревенко, 2014).

Запропонований І. Ревенко діагностичний підхід до оцінювання такої складної особистісної якості, якою є емоційно-почуттєва сфера людини, має достатні підстави, і він був успішно верифікований в дисертації. Звичайно, він дуже спрощено відображає дану сферу особистості. Зрозуміло також, що певного спрощення, схематизації предмету оцінювання в даному разі не можна було уникнути. Все ж таки, завдання «визначити систему и принципи побудови образів» є, на наш погляд, надто складними. Воно вимагає серйозних знань з мистецтвознавства, а також спеціальних аналітичних умінь, якими не тільки підлітки, але й більш освічені студенти педагогічного вишу навряд чи володіють у достатній мірі. Наш засіб виявлення адекватності естетичного переживання та розуміння майбутніми вчителями музичного мистецтва художньо-образного смислу релевантних мистецьких творів є більш простим, хоча й відносно не більш спрощеним. Він був реалізований за допомогою письмового анкетування. Перед учасниками констатувального експерименту були поставлені завдання, які склали зміст першої частини анкети (A1): А) Охарактеризувати силу та якість емоційної реакції на сприйнятий музичний твір; Б) Обрати з наданих в тексті анкети або навести самостійно (якщо завгодно) словесні характеристики щодо естетичної модальності (епічне, ліричне, комічне тощо) та образного змісту сприйнятих музичних артефактів; С) охарактеризувати сприйняті музичні зразки (фрагменти творів) за допомогою наведених (підказаних текстом анкети) або самостійно підібраних асоціацій з конкретними музичними творами, або з творами інших видів мистецтва (тобто, маються на увазі інтертекстуальні конотації), або з іншими явищами відповідної національної музичної культури; D) оцініть своє уявлення про культуру наступних країн (Україна, Китай та ін.).

Друга частина анкети націлювала майбутніх учителів музичного мистецтва на проявлення рівня системної організації художньо-естетичних суджень. Іншими словами, завданням було перевірити – наскільки узгодженими, упорядкованими і відповідними ціннісним нормам носіїв

національної музичної культури є ціннісні судження майбутніх учителів музичного мистецтва.

Нарешті, перевірка за даним критерієм передбачала експертну оцінку творчих завдань. У них перевірялася здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва актуалізувати системні уявлення про національну музичну культуру в своїй професійній діяльності. Засобом визначення рівня такої здатності є експертна оцінка художньо-репродуктивних і художньо-творчих дій студентів. Експертну оцінку здійснювала комісія, в яку входили викладачі та студенти, які приймають участь в експерименті. Студентам пропонувалися такі завдання: 1) Репрезентувати уявним учням (відтворити голосом або за допомогою інструменту) будь-який зразок національної музичної культури свого народу (обрання музичного артефакту кожний учасник здійснює згідно вільно виявленої національної самоідентифікації). Зразком можна було обрати не тільки завершену фольклорну чи професійну авторську композицію, але й пісенну фразу, мотив танцювальної мелодії, типову формулу танцювального ритму тощо; 2) Створити мелодичну фразу (речення або більш складну синтаксичну структуру) за моделлю остінатно-гетерофонічної фактури на основі заданого ритмічного звороту; 3) Аранжувати за допомогою комп'ютера (програми акустичної лабораторії та електронного «банку семплерів») створений у попередньому завданні фрагмент, який стилізує певний жанровий стиль якоїсь національної музичної культури. Кожне завдання оцінювалося за європейською стобальною системою. При загальному виведенні середньої статистичної оцінки кількість балів виражається як відсоток.

Звичайно, що репродуктивні та творчі дії учасників експерименту мають бути добре підготовлені викладачем. У свою чергу, вони потребують також підготовлених дій учасників. Якщо перші три завдання репродуктивного характеру можуть бути виконані найбільш здібними і фахово підготовленими студентами імпровізаційно, то два останніх завдання потребують самостійної індивідуальної підготовки. Тому в процесі масового

констатувального експерименту вони не використовувалися. Головним орієнтиром експертної оцінки репродуктивних і творчих завдань є ступінь наближення до національно характерного звучання. При тому, експерти оцінюють також естетичні якості (приємність) та художньо-образну виразність студентських композицій.

Представлені критерії та показники дозволили обґрунтувати три рівні сформованості системного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про національну музичну культуру: низький, середній та високий.

Низький рівень охарактеризовано як *профанний* (від. лат. profanus – той, хто відчужений від святого, необізнаний, некомпетентний). Такий рівень сформованості фактично є наявним у кожної людини. Це й зрозуміло: кожна особистість формується під впливом національної культури народу, до якого вона належить. Отже, кожний, хто зростав у Китаї, має уявлення про китайську музику. Так само кожний, хто сформувався як особистість в Україні, має певне уявлення про її музичну культуру. Однак профанне уявлення є дуже бідним, вузьким за обсягом художніх явищ, які належать даній культурі. Воно є, так би мовити, «розірваним», розпорошеним. Чуттєві образи художніх артефактів чи актів не мають стійких та закономірних кореляцій, вони часто не мають відношення до релевантних для даної культури музичних феноменів. Зазвичай профан володіє лише стереотипними для загальної маси людей асоціаціями та образами-знаками тої чи іншої культури (наприклад: українська музична культура – гопак, англійська – ансамбль «Бітлз», турецька – «танець живота», китайська – інтонації пентатоніки тощо). Ще одна прикмета профана – дуже бідні та слабкі зв'язки між музичними гештальтами та образами інших видів мистецтва, між музикою та різними художніми практиками і сторонами культурного життя. Поняття, якими оперує профанна особистість, є наслідками некритичного і несистемного засвоєння значень слів у безпосередній мовленнєвій діяльності. Тому вони рідко бувають чіткими абстракціями, рідко використовуються влучно і несуперечливо. Найчастіше індивід не здатний успішно пояснити

значення слів, які він вживає у розмові про мистецький твір, про музичну культуру. Від цього судження про національне музичне мистецтво носять довільний, необґрунтований характер, і часто є цілком хибними з теоретичної точки зору. Художньо-естетичні відношення профана до явищ національної музичної культури відрізняються вузькістю спектру його естетичних переживань, байдужістю чи навіть різко вираженою нетолерантністю до незнайомих, несподіваних, незвичайних проявів музичної культури, у тому числі рідної для даної особи. У профана звичайно відсутні інтереси до явищ національної музичної культури, він не має схильності до музичної діяльності у сфері релевантних жанрів та стилів. Профан може декларувати якісь свої художньо-естетичні позиції, але при цьому він дуже мало усвідомлює своє фактичне відношення до цінностей національної музичної культури.

Середній рівень сформованості системного уявлення про НМК можна одним словом охарактеризувати як *обізнаний* або *дилетантський* (від лат. *diligere* – шанувати, любити). Такий рівень притаманний людині, яка не є професіоналом у сфері музичного мистецтва або мистецької освіти, але має деяку компетентність у цих сферах діяльності. Обізнана людина має актуальний тезаурус емпіричних знань про музичну культуру. Вона пам'ятає певне коло національно характерних творів, їх фрагментів, інтонаційних та ритмічних формул. Отже, вона практично знайома із нормами мови національної музики свого народу. Освічений дилетант може також, покладаючись на свій досвід сприйняття та репродуктивної музичної діяльності, орієнтуватися у музичних мовах та стилях деяких близьких йому культур (мається на увазі географічна, історична та етнічна близькість), тобто він може їх розрізняти, визначати їх приналежність певному народу, країні, розпізнавати якісь релевантні даній культурі морфологічні елементи (інтонема, ритмічні формули, ладові закономірності). Разом з тим обсяг музичних та інших художніх гештальтів у дилетанта не є великим, часто він обмежений певними галузями художньої практики, і не охоплює всього кола

репрезентативних для культури жанрів, стилів, мовних норм, виразних можливостей композиції. Ще одна риса, що відрізняє цей рівень емпіричних уявлень – нестійкість, випадковий характер асоціативних зв'язків між мистецькими враженнями, між творами різних видів мистецтва та сторонами культурного життя.

Що стосується теоретичних знань, то добре обізнаний освітянин володіє певним колом понять, що відбивають характерні елементи і сторони національної музичної культури. Також він може упевнено володіти фактичними відомостями про музикантів, їх твори, жанри, культурні інституції. Він користується також відповідними термінами. Однак, при цьому його судження про музичну культуру залежать більше від персонального досвіду, аніж від перевірених наукових знань. Більш за все їм недостає взаємного узгодження, ясно усвідомленого системного зв'язку. Типовий представник цього рівня не може дати чітких дефініцій для тих термінів, якими він користується. Він не уявляє собі тих необхідних теоретичних понять і положень, які цілісно несуперечливо відбивають національну музичну культуру і дозволяють порівнювати її з культурами інших народів. Обізнаний дилетант не задається питаннями про закономірні зв'язки між жанрами, стилями, принципами організації музичної мови та іншими елементами національної музичної культури. З цих причин він може сприймати за істину ущербні моделі художньої практики (на кшталт «трійки китів» із методики Дмитра Кабалевського) або сумнівні зв'язки теоретичних моделей та психологічних модальностей (типу «веселого мажора» та «сумного мінору»).

З погляду художньо-естетичних відношень дилетанта характеризує (навіть за самою етимологією цього терміну) позитивне ставлення до НМК. Йому подобаються ті твори, які він добре знає, перш за все ті, які він слухає і відтворює в музично-виконавській діяльності. Він щиро переживає художні емоції, його сприйняття зразків мистецтва включає образні асоціації життєвого та поліхудожнього характеру. Втім, його естетичний смак і

здатність до сприйняття і привласнення нових художньо-естетичних цінностей обумовлені стихійним процесом формування естетичної свідомості і тому є досить чітко. Це проявляється, зокрема, у наївній інтерпретації художньо-образного сенсу творів народної, релігійної чи концертної музики. Дилетант може виявити ситуативний інтерес до далеких (екзотичних) музичних культур, але не має достатньої компетентності для того, щоб скласти про них системне уявлення. З означених причин педагогічно-герменевтичні дії майбутніх учителів музичного мистецтва, що знаходяться на дилетантському рівні, відрізняються недостатньою обґрунтованістю, невизначеністю, довільними трактуваннями сенсу творів мистецтва. Далі у тексті ми все ж таки будемо уникати терміну дилетант у зв'язку з його негативною конотацією. Тому застосування даного слова як характеристики вчителя музичного мистецтва «ріже вуха». Тому ми будемо дотримуватися більш нейтрального виразу і будемо характеризувати середній рівень системних уявлень про НМК як рівень «обізнаності».

Вищий рівень сформованості системного уявлення про НМК позначено як *професійний*. Він характеризується тезаурусом музично-звукових, візуальних та моторних образів, який адекватно відображає усі базові галузі та жанрову систему художньої практики рідної НМК та низки близьких культур. Особливістю даного компонента уявлення майбутнього вчителя музичного мистецтва є наявність генеральних гештальтів, які повноцінно, яскраво, надійно відображають у його свідомості системно цілісну картину музично-культурної практики певної нації. «Професіонал» (в обумовленому вище дослідницькому контексті) має здатність до формування слухових уявлень щодо музично-мовних систем різних національних музичних культур. Його свідомість підготовлена до сприйняття різних за культурною природою норм звуковисотної, метроритмічної, ладової, синтаксичної організації музичного мовлення, до засвоєння композиційно-риторичних принципів музичного мистецтва різних національних музичних культур. Отже, властивістю фахівця, за встановленим ейдетичним критерієм, є не

максимальне охоплення усіх типових музичних та поліхудожніх образів, притаманних творам різних культур, а здатність до накопичення і системного зв'язування елементів цього досвіду, до формування генеральних гештальтів національної музичної культури.

Професійне уявлення про національну музичну культуру опирається на системно узгоджені теоретичні знання, на свідоме і цілком коректне використання термінів, розуміння їх значень в різних наукових і позанаукових контекстах, на здатність надавати чіткого і дидактично орієнтованого пояснення мистецтвознавчим поняттям. Для вищого рівня сформованості системного уявлення про національну музичну культуру суттєвою властивістю є методологічна компетентність. Йдеться про розуміння модельного підходу до цього феномену; свідомий вибір тої чи іншої моделі художньої культури; уміння користатися системним підходом для пояснення будь-якого конкретного явища – твору, жанру, стилю, мовної норми, риторичного прийому, музичного інструменту тощо; уміння користуватися ефективними методами репрезентації теоретичних знань про національну музичну культуру (логічними діаграмами, опорними знаками, ментальними мапами тощо).

З позицій аксіологічного критерію «професіоналу» притаманні такі властивості: чітка кореляція художньо-естетичних оцінок з образами і теоретичними знаннями; усвідомленість естетичних уподобань; їх ієрархічна упорядкованість; адекватність розуміння культурно обумовлених художніх смислів (загальноприйнятих значень) художніх творів та окремих образно-виразних засобів; здатність до імпровізаційної педагогічної герменевтики явищ національної музичної культури; здатність до використання притаманних певній музичній практиці мовних норм і композиційних прийомів у творчих завданнях.

Приблизно половина всього матеріалу тестів, задіяних у констатувальному експерименті, мала відношення до національних музичних культур України та Китаю (в однаковій пропорції). Матеріалом другої

половини тестів послужили артефакти і поняття, що належать трьом національним європейським культурам (Франція, Норвегія, Угорщина) і трьом національним культурам Азії (Японія, Індія, Іран). Звичайно, що українські студенти виявили значно кращі уявлення щодо своєї рідної культури, аніж китайські студенти. Трохи краще, ніж китайські студенти, вони орієнтуються в музичних культурах європейських народів. Але вони виявили зовсім мізерне уявлення про національну музичну культуру Китаю та інших країн Азії. Те ж саме можна сказати про їх китайських однокурсників, хоча, наскільки можна було спостерігати, вони виявили трохи більшу освіченість щодо культури країни, в якій вони навчаються. При цьому культура європейських країн для маси китайських студентів є чимось дуже розпливчатим. Більшість з них, наприклад, не мали згадки про те, що Моріс Равель репрезентує національну культуру Франції, Ференц Ліст – Угорщини, А Едвард Гріг – Норвегії.

Звичайно, було би дуже цікаво підкріпити компаративні спостереження щодо українських та китайських учасників експерименту більш конкретними статистичними даними. Однак, дане дисертаційне дослідження не ставило подібних завдань. Нам потрібно було лише зафіксувати певну стартову позицію перед тим, як розпочати застосування розробленої методики педагогічного впливу. Тому ми вдовольнилися усередненими даними, отриманими для змішаної (можна сказати – інтернаціональної) групи учасників констатувального експерименту.

Статистичні дані показали приблизно однаковий рівень системного уявлення про НМК за усіма показниками. Трохи кращі результати були проявлені щодо показників наявності та узгодженості чуттєвих образів. Звичайно, що в процесі мистецької освіти усі студенти мали змогу накопичити певне коло музичних образів та інших мистецьких гештальтів, що відбивають музичної культури різних народів. Цей досвід за рівнем трохи перевершує рівень знань та здатність до свідомого художньо-естетичного відношення до артефактів музичної культури.

Отримані дані скісно підтверджують положення, яке інколи дискутується в спеціальній літературі, а саме – зв'язок між рівнем емпіричних та теоретичних уявлень про художні явища та рівнем їх розуміння, художньо-естетичної оцінки і наявністю інтересу до них. Як видно з таблиць «3.3» і «3.4», середні значення за гностичним і аксіологічним показниками повністю співпадають і дорівнюють 95,83%.

Таблиця 3.2. Результати оцінювання рівня сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва за ейдетичним критерієм

Рівні	Е-1. Обсяг релевантних гештальтів НМК в оперативному розпорядженні індивіда		Е-2. Рівень системної узгодженості емпіричних знань про НМК		Узагальнені результати діагностики за ейдетичним критерієм	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Професійний	2	1,67	1	0,83	1	0,83
Дилетантський	4	3,33	2	1,67	2	1,67
Профанний	114	95,00	117	97,50	117	97,50
<i>Середня стат. оцінка (1-100)</i>	25		20		22	

Таблиця 3.3. Результати оцінювання рівня сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва за гностичним критерієм

Рівні	Г-1. Обсяг ключових понять і коректних суджень щодо НМК		Г-2. Рівень системної узгодженості теоретичних знань щодо НМК		Узагальнені результати діагностики за гностичним критерієм	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Професійний	4	3,33	2	1,67	2	1,67
Дилетантський	7	5,83	3	2,50	3	2,50
Профанний	109	90,83	115	95,83	115	95,83
<i>Середня стат. оцінка (1-100)</i>	30		20		25	

Таблиця 3.4. Результати оцінювання рівня сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва за аксіологічним критерієм

Рівні	А-1. Здатність до диференціації і розуміння естетичних і художньо-образних модальностей		А-2. Рівень системної узгодженості художньо-естетичних відношень.		Узагальнені результати діагностики за аксіологічним критерієм	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Професійний	3	2,50	2	1,67	2	1,67
Дилетантський	5	4,17	3	2,50	3	2,50
Профанний	112	93,33	115	95,83	115	95,83
<i>Середня стат. оцінка (1-100)</i>	30		20		30	

Таблиця 3.5. Остаточні результати оцінювання рівня сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі експерименту

№	Критерії	Рівні					
		Професійний		Дилетантський		Профанний	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Ейдетичний	1	0,83	2	1,67	117	97,50
2	Гностичний	2	1,67	3	2,50	115	95,83
3	Аксіологічний	2	1,67	3	2,50	115	95,83
Остаточний результат		1	0,83	3	2,50	116	96,67

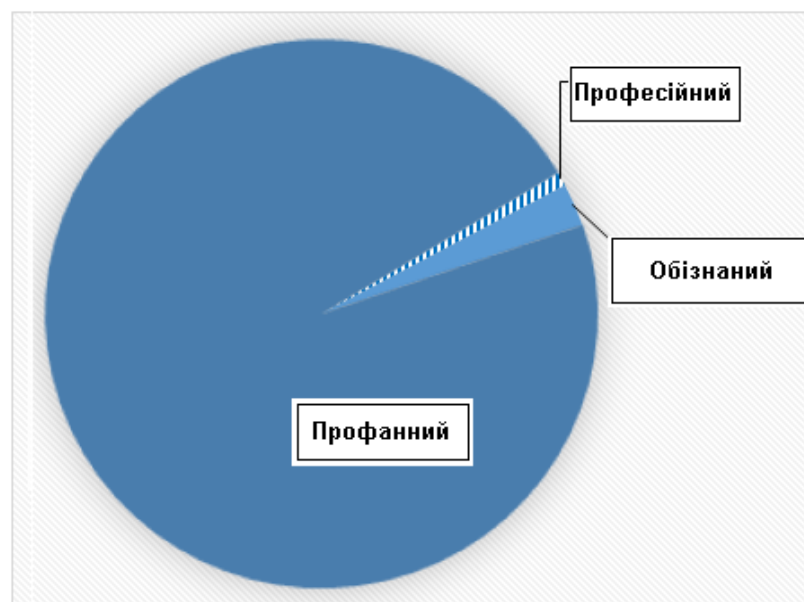


Рисунок 3.1. Розподілення за рівнями респондентів на констатувальному етапі експериментального дослідження сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного

3.2. Хід та результати формувального експерименту

За результатами проведеної діагностики рівня сформованості системного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про національну музичну культуру було створено дві групи по 30 осіб у кожній: експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ). Приблизно третину осіб в кожній групі складали китайські студенти і магістранти.

Експеримент мав етапну структуру. Його початковий етап охарактеризовано як *тезавраційний* (від психологічного терміну давньогрецького походження: thesauros — скарб). Завданням першого етапу було накопичення художніх вражень, понять, фактологічних і ціннісних суджень щодо низки обраних національних музичних культур. Другий етап експерименту позначено як *інтеграційний*. Він мав головним спеціальним завданням систематизацію чуттєвих образів, понять і художньо-естетичних суджень щодо низки національних музичних культур, обраних для освоєння в перебігу експериментальних занять.

Найпершим конкретним завданням тезавраційного етапу було обрання матеріалу для експериментальної педагогічної роботи. Очевидно, що навіть при самих сприятливих академічних умовах, немає сенсу ставити за мету формування системних уявлень про максимально можливу кількість національних музичних культур. І зовсім мало сенсу було «гнатися» за кількістю музичних культур, прийнятих для освоєння у вузьких часових та організаційних межах експериментальної роботи. Така мета взагалі не ставилася. Мета полягала у наступному:

а) Обрати для роботи декілька музичних культур, які апріорі відчутно різняться з точки зору попереднього досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва – одні мають бути знайомі більше, інші – менше;

б) Здійснити репрезентацію обраних культур таким чином, щоб студенти не тільки набули емпіричні і теоретичні знання про них, і не тільки сформували до них художньо-естетичне відношення, але також засвоїли теоретичний метод моделювання, що дозволить їм системно представити музичну культуру будь-якого народу в майбутній педагогічній діяльності;

У другому розділі роботи вже було охарактеризовано підхід, який дозволяє аранжувати національної музичної культури за принципом спорідненості (або взаємної віддаленості). Цей підхід був доведений до відома студентів. Після цього було здійснено обрання національних музичних культур. У виборі приймали участь самі учасники експерименту. Зважаючи на зазначені цілі, для експериментальної роботи були обрані музичні культури таких країн: України та Іспанії (Європа), Китаю і Туреччини (Азія), США і Бразилії (Америка), Конго (Африка) та Індонезії (Океанія). Дві з них є для українських і китайських студентів добре знайомими, а дві останніх в цьому рядку (Конго та Індонезії) – фактично незнайомими. Інші є знайомими в різному ступені. Саме на такому різноякісному в суб'єктивному відношенні матеріалі доцільно і зручно демонструвати майбутнім учителям музичного мистецтва універсальність запропонованого теоретичного і методичного підходів до освоєння кожної національної музичної культури.

Учасникам експерименту було пояснено – що таке релевантні (або в методичному контексті – репрезентативні) для національної культури артефакти мистецтва, музичні інструменти, творчі особистості, закономірності музичного мовлення та стилі. Були розглянуті окремі приклади репрезентативних для національної культури музичних артефактів. Йдеться, наперед усе, про зразки музичного фольклору, хоча музичними репрезентантами можуть служити зразки релігійної, світської концертної та масово-популярної музики, які стали для народів світу своєрідними емблемами певної національної культури. Конкретними прикладами репрезентативних музичних артефактів послужили такі твори: український календарно-обрядовий наспів-щедрівка в обробці Миколи Леонтовича

(«Щедрик»), який став одним з символів Різдва в євро-атлантичній цивілізації; всесвітньо відома за багатьма обробками старовинна англійська народна пісня «Зелені рукави» («Greensleeves») (у виконанні Карлієни Рейнолдс (Karliene Reynolds)); грецька колядна пісня «Каланта Лазаров» (Κάλαντα Λαζάρου), яка звичайно виконується дітьми в дні між Різдом та Хрещенням у виконанні фольклорного дитячого ансамблю; популярна релігійна єврейська пісня-привітання «Шалом алейхем» (שָׁלוֹם עֲלֵיכֶם), яка позначає наступ шабату і виконується у п'ятничний вечір після молитви в синагозі та повернення додому; азербайджанська лірична пісня «Поглянь на мене» («Ay Beri Vax»), що входить до стійкого традиційного репертуару народних співаків ханенді (інтерпретація Ілахе Ібадової (Ilahe Ibadova)); бразильська професійна композиція «Tico Tico no fuba» яка стала світовим хітом (вона ефектно звучить у виконанні славетного гітариста Пако же Лусіа, співачки Адемільде Фонсека).

Майбутнім учителям музичного мистецтва були надані приклади репрезентативних музичних інструментів, як от: українська бандура, яка має свої неповторні звукові та технічні особливості, чудово виявлені у виконанні Георгієм Ткаченком «Думи про Хведора Безродного»; кельтська арфа – старовинний інструмент традиційної ірландської та шотландської культури (фольклорна танцювальна п'єса «Monaghan Jig» у виконанні EllaHarp; вірменський дудук (або циранапох), який вважається в народі голосом глибокої скорботи, що чудово виражає мистецтво Дживана Гаспаряна; монгольський морінхур – струнно-смичковий інструмент (назва буквально перекладається як «кінська голова»), яким чудово володіє played Бургедбаатар (M. Burgedbaatar).

Видатними особами-репрезентантами своєї національної музичної культури можуть слугувати, наприклад, славетний український бандурист Остап Вересай; відомий в сучасному Китаї флейтист Джен Мин (Ming Zeng) – майстер гри на бамбуковій флейті «дізі» (dizi); Раві Шанкар (Ravi Shankar) – всесвітньо визнаний майстер гри на ситарі (один з його шедеврів – «Ранкова

рага»); популярна в світі співачка з Південної Африки, представниця народу свазі Міріам Макеба (Miriam Makeba) на прізвисько «Мама Африка». Інші жанрові сфери національної музичної культури також репрезентовані значущими постатями музикантів. Наприклад, композиторами, які у своїй творчості втілили індивідуально-характерні риси національного фольклору: Микола Лисенко, Кирил Стеценко, Левко Ревуцький, (Україна); Фредерик Шопен, Станіслав Монюшко (Польща); Бедржих Сметана, Антонін Дворжак, Леош Яначек (Чехія); Ференц Ліст, Бела Барток, Золтан Кодай (Угорщина); Чжао Юань-жэн, Хэ Лу-тин, Дин Шань-дэ, Тан Дун (Китай); Чарльз Айвз, Джордж Гершвін, Еллі Сігмейстер, Семюель Барбер (США); Ейтор Вила-Лобос, Клаудіо Сантору, Антоніо Карлос Жобим (Бразилія). Були продемонстровані музичні приклади з музики етнічно орієнтованих сучасних українських композиторів (Мирослав Скорик, Юрій Станкович) та приклади з творів, в яких не проявляються риси етнічно характерного мистецтва (Леонід Грабовський, Валентин Сильвестров). Останні, тим не менш, також належать національній культурі, хоча й не виявляють її індивідуально неповторних рис. Таке зіставлення сприяло більш чіткому уявленню щодо змісту словесного виразу «національна музична культура» у широкому та більш вузькому сенсі.

Далі студентам були надані «наочні» звукові приклади різних музичних мов. Яскравими прикладами дуже різних за принципами організації національних музичних мов послужили такі зразки: вокально-шумовий музичний супровід до танцю африканського народу масаїв (зразок примітивної модальної організації ритму та звуковисотного плану інтонування); сольне виконання французької народної пісні «Братець Якоб» та її німецького, італійського та голландського варіантів (гранично «відвертий» зразок європейської тактово-метричної та ладотональної норми); фрагмент ритуальної японської музики в стилі «Гагаку» (гетерофонія на основі різних інструментальних строїв, модальної ладової системи та асиметрично-розмірного синтаксису); грузинська (гурійська) багатоголосна пісня в жанрі «Оровела» у виконанні ансамбля за участю кріманчуліста (з

характерною модальною метрикою і ладовою опорою на кварто-квинтову акордику). Студентам було запропоновано уважно вслухатися в звучання і встановити розбіжності в метричному упорядкуванні ритму, інтонаційному строї, ладовій організації мелосу і синтаксичного устрою наспівів. У цьому обговоренні не було потреби у введенні додаткових теоретичних понять чи термінів. Достатньо було згадати і використати універсальний понятійний фонд і термінологічний апарат, добре відомий студента з попередньої підготовки, а саме поняття: звуковисотний стрій, звукоряд, лад, модальна система, музична фраза, речення, синтаксична цезура тощо.

Головним результатом проведеного заняття були наступні висновки, зроблені самими студентами: а) кожна нація і кожний етнічний організм характеризується своєю музичною культурою; б) національної музичної культури є різними – інколи спорідненими і схожими, а інколи навіть різко відмінними одна від другої; в) в нашому уявленні національні музичні культури відбиваються як чуттєві образи музичних творів, голосів та інструментів, образи людей – носіїв культури, а також як абстраговані звукові образи музичного мовлення, образи мови.

Наступний крок формувального експерименту був пов'язаний із значним звуженням етнографічного горизонту і учасники експериментальної роботи сконцентрувалися на декількох обраних музичних культурах. Інтегральним методичним принципом роботи на цій ділянці експерименту став *принципи «занурення в культуру»*. Він дозволив застосувати різні методичні прийоми і форми роботи, спрямовані на накопичення емпіричних і теоретичних знань та формування художньо-естетичних відношень. Пояснимо зміст даного епізоду формувального експерименту на прикладі музичної культури Демократичної республіки Конго (у минулому – Заїру).

Розмова про музику Конго починалася з вступної інформації про країну та її населення. Студенти дізналися, що Конго – велика країна в центрі Африки (демонструвалася мапа). Більша частина території Конго – це плато, покрите тропічними лісами, оточене за Сходу горами Рувензорі, з Півдня –

саванами з Півночі – полями. Через всю країну протікає річка Конго, яка разом з притоками є найбільшою за водними ресурсами рікою Африки. Рослинний і тваринний світ країни дивовижно різноманітний та багатий. Як і у більшості сучасних країн в Африці, населення Конго складається з представників різних етносів (більше як 200 народів і народностей). Найбільш численними серед них є куба, монго, луба, конго и мангбету-азанде. Незважаючи на велику етнічну строкатість конголезці вибороли в тяжких іспитах свій сучасний статус єдиної політичної нації. Усі освічені конголезці володіють французькою мовою (у минулому – мовою колонізаторів), і ще 4 мови мають офіційний національний статус: конго, лінгала, суахілі та луба. Дана інформація супроводжується фонограмою конголезької традиційної музики, демонстрацією краєвидів, фотографій жителів країни, зображеннями тваринного світу.

Окрема інформація була надана про архітектурно-декоративні особливості житла і види образотворчого мистецтва. Свої прості будинки жителі Конго часто прикрашають малюнками. Вони розписують стіни геометричним орнаментом або зображеннями (фотографії хатинок – у Додатку). Було коротко представлено творчість одного з перших відомих історії конголезьких живописців Шила Нтенду, який жив у першій половині XX століття. (1890 кінець 1950-х) Спочатку він розмальовував стіни хатинок, а потім, отримавши підтримку бельгійського покровителя, почав працювати у жанрі станкового живопису. Він, як інші митці пензля у Конго, використовував змішані техніки зображення і за своєю поетичною манерою був типовим примітивістом. Особливістю його творів, як і багатьох колег, стало відбиття політичних проблем, героїв політичних процесів, війни, реалій зіткнення європейської цивілізації з старовинною африканською культурою. Студенти звернули увагу на такі особливості живописного стилю Нтенду: різку чіткість композиції, яскравість контрастуючих кольорів, зневага до нюансування кольору. Було поставлене провокаційне запитання: можливо знайдуться аналогічні риси форми в музичних артефактах конголезців?

Також студентам були представлені зразки традиційного мистецтва так званої «малої пластики»: фігурки людей та маски, майстерно вирізьблені з дерева, іноді з доданням рослинних волокон, тканини, металевих деталей (Додаток) Ці артефакти дуже сподобалися і викликали жвавий інтерес. За своєю художньою семантикою вони належать всього декільком типам, а саме:.. фігурки чоловіка, жінки з піднятими над головою руками (ніби вона несе якийсь тягар), жінки з дитиною (можливий наслідок пізнішого впливу християнського мистецтва), божка чи шамана. Однак усі вироби відрізняються енергійною експресією, емоційною виразністю. До того ж вони диво несхожі між собою, індивідуалізовані та унікальні. Ця обставина також була наголошена в обговоренні мистецьких виробів громадян Конго.

Далі учасники експерименту познайомилися з музичними інструментами конголезців. Інструментарій цієї національної музичної культури характеризується різноманітністю та оригінальністю. Як і для всіх африканських культур, в музичній практиці Конго перше місце займають музично-шумові інструменти – ідіофони та мембранофони. Клас ідіофонів широко представлений дерев'яними скребками-трищітками, невеликими металевими дзвонами. Особливо вирізняються так звані щільові дерев'яні барабани (slit drums) з одним чи двома прорізами у дерев'яному корпусі (Додаток).

Релевантним для культури Конго (як для декількох народів Африки) є різновид ламелофону, що зветься *калімба* або *санза* (Додаток). У буквальному перекладі з африканського діалекту він називається «маленька музика». Його також називають «африканським ручним фортепіано». Устрій санзи дуже простий: на маленькій дерев'яній дошці укріплені металеві пластинки, які музикант легкими торканнями примушує звучати. На цьому інструменті можна відтворювати мелодії та співзвуччя, або навіть мелодію в супроводі акордів. Можна застосовувати як акомпануючий або сольний інструмент. Для підсилення звуку санзу встромляють у керамічний чи дерев'яний резонатор. Приємне і чарівне звучання санзи (калімби) нагадує звуки домашніх

годинників з курантами або музичних табакерок. Мембранофони також представлені в цій національній музичній культурі дуже широко. Найбільш поширені з них – нгома, конга і джембе. Вони використовуються в різних культурних функціях: для сигналізації про суспільно важливі події (своєрідний телефон), в релігійних ритуалах, під час державних церемоній тощо.

Заслуговує спеціальної уваги оригінальний інструмент, що називається нсамбі, цамбі, лусінг. Його видова назва - *плюріарк* (слово французького походження, що буквально означає «багато луків»). Цей дивовижний інструмент дійсно походить від примітивного «музичного луку». Його конструкція складається з декількох (від 5 до 7) луків з натягнутими на них струнами і закріплених у резонаторному корпусі таким чином, що виконавець може збуджувати струни по черзі, або усі разом. Таким чином, плюріарк є своєрідним архаїчним гібридом арфи, цитри та лютні. А за своєю функцією він подібний до європейської гітари, бо використовується найчастіше як акомпанемент до співу ліричних пісень. В цьому легко переконатися, познайомившись з чудовим музикантом-виконавцем Бертраном Нзутані (Bertrand N'Zoutani), який блискуче демонструє можливості плюріарку та калімби в короткому фільмі Ода Рейна (Aude Rain).

Найважливішим компонентом процесу занурення в національну музичну культуру Конго було слухання музичних творів. Знову були відтворені фрагменти, яке вже прозвучали як фон для інформації про культуру Конго, поданої за допомогою мультимедієвих засобів. Повторне слухання зразків було підготовлене експериментатором. Перший приклад – фрагмент з тривалого ритуалу пігмеїв. Студентами було повідомлено, що пігмеї – корінний народ, що мешкає на території сучасної Республіки Конго. Наспів пігмеїв складають найдавніший та найцікавіший пласт конголезької національної музичної культури. Усі вони є вокально-інструментальними. Чисто інструментальної музики у пігмеїв немає. Чисто вокальної також фактично немає, бо усі наспіви супроводжуються музично-шумовим

акомпанементом: звуками тіла (плескання в долоні, тупотіння, цокання язиком) і звуками примітивних інструментів (скребки, бубонці, металеві палички тощо).

Реалізуючи метод «наведеного слухання», експериментатор запропонував студентам звернути увагу на властивості музичного артефакту і встановити: а) тембральні властивості; б) властивості звуковисотного строю і якість звукоряду, в) закономірність організації ритму, г) якість фактурної організації; д) принцип композиції наспіву. Матеріалом для слухового аналізу послужив фрагмент музичного супроводу до ритуального танцю «Мбоуамбоуа» («The Mbouamboua Dance») одної з етнічних груп пігмейів, що зветься *Бака*.

Колективними зусиллями було встановлено, по-перше, що пігмеї використовують голос як гнучкий інструмент, здатний до значного варіювання тембру: від закритих, приглушених м'яких вібратних тонів до відкритого «прямого» звучання. Дуже ефектно використовується манера співу, яка дуже рідко зустрічається у народів планети (переважно у мешканців гірських регіонів). Цю манеру називають «йодлем» за варіантом назви, прийнятим в Тіролі (Австрія) та Баварії (Німеччина). Пігмеї дуже цінують таку вокальну манеру як розмову з лісом, з тваринами і духами загинувших предків-мисливців, які можуть допомогти живим людям.

Також з проаналізованої фонограми було виявлено, що пігмеї користуються звуковисотним строєм, який орієнтований на піфагорійські інтервали чистої кварта, чистої квінти, широкої великої секунди (близької до інтервалу натурального строю), а також нейтральної терції.

Слуховий аналіз виявив, що вокальний процес розгортається в чітких межах ангемітонного звукоряду: трихордового, тетрахордового або пентатонічного в діапазоні двох октав. Було встановлено принципи метричної регламентації ритміки наспіву. В ньому безроздільно домінував принцип періодичної повторності ритмічної формули (тобто, принцип модальної ритміки). Однак ритміка пігмейських наспівів є дуже складною завдяки тому,

що кожний співак чи кожний, хто відтворює ритм за допомогою інструменту, може використовувати свою ритмічну формулу, а також імпровізаційно її змінювати в будь-який момент. Так утворюється складна поліритмічна структура, в якій може виникати до десятка самостійних ритмічних ліній. Така ж складність характеризує і звуковисотну структуру музикування. Вочевидь, кожний учасник музикування має право і хист імпровізаційно додати свій мелодичний елемент у загальну «партитуру». Внаслідок такого імпровізаційного музикування утворюється вражаюче складна поліфонічна фактура, в якій є ознаки всіх типів поліфонії: гетерофонічного дублювання та орнаментативності голосів, контрастного голосоведіння та імітаційної поліфонії.

Для кращого уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про поліфонію пігмеїв був задіяний метод репродуктивних дій. Група була поділена на три партії, яким було запропоновано виконати наспів «Nō mā» («Краплі дощу»), записаний європейською нотацією Сюзанною Фюрніс (Рис.). Він супроводжує танець *ебу́ма*, який є сьогодні найбільш репрезентативним для народності бака. Його головною соціокультурною функцією, а значить і жанровою ознакою є завершення траурної церемонії. Таким чином, даний музичний артефакт можна розглядати як ембріон релігійної музики в надрах фольклору.



Рис. Зразок фактури колективного наспіву пігмеїв (пісня «Краплі дощу») з елементами контрастної та імітаційної поліфонії.

Для формування в майбутніх учителів музичного мистецтва більш чіткого і стійкого звукового гештальту вокальної поліфонії пігмеїв студентом було запропоновано художньо-продуктивне завдання. А саме: проекспериментувати з мелодичною формулою, характерною для даної національної музичної культури (Рис).

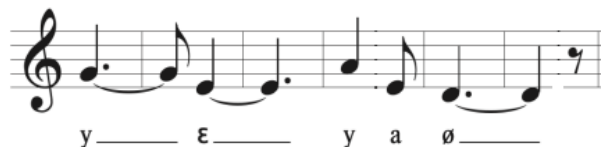


Рис. Мелодико-ритмічна формула, типова для наспівів пігмеїв Конго.

Дане творче завдання мало не тільки формальну мотивацію. Згідно з принципом педагогічної герменевтики, майбутні вчителі музичного мистецтва отримали уявлення про художньо-естетичний і, що надзвичайно важливо, етичний зміст багатоголосся пігмеїв. Музика дійсно має в житті цього народу величезне значення. Вона включена в етико-естетичну систему, якій підкоряється все індивідуальне, родинне та родове життя. Ця система зветься «масана» (по суті і навіть за фонетичною формою вона близька принципу «Маат» давньоєгипетської цивілізації, яка контактувала з пігмеями ще до нашої ери). «Масана» диктувала мешканцям лісу таку поведінку, що зберігала між ними мир, злагоду, здатність до ефективної кооперації, що так необхідні для виживання у складних природних умовах. Дана етична система опиралася на духовні уявлення, зокрема на уявлення про ліс як духовний світ. Ліс міг бути безжалісним до людей, коли він бачив і чув в їх оселях «мотоко» - це лайки, свари, агресивні дії, розбрат, потворні звуки руйнування. І навпаки: ліс був дуже задоволений і вдячний людям, коли чув шанобливі розмови, звуки, що подібні співу птахів та іншим природним звучанням. А особливо сприятливим був ліс до людей, коли чув злагоджені ритми та голоси, що співали. «Коли група людей досягає синергетичної гармонії, добре знайомої хорошим хорам або оркестрам, ліс показує своє задоволення, дозволяючи таємничим лісовим духам, так званим моконді, втілюватися у

танцівників та інших учасників ритуалу, зачаровувати їх та поглиблювати відчуття їх спільності, духовного єднання» (As well as words). Надана інформація посилила інтерес до творчого завдання, надала йому більшої серйозності і значущості, сприяла формуванню художньо-естетичного відношення до національної музичної культури Конго, яке є, за нашою концепцією, обов'язковим компонентом системного уявлення про кожну НМК.

Результат колективної імпровізації був різним в різних групах. Інколи студентам вдавалося дуже переконливо відтворити музичний стиль поліфонічних наспівів пігмеїв. Якщо не дуже вдало виходило імітувати тембральні властивості, то поліритмічну структуру на основі повторення ритмічних формул майже в усіх спробах студенти відтворювали за допомогою тілесних звуків та ідеофонічних інструментів досить переконливо.

Емпіричні знання майбутніх учителів музичного мистецтва про музику Конго збагатився також зразками фольклору банту – найбільш численної групи мешканців країни. Їх музикальні артефакти в цілому сприймаються як більш прості у порівнянні з поліфонічними імпровізаціями пігмеїв. Вони не використовують прийомів йодля. Переважно вони співають гучним відкритим звуком, інколи намагаючись надати інтонації посиленого вібратного зафарблення, чи навмисної гаркавості чи дзижчання. Тобто їх вокальному стилю притаманна виразна тембральна варіативність. Ритміка артефактів банту є простою за принципом (формульна остинатність), однак складною за результатом. Навіть у простій інструментальній музиці (супровід до «Процесії Вождя» («Processional for a Chief»), яку створюють ксилофони (сілімба), щелевий барабан (slit drum) та кубкові барабани (джембе), відтворюються рівно стільки ритмічних послідовностей, скільки учасників приймають участь в музикуванні. Щоправда, усі ритмічні фрази чітко узгоджені і підкоряються макро-ритмічній (своєрідній тактовій) структурі.

Вокальні партії в ритуальній музиці банту (студенти прослухали фрагмент з платівки із записами наспівів з ареалу Луба) інтонуються в строї, наближеному до європейських фольклорних стилів. Інтонування спирається на піфагорійські чисті квінти і кварта і розгортається у пентатонічних або діатонічних гексахордових звукорядах. Інколи виникають контури мажорного ладу. Втім, терцеві тони в низхідному русі інтонуються як нейтральні. Нейтральна терція – інтервал, який є більшим за малу терцію, і меншим за велику терцію піфагорійського, натурального чи рівномірно-темперованого строю. Такий елемент строю часто буває є притаманним народним інтонаційним системам (наприклад – українській думі, ескімоському олонхо, ірландським епічним пісням). Поліфонія банту переважно базується на гетерофонічному принципі. Стилістично релевантним для пісень банту є дещо неочікуваний і дуже знайомий європейцям паралельний рух терціями. У традиційній музиці Китаю – це рідкісне явище. Дослідники вважають, що на пісенне мистецтво банту та інших національних меншин Конго значний вплив мала музика богослужіння католицької церкви та різних євангелічних християнських конфесій.

Для конголезького фольклору дуже характерним є виразний прийом «перегукування» учасників музичного дійства. Інколи це дійсно окремі несподівані вигуки, що створюють гостро синкопований ритм. Або здійснюється обмін цілими музичними фразами між солістом і хором. Вона поширена в ритуальній музиці по всьому світі. Даний фактурно-композиційний прийом лежить в основі ближньосхідної та західноєвропейської літанії – форми і жанру релігійної музики, змістом якої є молитва священика, завзято підхоплена хором мирян.

Описана властивість дала підстави для залучення методу крос-культурного аналізу. Експериментатор нагадав майбутнім учителям музичного мистецтва про явище *респонсорного співу*, яке мало бути їм добре відомим з курсу історії музики. Сам термін походить від латинського слова *respondere* – відповідати. Студенти згадали, що цей тип співу зустрічається в

усіх народних культурах. В європейську церковну музику (католицьку, православну, протестантську) він прийшов через спів псалмів у синагогах стародавніх євреїв і церквах сирійців. Для здійснення крос-культурного аналізу були підібрані для прослуховування декілька зразків респонсорного співу: Григоріанський респонсорний псалм у виконанні італійських вокалістів; Прокімен східно-християнської традиції «Воцарится Господь во век» у виконанні диякона Едесія Арустамяна і хору Вінницького Хрестовоздвиженського храму Вінниці; Робітничу пісню «Ное Emma Ное», записану у виконанні групи афро-американців у типовій манері «call-and-response»; негритянський духовний гумн (спіричуел) «Angels» у виконанні Сінтії Томас, який належить безпосередньо практиці релігійного музикування в сучасних євангелічних церквах США, хоча зберігає архаїчну африканську манеру респонсорного співу.

Для того, щоб уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про національну музичну культуру Конго було більш повним і в перспективі системно-цілісним, студентам було запропоновано познайомитися з сучасною професійною музикою цього народу, яка розвивається в жанрово-стильовому руслі популярної музики євро-атлантичної цивілізації. Найбільшу цінність з погляду розвитку національної музичної культури мають спроби асиміляції фольклорних ритмо-інтонацій та засобів рок-музики. Яскравим зразком конголезького фолк-року є творчість гітариста, співака, аранжувальника Шака Шакіто (фрагмент из альбому «Ngelo», 2017 г.). Завданням для аналітичного слухання було таке: виявити і охарактеризувати проявлені в композиції індивідуально-типові риси народної конголезької музики.

З цим завданням впоралися практично всі студенти, незалежно від їх індивідуальних властивостей: до 95% складу експериментальної групи проти 8% членів контрольної групи. Така висока частка успішних рішень пов'язана з тим, що попередня слухова, теоретична та художньо-естетична підготовка учасників експерименту була ефективною.

На завершення епізоду «занурення» в національну музичну культуру Конго було проведено огляд ключових термінів, які були використані для формування знань про дану культуру. До таких належать, наприклад: *пігмеї, банту, щільовий барабан, ламелофон, калімба, санза, конга, джембе, нгома, плюріарк, сілімба, йодль, масана, респонсорний спів, літанія, фолк-рок*. Студентам пропонувалося пояснити значення цих спеціальних термінів, тобто дати їх визначення. Дане завдання є досить складним, його виконання рідко в кого було успішним. Втім, практикування спроб утворення дефініцій взагалі є корисним ділом для майбутніх учителів музичного мистецтва, бо воно вдосконалює навички теоретичного мислення. Окрім того, воно дозволяє більш опукло уявити релевантні властивості конкретної національної музичної культури, яскраво висвітлити її індивідуально-типові властивості.

Окрім серії занурень у обрані національні музичні культури, що здійснювалися на зразок описаного вище екскурсу в музичну культуру Конго, на тезавраційному етапі експерименту проводилася цілеспрямована робота в напрямку осмислення методології оволодіння теоретичними знаннями про НМК. Важливою частиною такої роботи було ознайомлення студентів з підручниками та посібниками з предмету «музичне мистецтво» для учнів загальноосвітньої школи. Кожний учасник завдання мав розглянути і осмислити один конкретний підручник.

Спеціальною метою цього домашнього завдання був аналіз їх змісту, присвяченого національним музичним культурам. Потім результати індивідуальної роботи студентів обговорювалися на груповому занятті науково-методичної лабораторії. Для полегшення і спрямування цієї дослідницької по суті роботи студентам надавалися такі конкретні рекомендації: а) порівняти обсяг матеріалів, присвячених рідній національній музичній культурі та культурам інших народів; б) визначити – які саме аспекти музичної культури представлені на сторінках навчальної літератури; в) охарактеризувати форму подання відомостей про національну музичну

культури, тобто на кількість і якість словесного тексту, нотних прикладів, ілюстрацій, посилань на звукові зразки тощо; г) звернути особливу увагу на кількість спеціальних термінів, на їх дефініції, на роз'яснення понять і теоретичних суджень; д) оцінити подану в навчальних працях фактологічну інформацію.

Студенти охоче виконували дане завдання, яке викликало у них неочікувано велике зацікавлення. Вони зізналися (особливо це стосується китайських учасників експерименту), що з ними взагалі дуже рідко конкретно обговорюють зміст підручників для освітніх закладів. Даний інтерес ми кваліфікували як підтвердження результативності запропонованої в дисертації методики. У процесі проведення і обговорення домашніх завдань було встановлено наступне.

По-перше, було виявлено, що в різних системах освіти національним музичним культурам приділяється різна увага. Однак завжди певне їх відбиття має місце в навчальних посібниках. Принаймні це спостереження справедливе щодо рідної для учнів національної музичної культури. Дитячий фольклор і елементи національної класики є в будь-якому підручнику з предмету музика (співи), причому і в самих старих, і в найсучасніших. Втім, з багатьох посібників минулого століття учні мали змогу отримати лише розрізнені фрагментарні знання та збіднені образні уявлення. Навіть у системі спеціальної музичної освіти (училища і консерваторії) національна музична культура була, так би мовити, розпорошеним предметом вивчення. Її елементи і сторони були представлені у різних дисциплінах (перш за все – в курсах «історії музики» та «народної творчості»). Інформація, яку можна було почерпнути з даних курсів, не була цілісною і взаємно узгодженою.

Як зазначили українські студенти, які увійшли до експериментальної групи, навчальна література для музично-педагогічних та культурно-просвітницьких закладів освіти була більш орієнтованою на національну музичну культуру. Однак вона мала інші вади. По перше – обмежене з ідеологічних позицій коло жанрів, стилів і конкретних зразків національної

народної музики, задіяне в освітньому процесі. По-друге – також обмежене коло жанрів, стилів і творів професійної національної музики. По-третє, до навчального процесу часто включалися твори невисокої художньої якості (як правило, створені членами спілки композиторів).

По-четверте, досить обмежений відбір національних музичних культур, з якими мала знайомити учнів чи студентів навчальна література, здійснювалося на основі розпливчатих ідеологічних міркувань. Перевага надавалася: а) національним музичним культурам тих народів, що входили до складу СРСР, причому ніякої системності в репрезентації етносів радянської держави не спостерігалось; б) національним музичним культурам народів, що входили до соціалістичного табору або мали офіційно підтверджені «дружні стосунки» з Радянським союзом (наприклад, могли бути репрезентовані музичні культури народного Китаю, антиколоніальної Індії, або антиамериканської Куби тощо).

В-п'ятих, наведені в посібниках і підручниках музичні твори дуже рідко підкріплювалися характеристиками відповідної національної музичної культури, тобто фактологічною інформацією, малюнками, фотографіями, зображеннями інструментів, зразками орнаменту, національного одягу та інших мистецьких і культурних артефактів. Щоправда, наочні підкріплення, які сприяють засвоєнню музичних зразків, що належать національним культурам, можна зустріти у посібниках для молодших класів школи. Отже, навчальна література для загальноосвітньої та спеціальних шкіл довгий час була дуже мало налаштованою на формування в учнів чи студентів системно-цілісного уявлення про національні музичні культури.

Починаючи з 90-х років в Україні зміст і форма навчальної літератури з музичної освіти зазнала змін. Аналогічний процес трохи раніше (з кінця 80-х років минулого сторіччя) мав місце в КНР. По-перше, українські студенти зазначили, що автори підручників і навчальних програм, які з ними корелюють, стали віддавати значну перевагу українській музичній культурі. В середньому, матеріали, які присвячуються іншим національним музичним

культурам, займають приблизно 10% обсягу – в посібниках для початкової загальної освіти і 30%. Такий підхід є зрозумілим, коли йдеться про загальноосвітні школи початкового ступеня: маленьким дітям потрібно спочатку добре зорієнтуватися у світі рідної художньої культури. Однак, якщо йдеться про мистецьку освіту, то в цій сфері, на погляд учасників експерименту, не варто обмежувати зміст навчання лише тільки явищами своєї національної культури.

Інколи автори програм і посібників декларують необхідність прилучення вихованців до світової музики, хоча практична реалізація такого вектору роботи проявляється слабо. У цьому сенсі показовою може бути, за спостереженням магістранта Романа Клименка, «Типова освітня програма» з фольклору для учнів музичних шкіл. Як зазначено в її тексті: «Мета опанування нормативного змісту програми формування в учнів початкових теоретичних, теоретико-практичних, практичних, виконавських компетентностей з музичного фольклору, розвитку музикальності, естетичного сприйняття та позитивного ставлення до різних видів мистецтва через долучення до кращих зразків національної та світової мистецької, зокрема музичної, спадщини...» (Типова освітня програма, 2019). Незважаючи на привабливу декларацію мети, в тексті програми йдеться тільки про фольклор України, і немає ніякого натяку на долучення учнів «до кращих зразків національної та світової мистецької спадщини». Це прикро, бо подібна програма, розрахована на 4 роки могла би дійсно відкрити перед музично обдарованими дітьми широкий простір фольклору народів і країн світу.

По-друге, студенти самостійно дійшли висновку щодо кількості та якості елементів музичної культури, які репрезентуються в навчальній літературі. Як виявилось, найбільший обсяг займає інформація про музичні інструменти. Вона є практично у всіх підручниках і посібниках для загальноосвітньої школи та шкіл мистецтва. У процесі колективного обговорення, яке спрямовувалося організатором експерименту, було

встановлено, що таке положення можна пояснити двома причинами. Перша і (на нашу думку) головна причина полягає в тому, що музичні інструменти дійсно складають дуже важливий і показовий компонент кожної національної музичної культури. З цього приводу студентам було повідомлено, що органологічний аспект вивчення музичних культур є одним з найбільш очевидних і розвинутих аспектів етнокультурологічних та музично-фольклористичних досліджень. Вони познайомилися з відносно новим і важливим в контексті педагогічного експерименту терміном – «етноорганологія». За визначенням Михайла Чорнописького: «Етноорганологія (грец. *ἔθνος* – народ, *ὄργανον* – інструмент, знаряддя, *λογος* – слово, розум, наука) – наукова дисципліна про народні інструменти музичні та інструментальну музику. Етноорганологія вважається досить молодого науковою дисципліною, сформованою на межі XIX-XX ст., хоча сам інструментарій вивчають уже кілька тисячоліть й описи музичних інструментів містяться у найдавніших писемних джерелах» (Українська фольклористика, 2008).

Друга причина, встановлена студентами у процесі самостійного аналізу підручників, полягає в тому, що розмова про музичні інструменти дозволяє навести на сторінках друкованих видань яскраві, привабливі для дітей та дорослих картини – зображення музичних приладь. Щоправда, не завжди презентація національної музичної органології буває цілком задовільною. Іноді інформація про музичні інструменти буває дуже фрагментарною. Не завжди вона буває пов'язана з іншими сторонами музичної культури: жанрами, стилями, принципами музичної мови, видатними музикантами-виконавцями і композиторами. Так наприклад, у підручнику для 1 класу загальноосвітньої школи Ольги Лобової, який надає учням дуже якісну і чималу інформацію про українську музичну культуру, розміщено красиві зображення національних інструментів і надані їх назви. Школярі мають послухати музичний фрагмент, подивитися на зображення інструментів і виконати таке завдання: «Знайди серед зображених українських народних

інструментів ударні, духові та струнні». Здається, що першокласнику, який не має досвіду участі у фольклорних обрядах і святах, або багатократного уважного аналітичного слухання фонограм, буде тяжко виконати таке завдання. Однак, певну допомогу дітям могли би надати малюнки, де окрім інструментів зображені музиканти, які на них грають. Чудовим разком презентації органологічної інформації може бути посібник Джастіна Хантера і Метью Міхалки «Музика у світових культурах» (Music in World Cultures, 2021), в якому зображається музичний інструмент і музикант, який на ньому грає. До того ж автори наводять також електронне посилання на відео кліп в «YouTube», що демонструє типове звучання даного звукового пристрою (Додаток).

Цей принцип використаний у китайських підручниках з «Музики» для загальноосвітньої школи. Наприклад, у підручнику для школярів загальноосвітньої школи шостого року навчання (автори Сян Тяньге, Лин Бейлин, У Чончжэн, видання 2012 р.) наводиться гарно ілюстрована інформація щодо національних музичних культур Азійського континенту (Індія, Бірма, Туреччина), країн Тихоокеанського регіону (Індонезія, Японія). В тексті цього підручника у зв'язку з конкретною національною музичною культурою згадуються національні інструменти. Вони представлені також на картинках, що ілюструють матеріал підручника (Додаток).

У процесі тезавраційної експериментальної роботи студенти залучалися до обговорення загальних методів теоретичного дослідження, зокрема принципів формальної логіки, засобів усвідомлення і наочного відбиття відношень між логічними класами. Наприклад, майбутнім учителям музичного мистецтва були надані початкові знання щодо природи понять, їх обсягу та змісту, операцій узагальнення і конкретизації поняття. Були здійснені спроби використання наочно-графічних засобів (діаграми «кола Леонарда Ейлера»), зручні для відбиття відносин між класами та підкласами явищ рівнозначності, підпорядкування, перетину, суперечності та протилежності. Зокрема, діаграми Ейлера дозволяють чітко відобразити

відношення між базовими видами музичної практики, жанрами і жанровими різновидами в кожній музичній культурі.

На першому етапі експерименту спеціальна методологічна увага була приділена також свідомому засвоєнню студентами методу крос-культурного аналізу (вище йшлося про його використання в контексті занурення в конкретну національну музичну культуру Конго). Студенти дізналися про те, що даний метод ґрунтується на загальному гностичному принципі порівняння, яким кожна людина користується в повсякденній діяльності. Даний метод, розроблений в сфері етнографічних досліджень, полягає в залученні компаративного аналітичного інструменту до вивчення окремих сторін, функцій, артефактів різних культур. Даний метод особливо добре служить формуванню в майбутніх учителів музичного мистецтва уявлення про універсальну організацію та типові особливості музичної мови, жанрової системи, органологічного фонду конкретних національних музичних культур.

Зокрема учасника експерименту було продемонстровано як кроскультурний метод може бути задіяний для усвідомлення системного зв'язку музичних інструментів у практиках музикування. Студентам було запропоновано порівняти склад типових фольклорних інструментальних ансамблів, які стихійно склалися в національних культурах України, Туреччини та Китаю. Учасникам експерименту було запропоновано (саме в означеному порядку): а) розглянути іконографічні ілюстрації, б) запам'ятати назви ансамблів та інструментів, в) прослухати фонограми, г) проглянути відеоматеріали. Українська культура була репрезентована ансамблем «троїстих музик» у складі скрипки, цимбал і басолі. Зразком турецького ансамблю слугував - . Типовий китайський ансамбль був представлений тим складом, який звичайно створює музичний компонент спектаклю «пекінської опери». В результаті компаративного аналізу звучання ансамблів і властивостей інструментів було зроблено такі висновки:

1) Усі ансамблі включають до свого складу інструменти, які кардинально відрізняються за тембром. Це означає, що кожний інструмент

рельєфно себе проявляє. Його звучання не змішується зі звучанням інших інструментів ансамблю. Від цього будь-яка композиція фольклорного музикування звучить колористично яскраво. Це звучання коректно порівняти з кольоровою гамою творів народного прикладного мистецтва: килимами, святковим одягом, розписом кераміки тощо.

2) Усі інструменти ансамблю мають різні звукопластичні якості та відповідно різні технічні можливості. В кожному з розглянутих варіантів ансамблю обов'язково включений інструмент, здатний до «співу», тобто до плавної зміни висоти тону разом із можливістю варіювання його гучності, тривалості, тембру та артикуляції. Такі інструменти, за слушною пропозицією студентів, доречно назвати «мелодичними», тобто здатними до утворення виразної наспівної мелодичної лінії. Партію інструменту мелодичної функції обов'язково доповнює якийсь інструмент, що здатний створювати добре чути, чітку метроритмічну основу. Функція підкреслення метричного упорядкування ритму звучання особливо необхідна для виконання музичного супроводу до танців чи театральної дії, коли періодичні або прогресивні ритми слугують синхронізації колективних дій учасників синтетичного художнього процесу. Нарешті, до складу типового ансамблю звичайно входить інструмент, який доповнює мелодичну лінію якимись співзвуччями, акордами, додатковими мелодичними лініями. Звучання такого інструменту має найчастіше акомпануючий характер, хоча інколи він «перехоплює» роль провідної діючої особи музичного дійства. В ансамблі троїстих музик акомпануючу функцію виконують цимбали, в турецькому ансамблі - , в групі інструментів «пекінської опери» - це ... Встановлені функції музичних інструментів можна порівняти з композицією народного танцю, в якій вирізняється соліст (мелодична функція) і група танцівників (аккомпануюча функція). Також доречними аналогами функціональної системи традиційного національного ансамблю є твори образотворчих видів мистецтва, у формі яких є провідний елемент (скажімо, виразна графічна

лінія), художньо виразне тло (елементи другого плану) і ритмічно акцентовані елементи композиції.

Таким чином, було доведено, що крос-культурний аналіз, спираючись на встановлення інваріантних властивостей і відношень, дозволяє чітко виявити індивідуальні особливості, притаманні конкретній національній музичній культурі. В цьому впевнилися учасники експерименту. Після здобуття системного уявлення про ансамблі інструментів, що склалися у професійній народній традиції різних культур вони розглянули склад інструментального ансамблю, розповсюдженого в центральній Африці (культура пігмеїв). В цьому ансамблі відсутнє чітке розділення структурно-звукових функцій. Це може бути пов'язаним з домінуванням в усіх жанрах музикування людських голосів та «звуків тіла» - плескання, тупотіння та шумів іншого походження. Однак залучення до крос-культурного аналізу зразків, що репрезентують інструментальний ансамбль у більш розвинутих культурах Африки, Азії, Америки свідчить про універсальність принципу багатофункціональності

Формуванню теоретичних знань про національні музичні культури сприяло свідоме використання учасниками експерименту принципу символічного відображення понять, суджень та будь-якої фактологічної інформації. Експериментатор надав студентам інформацію щодо широко відомої методики українського вчителя Віктора Шаталова (частина студентів вже мала уявлення про неї), зокрема про його ідею застосування семіотичного механізму означення для більш ефективного розуміння учнями суті навчального матеріалу, для більш економічного збереження даної інформації, для її міцного утримання в пам'яті. Автор методики застосовував термін «опорні сигнали». Студентам були пояснені основні положення семіотики, в тому числі докладено про загальну наукову класифікацію знаків, згідно з якою термін «сигнал» стосується переважно механізму біологічної поведінки людини та інших живих істот. Більш коректним у відношенні до ідеї Шаталова є вираз «опорний знак» або «ключовий знак» (у відповідності з

традицією відображення наукового змісту публікації за допомогою «ключових слів»).

Ключовими знаками відображення певної інформації можуть служити: а) слова природних вербальних мов; б) цифри та інші цілком умовні графічні знаки цілком конвенціонального походження (про значення яких люди домовилися); іконічні знаки – малюнки, креслення, звукоімітації. З погляду семіотичної науки опорні знаки можуть виконувати: 1) референційну функцію (вони вказують на певні предмети, властивості або відношення); 2) мнемонічну функцію (тобто, вони можуть сприяти швидкому і надійному запам'ятовуванню інформації, яку вони означають); 3) евристичну функцію (стимулюють інтелектуальну діяльність, активізують уявлення і творчу уяву). Їх чудова якість, що сприяє виконанню охарактеризованих функцій є наочність, яскравість. Отже, четвертою функцією ключових знаків є здатність викликати емоціональну, естетичну, або навіть (у залежності від якості самого знака) художньо-семантичну реакцію індивіда.

Були здійснені практичні спроби підбору чи самостійного створення ключових знаків для різних проявів національної музичної культури. Наприклад, студентам було запропоновано «згорнути» за допомогою лаконічних знакових форм отримані на занятті уявлення про музичну культуру Конго. Були підготовлені та запропоновані, наприклад, такі «ключові» знаки: а) звуковий знак – фрагмент звучання ламелофону або ксилофону як найбільш характерних, стопроцентно релевантних для даної культури тембрів; б) стилізоване зображення групи танцюючих конголезців, яке асоціюється з насиченою поліфонічною фактурою їх ансамблевого співу; в) слова «пігмеї» і «банту», тобто назви двох етнічних груп, які репрезентують національну музичну культуру Конго; г) слова «масана» і «мотоко», які супроводжуються зображеннями (відповідно) групи людей, зайнятих музикуванням і двох осіб, що лаються. Даний знак вдало відбиває етичні та естетичні уявлення пігмеїв, своєрідну філософію музичного мистецтва; д) термін поліметрична поліритмія; є) зображення музичних

інструментів: плюриарку, калімби та джембе (Додаток); ж) нотографічне та іконографічне зображення респонсорного співу (заспів соліста і відповідь хору) тощо.

На першому етапі експерименту, вже після того, як учасники ознайомилися з низкою обраних національних музичних культур, була проведена дидактична гра-змагання «Поліглоти». Студенти дізналися, що поліглотом (від грецького polys – числений, обширний і glōtta – мова) зазвичай називають людину, яка володіє багатьма словесними мовами. Це не дуже точний термін, бо він не має прив'язки до певної кількості мов. Однак у сучасному світі це явище стає все більш звичайним. Сьогодні практично всі громадяни європейських країн володіють щонайменше двома-трьома мовами. Аналогічний процес відбувається во всьому світі, причому англійська мова виконує функцію загально зрозумілою. Така сама ситуація складається і в світовій музичній культурі. У кожного народу є своя музична мова, і є музична мова, спільна для народів євроатлантичної цивілізації, яка через пісенно-танцювальні жанри масової культури все ширше засвоюється в усіх країнах світу. Отже, музична поліглосія сьогодні стає нормальним явищем. Важливо, щоб сучасний вчитель музичного мистецтва був у перших ланках музичних поліглотів, тобто володів багатьма національними музичними мовами.

Гра «Поліглоти» здійснювалася таким чином: група учасників експерименту розділялася на дві команди, які змагалися у здатності визначати національну належність та художньо-естетичний зміст запропонованих експериментатором фрагментів музичного мовлення. Завдання мало послідовний характер і супроводжувалося заздалегідь підготовленими підказками. Наприклад, студентам була продемонстрована без будь-якого попереднього обговорення фонограма з записом твору бразильського композитора Ейтора Вілла-Лобоса «Класична самба» для голосу і фортепіано. Було поставлено 2 запитання: 1) «Якій національній музичній культурі

належить даний зразок?»; Вірна відповідь на це запитання дає команді змогу отримати 5 балів. Звичайно спроба одразу здобути перемогу буває невдалою.

Тому вслід за цим слідує серія підказок. Вони надаються за принципом тесту. Спочатку студентам демонструється запис і відокремлене від мелодії звучання оригінального тексту вокального твору на національній мові: «Tudo e bom e justo, Tudo e belo enfim cheio deesplendor na grandeza infinda. E feliz quem vive nesta tera santa que nao elege rac,a nem prefere crenc,a». Пропонувалося обрати правильний варіант (один з п'яти) відповіді на запитання «Яка це мова?». Якщо команда встановлює, що це португальська мова, то заробляє 4 бали. Наступна підказка є такою: вказати на одну з п'яти наведених за допомогою нотних знаків формул ритму (наводяться формули мазурки, польки, чардашу, ручениці та самби). Вірна відповідь дає ще 4 бали. Наступна підказка: демонструється 5 фотографічних портретів композиторів, які супроводжуються їх іменами та вказанням на роки життя, один з них – портрет Вілла-Лобоса. Коректна відповідь приносить команді 3 бали. Далі командам демонструються п'ять зображень музикантів у національному одязі з типовими національними інструментами в руках. Встановлення відповідності між зображенням і загаданим твором приносить ще 3 бали. Передостання підказка, яка «коштує» 2 бали – демонстрація п'яти різних і легко впізнаваних природних чи архітектурних об'єктів (для Бразилії це гігантське скульптурне зображення Христа, яке стоїть над Ріо-де-Жанейро). Якщо і після цього вірне рішення не знаходиться, то пропонується обрати одне з п'яти наведених повних заголовків твору (2 бали). На завершення ведучий ще раз задає запитання щодо національної належності твору. Якщо обидві команди не спромоглися вірно відповісти, переможець визначається за кількістю набраних балів.

На цьому гра не закінчується. Командам пропонується визначити - «Про що йдеться у даному творі? Яке образне враження він справляє?». Після того, як кожна команда представляє своє рішення, учасникам гри надається можливість ще раз поміркувати над відповіддю. Для більш точного

«наведення» на ціль використовується переклад оригінального тексту твору на знайому студентам мову. На українській мові (переклад Ма Ші) текст твору Вілла-Лобоса починається таким віршовим періодом: «Все добре і справедливо, все прекрасно, повно пишності в нескінченній величі. Щасливий той, хто живе на цій святій землі, яка не надає переваги ніякій расі і неякому віруванню! О, скільки краси навіюють її солодкі мелодії!». З цього тексту стає очевидним, що твір оспівує чесноти рідної країни, її красу, її музику, що несе людям насолоду. Окрім цього, у підзаголовку п'єси значиться слово «ода», яке походить від грецького *ode* «пісня». У сучасному лексиконі це слово інтерпретується як назва жанру, типовим характером і змістом якого є прославляння, вшановування, захоплене урочисте оспівування певного предмету шанування і любові. Звернення до цього слова свідчить про бажання композитора підкреслити не просто святковий, але урочистий, піднесений тонус звучання найпоширенішого танцю Бразилії – самби. Інтерпретації образного смислу учасниками гри, які найкраще відповідають даній семантиці, винагороджуються додатковими балами або окремим «призом».

Ще один ігровий метод роботи був задіяний на заключному етапі експерименту. Він отримав умовну назву «Гра в перлини». Назва та ідея гри підказана відомим літературним твором німецького письменника Германа Гессе «Das Glasperlenspiel» («Гра в скляні перлини»). Дидактичним завданням гри є активізація художньо-асоціативного уявлення учасників експерименту, надання їм змогу осмислити набутий в ході роботи досвід художнього сприйняття, виведення їх емпіричного досвіду на рівень генеральних гештальтів. Ще одна важлива ціль – розвинути набуті в процесі фахової підготовки герменевтичні уміння, які гуртуються на розумінні природи художніх знаків, зокрема конкретних семантичних властивостей феноменів національних музичних культур. Умови гри є простими. Утворюються дві команди, які по черзі включаються в обговорення реалій певної національної музичної культури. Перший предмет, запропонований

для обговорення його художньо-образного змісту надає експериментатор, а далі команди по чергову, опираючись на асоціативний принцип, додають до загальної низки свої «перлини»: зразки художньої культури даного народу.

Припустимо, що темою гри є національна музична культура Китаю (в такому разі ведучий гри має подбати про те, щоб у кожній команді для врівноваження умов змагання були студенти з КНР). Припустимо також, що першим об'єктом уваги (першою «перлиною») є скульптурне зображення лева біля головного входу з площі Тяньаньмень в «заборонене місто». Це зображення є широко відомим у Китаї та за його межами. Учасники Першої команди (K1) обговорюють між собою даний об'єкт і надають йому коротку художньо-семіотичну характеристику (у даному випадку артефакт має символічне і алегоричне значення). Після цього учасники мають підібрати, свідомо спираючись на принцип нерегламентованої асоціації, інший художній приклад («перлину») для герменевтичного пояснення. Скажімо, таким прикладом може бути «Танець лева» - знайомий кожному китайцю та багатьом іноземцям зразок музично-хореографічного фольклору. Друга команда (K2) має пригадати даний тип художнього артефакту і коротко його інтерпретувати. Далі настає їх черга запропонувати вільно асоційований типовий артефакт для обговорення. Таким предметом інтерпретації може стати, наприклад, «Танець дракону». Він має багато спільного з «танцем лева», і певні відмінності. Отже команда-суперник (K1) має уявити обидва явища і прокоментувати їх, пояснивши імовірні підстави для проведеної асоціації (В даному разі спільними рисами є ритуальне походження, принципово важлива роль костюму і маски, які «ховають» танцівників, хореографічна-спортивне мистецтво синхронних рухів, голосна музика, бурхлива реакція сприйняття. Відмінності полягають у календарно-обрядовому магічному значенні «Танцю дракона» на відміну від домінуючої розважально-ігрової функції «танцю лева»). Потім знову настає черга першої команди (K1) пропонувати наступну «перлину» для осмислення і герменевтичного коментаря. Асоціативно знайденими артефактами можуть

бути, скажімо: батальна сцена з вистави жанру кунцюй «Примирення полководця і першого міністра» (акробатичні вправи, суворо синхронізовані з музичним супроводом»); звучання шумових інструментів традиційного китайського оркестру – барабанів, гонгів, вуд-блоків, бань (кастаньєтів), яке супроводжує вистави і ритуальні танці і так далі.

«Низка перлин» завершується, коли одна з команд не може запропонувати і пояснити нової асоціації з попереднім прикладом. Зауважимо, що асоціація може бути не тільки за подібністю явищ, але й за певною протилежністю. Наприклад, музичний супровід до танцю лева чи дракона може викликати асоціацію за протилежністю із музикою до жіночого танцю з віялами. Або інший варіант – музика до чайної церемонії, виконана на старовинному струнному інструменті гу-цінь. На протилежність звучанню шумовому оркестру «танцю дракона» ця музика є тихою, вільною за ритмічною структурою, позбавленою рівномірно-періодичного акценту, насиченою мелізматикою та тембральними ефектами, які потребують уважного слухання, своєрідної музичної медитації.

Головний педагогічний ефект методу «Гра у перлини» адекватно оцінили самі студенти. Вони не переймалися критеріями визначення переможців у цьому умовному змаганні, а зосередили зусилля на осмисленні та інтерпретації формальних і семантичних зв'язків між явищами однієї національної музичної культури, які дозволяють відчувати і зрозуміти її як системну цілісність.

Інтерес учасників формувального експерименту викликав ще один інтерактивний метод педагогічної роботи, а саме – *рольова гра «Апологія твору»*. Цей інтерактивний метод має форму рольової гри, яка проводиться за загальною схемою судового процесу. Один з учасників гри виконує роль обвинувача. Він демонструє певний зразок національної музичної культури, який характеризується ним як потворний, чи безглуздий, чи шкідливий для людей. Це судження має бути підкріплене якимись аргументами: об'єктивними фактами чи суб'єктивними враженнями. Другий учасник гри

приймає на себе функцію захисника. Він має переконати колегію суддів у тому, що представлений артефакт є справжньою художньою і культурною цінністю. Обвинувач і адвокат можуть запрошувати до розмови «свідків». Їм вони задають запитання, що мають підкріпити їх точку зору.

Звичайно, таку гру важко розгорнути, якщо «підсудний артефакт» є очевидним художнім шедевром. У такому випадку дана інтерактивна форма є зовсім мало корисною. Набагато більш продуктивною в дидактичному відношенні є ситуація, коли обвинувачення виносяться твору, естетичні та художні чесноти якого є неочевидними для усіх. Наприклад, цікава «судова справа» розгорнулася з приводу твору «Карпатський реп» українського гурту «ДахаБраха». Студентка-обвинувач (Катерина Савицька) заявила, що цей твір карикатурно відбиває, спотворює і профанує національну музичну традицію карпатського регіону України. На користь свого обвинувачення він надав такі аргументи: а) твір є еклектичним за стилем, він змішує стильові засоби карпатського фольклору, зокрема жанровий стиль коломийки зі стилем старовинного календарно-обрядового фольклору Полісся і Наддніпрянщини (у приспіві) та поєднує їх зі звичайною ритмічною формулою рок-музики та ритмо-інтонаційною манерою репу; б) словесний текст є діалектним, він не дуже якісно рецитуються, що викликає неприємне напруження слуху, і частково поглинається гучним звуковим фоном; в) зміст словесного тексту, який вимовляється в манері репу, є мало значущим, несерйозним, логічно незв'язним, хіба що не абсурдним; г) динамічні нюанси в п'єсі майже відсутні – є тільки тиха і гучна музика; д) композиція вибудована не зовсім чітко, у неї є вступний розділ, але немає кульмінації та логічного завершення. В групі знайшлися студенти, які засвідчили справедливість окремих аргументів.

Студентка-захисник (Любов Ніколаєнко) «викликала своїх свідків» і поставила перед ними низку запитань на кшталт: «Чи відчують вони національний характер твору?», «Чи відчують вони намір авторів-виконавців спотворити народну музичну традицію?», «Чи зрозумілим є для них загальний образний зміст твору» тощо. Далі були представлені контр-

аргументи адвоката: а) Еклектика – не завжди є негативним явищем у мистецтві. В теорії архітектури слово еклектика використовується як назва стилю, близького до історизму (XIX – початок XX ст.). Сполучення елементів різних стилів – полістилістика – є властивістю і прикметою сучасного мистецтва, яке іноді характеризують як постмодернізм. Окрім того, сполучення стилістичних властивостей фольклорної музики зі стилями так званої класичної європейської музики визнано як естетично обґрунтоване і художньо закономірне явище (наприклад, у творчості Миколи Лисенка, Станіслава Людкевича, Бориса Лятошинського та інших українських композиторів). Таким чином, сполучення різних жанрових стилів у творі гурту «ДахаБраха» не є вадю, а скоріше є чеснотою даного артефакту; б) Текст дійсно прослуховується не всюди достатньо добре. Його фонетичні властивості є специфічними, і не співпадають з академічним акторським звучанням текстів на літературній українській мові. Втім, деталі тексту не є принципово важливими. Більш важливим є відтворення карпатського колориту тексту: його фонетики, лексики, граматики та інтонаційного строю; в) Певною мірою обвинувачення в недостатній зв'язності та логічності тексту приймається. Однак подібних текстів в дуже багато у фольклорі, причому вони мають різні причини: якісь фрагменти забуваються; у текст ненароком включаються імпровізації виконавців або фрагменти з інших пісенних текстів. У будь-якому разі поетика коломийкових «співанок» дозволяє робити певні значущі лакуни в послідовній розповіді співака-наратора, від цього образний стрій твору не руйнується; г) виконавці дотримуються поетичних норм народного мистецтва, згідно з якими динаміка виконання, обрана в залежності від жанрового стилю пісні, не змінюється від початку і до кінця. Оскільки «Карпатський реп» не є власне фольклорним артефактом, а є оригінальною композицією, в останній дуже ефективно використовується контраст тихої та гучної звучності; д) У представленій п'єсі є всі ознаки ретельно побудованої композиції, структура якої визначається принципами варіантного повторення, зіставлення контрастних елементів – сольного

коломийкового репу та багатоголосного рефрену. При цьому приблизно в зоні золотого перетину в композиційній структурі створили ефектну «тиху кульмінацію». Отже, з боку композиційної структури до даного твору немає ніяких претензій. Обрані зі складу студентської групи судді винесли виправдальний вирок: «Обвинувачення представленої композиції не мають підстав».

Звичайно, процес оволодіння гештальтами і знаннями, робота над вдосконаленням здатності художньо-естетичного сприйняття творів мистецтва є теоретично і практично нескінченим. Лише умовно можна вважати завершеним деякий етап даного процесу. Такою умовною межею даного процесу стало вичерпання намічених за планом експерименту методів і форм роботи з майбутніми вчителями музичного мистецтва. Завершення першого етапу було ознаменоване контрольним діагностичним зрізом. Результати його представлені в таблицях 3.6.-3.9.

Таблиця 3.6

Результати оцінювання рівню сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва за ейдетичним критерієм в ході першого діагностичного зрізу на формувальному етапі експерименту

Рівні	вибірki	Е-1. Обсяг релевантних гештальтів НМК в оперативному розпорядженні індивіда		Е-2. Рівень системної узгодженості емпіричних знань про НМК		Узагальнені результати діагностики за ейдетичним критерієм	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Професійний	КГ	4	13,33	2	6,67	2	6,67
	ЕГ	5	16,67	2	6,67	2	6,67
Обізнаний	КГ	7	23,33	2	6,67	2	6,67
	ЕГ	8	26,67	7	23,33	6	20,00
Профанний	КГ	19	63,33	26	86,67	26	86,67
	ЕГ	17	56,67	21	70,00	22	73,33
<i>Середня статистична оцінка (1-100)</i>	<i>КГ</i>	45		25		35	
	<i>ЕГ</i>	50		35		42	

Таблиця 3.7

Результати оцінювання рівню сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва за гностичним критерієм в ході першого діагностичного зрізу на формуальному етапі експерименту

Рівні	вибірки	Г-1. Обсяг ключових понять і коректних суджень щодо НМК		Г-2. Рівень системної узгодженості теоретичних знань щодо НМК		Узагальнені результати діагностики за гностичним критерієм	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Професійний	КГ	4	13,33	1	3,33	1	3,33
	ЕГ	4	13,33	2	6,67	3	10,00
Обізнаний	КГ	7	23,33	2	6,67	4	13,33
	ЕГ	9	30,00	6	20,00	7	23,33
Профанний	КГ	19	63,33	27	90,00	25	83,33
	ЕГ	17	56,67	22	73,33	20	66,67
<i>Середня статистична оцінка (1-100)</i>	<i>КГ</i>	45		30		37	
	<i>ЕГ</i>	50		45		48	

Таблиця 3.8

Результати оцінювання рівню сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва за аксіологічним критерієм в ході першого діагностичного зрізу на формуальному етапі експерименту

Рівні	вибірки	А-1. Здатність до диференціації і розуміння естетичних і художньо-образних модальностей		А-2. Рівень системної узгодженості художньо-естетичних відношень.		Узагальнені результати діагностики за аксіологічним критерієм	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Професійний	КГ	3	10,00	2	6,67	2	6,67
	ЕГ	4	13,33	6	20,00	5	16,67
Обізнаний	КГ	4	13,33	5	16,67	2	6,67
	ЕГ	8	26,67	10	33,33	8	26,67
Профанний	КГ	23	76,67	23	76,67	26	86,67
	ЕГ	18	60,00	14	46,67	17	56,67
<i>Середня статистична оцінка (1-100)</i>	<i>КГ</i>	35		35		35	
	<i>ЕГ</i>	50		55		52	

Перш за все, нас дещо засмутили несподівано незначні результати діагностування за ейдетичним критерієм. Здавалось би, що в процесі роботи було докладено чимало зусиль для того, щоб студенти змогли познайомитися з великою кількістю нових артефактів, нових понять і естетичних вражень від музичного мистецтва малознайомих народів. Наші безпосередні спостереження свідчили про те, що даний процес проходив жваво і мав очевидні результати. Однак статистика показала дуже малий прогрес у порівнянні результатів експериментальної та контрольної груп, хоча ці результати були значно поліпшені у порівнянні з даними констатувального експерименту. Чим це можна пояснити? Проаналізувавши результати тестування, ми впевнилися в тому, що студенти часто допускали помилки (наприклад у етно-культурній атрибуції художнього твору) саме тому, що отримали надто багато нових образних вражень, які не упорядковувалися достатньо. Отже, при тому, що тезаурус художніх гештальтів студентів експериментальної групи був значно вищим за обсяг художніх уявлень, які були в розпорядженні студентів контрольної групи, рівень невірних відповідей у тестах виявився не таким високим, як можна було сподіватися.

Більш виразний прогрес (як відносно стартової позиції, так і відносно темпів контрольної групи) експериментальна група продемонструвала за гностичним критерієм. Особливо позитивним є зростання рівня системної узгодженості понять і суджень щодо явищ НМК. У порівнянні з початковою середньою оцінкою, цей показник зріс удвічі (45% проти 20%). Цей успіх також був дещо неочікуваним, бо головна батарея методів, спрямована на досягнення системної узгодженості знань була заготовлена для використання на другому етапі експерименту. Найбільш імовірним поясненням такого помітного прогресу є, на наш погляд, те, що сама теоретичні поняття за самою своєю суттю мають якість системності. Отже, якщо вони коректно інтерпретуються студентом, це у певній мірі гарантує їх системну кореляцію з іншими поняттями і забезпечує коректність суджень.

Ще більш вражаючого успіху було досягнуто вже на першому етапі експерименту в напрямку аксіологічного критерію, тобто у формуванні здатності до розуміння художньо-образного змісту артефактів НМК та системної узгодженості художньо-естетичних відношень. Цей результат є дуже важливим. Він прямо пов'язаний з мотивацією репродуктивної та продуктивної діяльності в руслах різних національних музичних культур, з формуванням інтересу до них, з укріпленням естетично-толерантної позиції, врешті решт, з вибудуванням особистісної системи художньо-естетичних цінностей майбутніх учителів музичного мистецтва. За нашим припущенням, проявлене покращення здатності до естетичного сприйняття і художнього розуміння творів різних, в тому числі нових для студентів НМК, пов'язане не тільки з застосованими методами (такими, як занурення в культуру, рольова «Апологія мистецтва» тощо), але також з атмосферою колективного захоплення шедеврами національного музичного мистецтва, цікавими фактами, оригінальними засобами художньої виразності. Можна вважати підтвердженням фактом: створення і підтримання такої атмосфери зацікавленості, захопленості, пістету до НМК є важливою умовою ефективності застосованих методів роботи.

Узагальнені результати першого зрізу моніторингу рівня сформованості системного уявлення про НМК в майбутніх учителів музичного мистецтва на формувальному етапі експерименту

№	Критерії	вибірki	Рівні					
			Професійний		Обізнаний		Профанний	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Ейдетичний	КГ	2	0,00	2	6,67	26	6,67
		ЕГ	2	6,67	6	20,00	22	73,33
2	Гностичний	КГ	1	3,33	4	13,33	25	83,33
		ЕГ	3	10,00	7	23,33	20	66,67
3	Аксіологічний	КГ	2	6,67	2	6,67	26	86,67
		ЕГ	5	16,67	8	26,67	17	56,67
Остаточний розподіл за рівнями		КГ	1	3,33	2	6,67	27	90,00
		ЕГ	2	6,67	7	23,33	21	70,00

На *інтегративному етапі* експерименту здійснювалась остаточна цілеспрямована систематизація усього тезаурусу емпіричних і теоретичних знань, усвідомлення художньо-естетичного смислу і цінностних відношень майбутніх учителів музичного мистецтва до тих національних музичних культур, що були предметом вивчення під час першого етапу.

Була перевірена ефективність методу «ключових знаків» (адаптація ідеї Віктора Шаталова). На інтеграційному етапі даний принцип був розвинутий в напрямку досягнення системної цілісності знакового відображення явищ національної музичної культури. Ідея «ключового знаку» була поєднана з методом, який в сучасній педагогічній літературі отримав назву «*майндмепінг*» (від англійського «*mindmapping*»). Цей метод був винайдений відомим психологом і методологом освіти Тоні Бьюзеном, який на основі вивчення нейронної структури головного мозку запропонував відображати навчальну інформацію у вигляді мережі зв'язків між центральним поняттям (судженням, образом, знаком) і підпорядкованими йому поняттями (судженнями, образами, знаками). За визначенням Бьюзена, ментальна карта (*mind map*) – вираження асоціацій за допомогою діаграм.

Цінність метода ментальної мапи (або, як дехто каже, інтелектуальної мапи) для розробленої в дисертації методики полягає в тому, що він дозволяє використовувати різні за своєю природою ключові знаки для відображення зв'язків між елементами, структурами і функціями музичної культури як багаторівневої системної цілісності. Методика створення ментальної мапи добре розроблена у дисертації Сунь Пенфей (Сунь Пенфей, 2018). Автор справедливо вважає, що методика В. Шаталова може бути органічно поєднана з методикою Т. Бьюзена. Китайський дослідник пропонує чітку логічну послідовність дій зі створення ментальної мапи (Сунь Пенфей слушно називає її «семіотичною», бо її суть полягає саме у використанні принципу семіозису).

На занятті, присвяченому системі жанрів національної музичної культури, ми використали запропонований Сунь Пенфеем алгоритм роботи.

Першим кроком до створення мапи є встановлення центрального поняття, судження чи образу, який пов'язується з усіма іншими елементами знакового комплексу. Цей елемент був заданий експериментатором. Він був позначений жанронімом «марш». Студентам було запропоновано дати визначення або більш вільне за формою пояснення до цього слова. Спільними зусиллями загальна характеристика даної категорії була надана. Вона містила головні положення теорії музикальної морфології, а саме – жанр маршу був осмислений як багаторівнева система родо-видових одиниць музичної практики. Релевантними властивостями жанру маршу були названі: а) соціокультурна функція супроводу колективної ходи, переміщення юрби людей; б) обставини музикування (відкритий простір або дуже просторе приміщення, гучний музичний супровід, який «перекриває» шум юрби людей, що рухаються); в) індивідуально-типові риси образного змісту та форми, тобто стиль, релевантними ознаками якого є періодичне повторення звуку, синхронізоване з кроками людей, проста організація фактури та мелодій. Ці властивості графічно інтерпретовані як спільні «коріння» жанрового дерева.

Наступним кроком стало визначення жанрових різновидів, які конкретизують загальне поняття «маршу». Найбільш уживаним засобом наочного відображення музичного жанру є «жанронім» (за терміном С. Шипа), тобто слово, що слугує жанровим ім'ям. Окрім словесних знаків студенти запропонували використати: елементи музичної нотної графіки (наприклад – позначення тактового метру, ритмічних формул, швидкості за метрономом), а також малюнки та репродукції мистецьких творів. «Наступний етап – пише Сунь Пенфей – фізичний процес складання карти: розміщення головного знака у центр карти, розподіл знаків, що відображають пов'язані поняття і образи на лініях, що розходяться від центрального образу і утворюють «гілки» кількох рівнів» (Там же, с. 196). Для більшої наочності були використані лінії та геометричні фігури різних кольорів, що також є

знаковим засобом. Результат колективної роботи над створенням ментальної мапи «Марш» представлено в Додатку (Додаток).

Проведена в аудиторії робота послужила зразком, за яким студенти мали самостійно створити ментальні мапи жанрів тих національних музичних культур, які розглядалися на тезавраційному етапі експерименту. Потім був проведений конкурс цих творчих робіт. Суддями в цьому конкурсі були самі студенти. Кожний оцінював усі роботи, у тому числі й свою, за критеріями, встановленими Сунь Пенфеем і адаптованими до простих умов студентського змагання: «наочність; тобто здатність представити певне поняття, положення, проблему у вигляді цілісного компактного зображення, яке може бути «схоплено» одним поглядом; логічна несуперечливість, коректність представленої точки зору, її відповідність сучасному рівню науки, мистецтва, техніки, сучасній культурі в цілому; мнемонічна ефективність, придатність для швидкого і міцного запам'ятовування...; здатність пробуджувати уяву і творчі дії...; ...естетична привабливість» (там же, с. 197-198).

Учасники експерименту справедливо оцінили роботи своїх товаришів. Майже всі роботи були коректними з погляду логіки взаємних відношень між класами музичних явищ, а також і в плані теорії музичного жанру. Не завжди достатньо точно були відображені властивості музичної мови та композиції. Найбільш вдалим були роботи тих студентів, які виявили художньо-графічні здібності, або добре володіння засобами комп'ютерної мультимедійної графіки. Однією з найкращих була визнана робота студентки Марії Браславської, яка вдало репрезентувала жанр «Думи», специфічний для української національної музичної культури (Додаток).

На завершення другого етапу експерименту було знов проведено діагностування за усіма критеріями. Остаточний статистичний зріз виявив, що за рівень системного уявлення про національної музичної культури зріс за усіма трьома критеріями та усіма шістьма показниками.

Перш за все, значно зріс обсяг чуттєвих музичних образів, а також і пов'язаних з ними образів інших видів мистецтва (Таблиця 3.10). Особливо відзначимо, що приблизно половина складу експериментальної групи продемонструвала професійний рівень оволодіння емпіричними знаннями в сфері НМК (в середньому – 70%). Попередній зріз, нагадаємо, дав неочікувано скромне покращення в цьому напрямку. Ми пояснюємо різку зміну за цим критерієм трьома чинниками: перший чинник – це своєрідний кумулятивний ефект від поступового накопичення художніх гештальтів, яке в певний момент виявило нову якість, а саме – взаємну системну координацію. Від цього студенти стали робити значно менше помилок і пропусків відповіді в діагностичних тестах.

Другий чинник полягає у тому, що учасники експерименту звикли до форми тестів і деякі рішення їм підказувала сама форма, або також аналогії з добре відомими завданнями. Такого ефекту важко було уникнути, і ми зовсім не прагнули його унеможливити, бо саме в такий спосіб і відбувається на практиці розширення нашого досвіду художнього сприйняття людини. Нарешті, простий кількісний показник (обсяг оперативних гештальтів) міг покращитися за рахунок зростання рівня системної узгодженості емпіричних знання про національну музичну культуру. Вочевидь, між цими вимірами простежується пряма взаємна кореляція: чим більшим обсягом художніх образів музичної культури володіє індивід, тим вищою є природна потреба його свідомості в системному упорядкуванні цього практичного досвіду. З іншого боку: чим кращою є здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва до систематизації досвіду, тим ліпші можливості відкриваються для його розширення, поглиблення, уточнення.

За нашими спостереженнями і відгуками студентів, найбільшу роль в утворенні системних зв'язків між гештальтами національних музичних культур відіграли активні методи, що конкретизували діяльнісний педагогічний підхід:

Таблиця 3.10

Результати оцінювання рівню сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва за ейдетичним критерієм в ході остаточного діагностичного зрізу

Рівні	вибірki	Е-1. Обсяг релевантних гештальтів НМК в оперативному розпорядженні індивіда		Е-2. Рівень системної узгодженості емпіричних знань про НМК		Узагальнені результати діагностики за ейдетичним критерієм	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Професійний	КГ	4	13,33	2	6,67	2	6,67
	ЕГ	16	53,33	23	76,67	21	70,00
Обізнаний	КГ	14	46,67	5	16,67	5	16,67
	ЕГ	12	40,00	5	16,67	7	23,33
Профанний	КГ	12	40,00	23	76,67	23	76,67
	ЕГ	2	6,67	2	6,67	2	6,67
<i>Середня статистична оцінка (1-100)</i>	<i>КГ</i>	55		35		45	
	<i>ЕГ</i>	75		80		78	

Оцінка груп за гностичним критерієм виявила закономірний та цілком очікуваний результат. Він пояснюється, перш за все тим, що методика формування теоретичних понять і здатності до наукових суджень взагалі розроблена в дидактиці, логіці, конкретних методиках викладання наукових знань значно краще, аніж методики формування художньо-чуттєвого досвіду. Щоправда, у здійсненій експериментальній роботі була своя специфіка. Вона виражалася, насамперед, у нероздільному зв'язку між теоретичними поняттями та музично-слуховим, художнім досвідом. Важливим дисциплінуючим чинником було і те, що в центрі методичної концепції знаходилась цілісність музично-культурної практики, представлена моделлю музично-жанрової системи. У порівнянні з результатами першого контрольного статистичного зрізу, значно зросла кількість студентів, які вийшли на рівень обізнаності у використанні понять і формулюванні суджень про НМК. За нашим спостереженням, найбільш помітні зрушення в цьому

напрямку були пов'язані з використанням ментальних мап і підготовкою мультимедійних презентацій.

Результати оцінки системних уявлень студентів про НМК за аксіологічним критерієм виявили достатньо переконливе покращення даної особистісної властивості. Це особливо чітко видно при порівнянні з початковими значеннями, отриманими в процесі констатуючого експерименту. Якщо на початку роботи лише 4 % студентів виявили обізнаність (середній рівень) здатності до розуміння художньо-образного змісту творів та орієнтації в естетичних модальностях НМК, а більшість студентів (майже 96%) проявили себе як профани в цьому відношенні, то наприкінці здійсненої формувальної роботи «обізнані» члени експериментальної групи склали 40% (в контрольній групі – 13%).

Дуже важливо, хоча і нелегко зрозуміти – що є причиною того, що за даним критерієм експерименту студентська група не піднялася так значно над початковим рівнем. Ми пояснюємо такий результат, перш за все, складністю педагогічного діагностування такого складного феномену, яким є розуміння художньо-образного смислу музичних творів. Існують десятки спроб проникнути в глибини художнього мислення, якими намагаються користуватися і дослідники педагогічних проблем, будуючи свої методики діагностики художнього сприйняття, естетичного судження, естетичного досвіду тощо. Серйозною перепорою на шляху дослідників є принципова неможливість перекодування художньо-образного мислення в понятійне. Ще більш складною є дослідницька ситуація, коли учасники експерименту слабо володіють засобами вербальної мови (китайські студенти), або недостатньо майстерно володіють засобами рідної літературної мови для висловлення своїх вражень, або навіть понятійного осмислення суб'єктивних художніх образів. Однак вербальний інструмент знаходиться всередині майже всіх засобів діагностики художньо-образних відношень між індивідом і артефактом. Це стосується і нашого діагностичного методу. Можливо він є недостатньо точним засобом виявлення дійсних змін, які відбулися в

свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва протягом формувального експерименту.

Є також і друге пояснення отриманого результату перевірки системного уявлення студентів за аксіологічним критерієм. Воно полягає в тому, що система естетичних цінностей та художніх уподобань має дуже велике значення для самоусвідомлення людини, для її самоідентифікації. В тому числі – для національної самоідентифікації. Тому естетичне відношення до феноменів рідної національної музичної культури і музики нерідних культур іноді перетворюється на етичне і загально ментальне відношення, що займає одне з центральних місць в особистісній картині світу. Саме тому естетичні цінності, художньо-естетичні судження є набагато більш стійкими, нерухомими, ніж образи уяви, фантазії, або об'єктивні понятійні конструкції, що відбивають реальність культурного життя будь-яких народів світу.

Результати оцінювання рівню сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва за *гностичним* критерієм в ході остаточного діагностичного зрізу

Рівні	вибірки	Г-1. Обсяг ключових понять і коректних суджень щодо НМК		Г-2. Рівень системної узгодженості теоретичних знань щодо НМК		Узагальнені результати діагностики за гностичним критерієм	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Професійний	КГ	6	20,00	3	10,00	3	10,00
	ЕГ	16	53,33	28	93,33	27	90,00
Обізнаний	КГ	11	36,67	5	16,67	4	13,33
	ЕГ	13	43,33	1	3,33	2	6,67
Профанний	КГ	13	43,33	22	73,33	23	76,67
	ЕГ	1	3,33	1	3,33	1	3,33
<i>Середня статистична оцінка (1-100)</i>	<i>КГ</i>	55		35		45	
	<i>ЕГ</i>	75		85		80	

Таблиця 3.12

Результати оцінювання рівню сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва за аксіологічним критерієм в ході остаточного діагностичного зрізу

Рівні	вибірki	А-1. Здатність до диференціації і розуміння естетичних і художньо-образних модальностей		А-2. Рівень системної узгодженості художньо-естетичних відношень.		Узагальнені результати діагностики за аксіологічним критерієм	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Професійний	КГ	2	6,67	2	6,67	2	6,67
	ЕГ	8	26,67	18	60,00	12	40,00
Обізнаний	КГ	4	13,33	6	20,00	4	13,33
	ЕГ	12	40,00	10	33,33	12	40,00
Профанний	КГ	24	80,00	22	73,33	24	80,00
	ЕГ	10	33,33	2	6,67	6	20,00
<i>Середня статистична оцінка (1-100)</i>	<i>КГ</i>	35		35		35	
	<i>ЕГ</i>	65		75		70	

Ми віддаємо собі раду в тому, що кількість національних музичних культур, включених у тому чи іншому обсязі до експериментально-педагогічній роботи була обмеженою. З цього слідує, що обмеженими в етно-географічному плані є і отримані студентами системні уявлення. Однак, вважаємо за необхідне ще раз наголосити на тому, що завданням розробленої методики було не «засунути» в голову майбутніх учителів музичного мистецтва якомога більше емпіричних і теоретичних знань про національної музичної культури. Завданням було, по-перше, прилучити молодих фахівців до погляду на світову музичну культуру як на природну цілокупність національних художніх культур. По-друге, ми намагалися продемонструвати ці культури як системи музичної практики, обумовлені функціями музичного мистецтва і обставинами життя. По-третє, нашим наміром було озброїти майбутніх учителів музичного мистецтва методами репрезентації будь-якої національної музичної культури як системної цілісності, тобто тими

методами, які вони апробували на собі в процесі експериментальної роботи. Отримані остаточні результати свідчать про те, що наші наміри успішно реалізувалися.

Порівняльні таблиці та гістограма свідчать про успішність апробації розробленої методики.

Таблиця 3.13

Узагальнені результати остаточного зрізу моніторингу рівня сформованості системного уявлення про НМК в майбутніх учителів музичного мистецтва на формувальному етапі експерименту

№	Критерії	вибірки	Рівні					
			Професійний		Обізнаний		Профанний	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Ейдетичний	КГ	2	0,00	5	6,67	23	70,00
		ЕГ	21	70,00	7	23,33	2	6,67
2	Гностичний	КГ	3	10,00	4	13,33	23	76,67
		ЕГ	27	90,00	2	6,67	1	3,33
3	Аксіологічний	КГ	2	6,67	4	13,33	24	80,00
		ЕГ	12	40,00	12	40,00	6	20,00
Остаточний розподіл за рівнями		КГ	2	6,67	5	16,67	23	76,67
		ЕГ	16	53,33	12	40,00	2	6,67

Таблиця 3.13

Порівняння результатів оцінювання сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва за кожним з критеріїв на різних етапах формувального експерименту

Зріз	вибірки	КРИТЕРІЇ			Остаточна середня статистична оцінка (1-100)
		Ейдетичний	Гностичний	Аксіологічний	
		<i>бал. (1-100)</i>	<i>бал. (1-100)</i>	<i>бал. (1-100)</i>	
1-ий	КГ	35	37	35	36
	ЕГ	42	48	52	47
2-ий	КГ	45	45	35	42
	ЕГ	78	80	70	76

Таблиця 3.14

Порівняння результатів моніторингу рівня сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва на різних етапах формуального експерименту

Рівні	вибірки	Результати першого зрізу моніторингу		Результати остаточного зрізу моніторингу	
		Абс.	%	Абс.	%
Професійний	ЕГ	2	6,67	16	53,33
	КГ	1	10,71	2	17,86
Обізнаний	ЕГ	7	20,00	12	40,00
	КГ	2	28,57	5	42,86
Профанний	ЕГ	21	73,33	2	6,67
	КГ	27	60,71	23	32,14

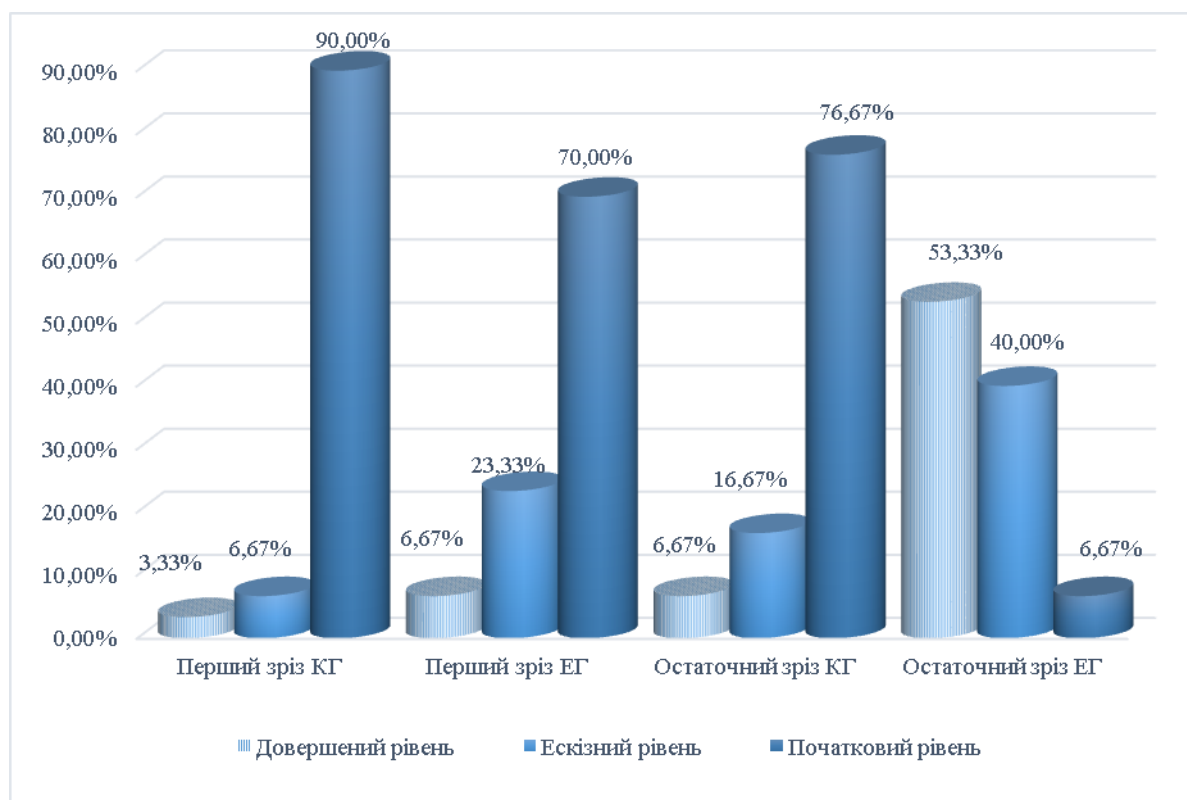


Рисунок 3.2. Порівняння результатів моніторингу рівня сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва на різних етапах формуального експерименту

Рисунок 3.3. Порівняння результатів моніторингу рівня сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва на різних етапах формуального експерименту

Перевірка результатів експерименту за критерієм Фішера (φ^*)

Істотність виявленого перевищення в ЕГ кількості респондентів, які досягли доведеного рівня сформованості системного уявлення про НМК, у порівнянні з кількістю таких респондентів у КГ, перевірялася за допомогою обчислень за критерієм φ^* (кутового перетворення) Фішера. Дана методика дозволяє визначити достовірність різниці між частками респондентів, у яких діагностоване досягнення бажаного рівня сформованості певної якості, шляхом перетворення відсоткових виражень таких часток, унормованих через одиницю (ρ_1 та ρ_2), у величини центрального кута (φ_1 та φ_2), унормовані вираженням $\pi = 3,14 \dots$ через величину за формулою кутового перетворення:

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

Величина кута, який утворюється, відповідно, є тим більшою, чим більшою є частка таких респондентів. Таким чином, різниця між величинами утворених кутів (φ_1 та φ_2), є величиною $\varphi_{\text{емп}}$. Утім не кожне отримане значення різниці кутів вважається істотним. Задля визначення істотності розбіжності необхідно орієнтуватися на систему стандартних критеріїв Фішера ($\varphi_{\text{ст}}$), задля чого застосовується формула:

$$\varphi_{\text{емп}} = |\varphi_1 - \varphi_2|^2 \cdot \frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2} \geq \varphi_{\text{ст}} \left\{ \begin{array}{l} v_1 = 1 \\ v_2 = n_1 + n_2 - 2 \end{array} \right\}$$

де φ_1 та φ_2 – частки респондентів ЕГ та КГ, виражені через величини центрального кута (задля коректності обчислень застосовується модуль різниці між φ_1 та φ_2); n_1 та n_2 – загальна кількість респондентів у вибірках ЕГ та КГ відповідно; v_1 та v_2 – стандартні критичні значення критерію Фішера ($\varphi_{\text{ст}}$), які визначаються за допомогою відповідної таблиці (див. Додаток 3).

Шляхом установлення рівню відповідності отриманого значення $\varphi_{\text{емп}}$ стандартним критичним значенням критерію Фішера визначається вірогідність надійності розбіжності між значеннями кутів (95%, 99 %, або 99,9 %).

Згідно з алгоритмом застосування даної методики насамперед було сформульовано дві гіпотези:

H_1 : Частка респондентів, які досягли довершеного рівня сформованості системного уявлення про НМК в ЕГ істотно перевищує частку таких респондентів у КГ.

H_0 : Частка респондентів, які досягли довершеного рівня сформованості системного уявлення про НМК в ЕГ істотно не перевищує частку таких респондентів у КГ.

Далі було побудовано чотирипільну таблицю, яка експлікує дані, зокрема, значення змінних, присутніх у формулі, систематизуючи їх відповідно до наявності ознак виявлення бажаного ефекту, яким є досягнення респондентами довершеного рівня сформованості системного уявлення про НМК (див. табл. 3.15).

На основі даних, представлених у таблиці 3.15, було перетворено у значення величин кутів ті відсоткові частки ЕГ та КГ, до яких увійшли респонденти, що продемонстрували довершений рівень сформованості НМК, зокрема:

(для ЕГ):

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{p_1} = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,5333} = 2 \cdot \arcsin(0,7303) = 2 \cdot 0,8188 = 1,6375$$

(для КГ):

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{p_2} = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,0667} = 2 \cdot \arcsin(0,2582) = 2 \cdot 0,2612 = 0,5223$$

На наступному етапі було визначено емпіричне значення φ^* :

$$\varphi_{\text{емп}} = |\varphi_1 - \varphi_2|^2 \cdot \frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2} = |1,6375 - 0,5223|^2 \cdot \frac{30 \cdot 30}{30 + 30} = 1,2437 \cdot \frac{900}{60} = 18,655$$

Задля визначення ступеню достовірності розбіжності кутів, вираженої через значення $\varphi_{\text{емп}} = 18,655$, було обчислене відповідне стандартне критичне значення (v_2), задля чого було здійснено розрахунки за формулою:

$$\varphi_{st} \left\{ \begin{matrix} v_1 = 1 \\ v_2 = n_1 + n_2 - 2 \end{matrix} \right\} = \left\{ \begin{matrix} v_1 = 1 \\ v_2 = 30 + 30 - 2 \end{matrix} \right\} = \left\{ \begin{matrix} v_1 = 1 \\ v_2 = 58 \end{matrix} \right\}$$

У результаті було отримане критичне значення $v_2=58$. На основі аналізу даних таблиці стандартних критичних значень Фішера (див. Додаток 3), було уточнено, що достовірність отриманого $\varphi_{\text{емп}} = 18,655$, при виявлених критичних значеннях $v_1 = 1$ та $v_2 = 58$ визначатиметься шляхом зіставлення $\varphi_{\text{емп}} = 18,655$ із трьома критеріями достовірності розбіжності кутів ($\varphi_{\text{ст}}$):

$$\varphi_{\text{ст}} \begin{cases} v_1 = 1 \\ v_1 = 58 \end{cases} : \varphi_{\text{ст}} = \{12 - 7,1 - 4\}$$

При цьому:

достовірність 99,9% ($p = 0,001$) визначається порівнянням зі значенням $\varphi_{\text{ст}} = 12$;

достовірність 99% ($p = 0,01$) визначається порівнянням зі значенням $\varphi_{\text{ст}} = 7,1$;

достовірність 95% ($p = 0,05$) визначається порівнянням зі значенням $\varphi_{\text{ст}} = 4$.

Зіставлення довело, що отримане значення $\varphi_{\text{емп}} = 18,655$ є більшим за критичне значення $\varphi_{\text{ст}} = 12$:

шляхом порівняння з якими встановлюється надійність різниці між величинами кутів у відповідному діапазоні, що довело істотність розбіжності величин кутів з максимальною надійністю (99,9%):

$$\varphi_{\text{емп}} = 18,655 > \varphi_{\text{ст}} = 12$$

Таким чином було з'ясовано, що перевищення в ЕГ кількості респондентів, які досягли довершеного рівня сформованості досліджуваного явища, у порівнянні з кількістю таких респондентів у КГ, є достовірним із високою вірогідністю (99,9%), що дозволило відкинути нульову гіпотезу та підтвердило ефективність методики формування системного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва.

3.3. Висновки до третього розділу

В третьому розділі дисертації було представлено розроблену методику педагогічної діагностики рівня сформованості системного уявлення майбутнього вчителя музичного мистецтва про національну музичну культуру, описання перебігу і головні результати експериментальної роботи з формування означеної особистісної якості.

В основу діагностики покладено критерії та показники, які відповідають виявленій структурі такого уявлення, а саме: а) *ейдетичний критерій*, який характеризує міру володіння майбутнім освітянином художніми гештальтами певної національної музичної культури (показниками слугують обсяг знайомих студенту релевантних зразків національного мистецтва та ступінь їх системної єдності); б) *гностичний критерій* характеризує теоретичні знання, що входять до структури системного уявлення про національну музичну культуру (показники - обсяг ключових понять і коректних суджень щодо національних музичних культур та рівень їх системної узгодженості); в) *аксіологічний критерій* (показниками є здатність до ціннісного сприйняття і розуміння художньо-естетичного смислу творів національної музичної культури).

Були обгрунтовані три рівні сформованості системного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про національну музичну культуру: низький (профанний), середній (обізнаний) та високий (професійний). Діагностичний експеримент показав, що переважна більшість студентів (96%) виявила низький рівень системного уявлення про НМК за усіма критеріями.

Формувально-експериментальна робота з апробації запропонованої методики здійснювалася поетапно. Перший етап (*тезавраційний*) мав завданням накопичення художніх вражень, понять, фактологічних і ціннісних суджень щодо низки обраних національних музичних культур (перевага була

віддана культурам України та Іспанії (Європа), Китаю і Туреччини (Азія), США і Бразилії (Америка), Конго (Африка) та Індонезії (Океанія)). Домінуючими на першому етапі роботи були методи освоєння понять репрезентативного твору, інструменту, персони, властивостей музичної мови та композиції, методи «занурення в культуру», крос-культурного аналізу, опорних знаків, дидактичні гри («Поліглоти», «Апологія мистецтва»).

Другий – *інтеграційний* – етап експерименту мав спеціальним завданням систематизацію чуттєвих образів, понять і художньо-естетичних відношень щодо низки обраних для освоєння національних музичних культур. На цьому етапі провідну роль зіграли: художньо-продуктивні дії студентів, що поєднують емпіричні та теоретичні знання на основі розуміння художньо-естетичних завдань (створення інструментального акомпанементу до відеозапису хореографічної композиції); підготовка мультимедійної презентації певної національної музичної культури; розробка ментальних мап на основі жанрового моделювання культури; інтерактивна форма «Гра в перлини», що спрямована на розвиток асоціативного мислення на основі інтерпретації знаків.

Останній діагностичний зріз продемонстрував істотне покращення системного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про національну музичну культуру. Високий рівень сформованості даної якості продемонстрували за ейдетичним критерієм – 28,57 % студентів експериментальної групи (у контрольній групі – 3,57 %), за гностичним – 32,14 % (7,14 %), за аксіологічним - 21,43 % (7,14 %),. Остаточний коефіцієнт для експериментальної групи (ΣK_f) відповідає достатньому рівню – 15,73. В контрольній групі він відповідає середньому рівню (11,21). Числові дані підтвердили ефективність запропонованої методики формування у майбутніх учителів музичного мистецтва системного уявлення про національну музичну культуру.

ВИСНОВКИ

У даній дисертації представлено результати теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки ефективності методики формування у майбутніх учителів музичного мистецтва системного уявлення про національну музичну культуру. Відповідно до поставленої мети були виконані наступні дослідницькі завдання:

1. Встановлено теоретичні засади системного уявлення про національну музичну культуру. Розглянуті і узагальнені сучасні наукові погляди на феномени культури, етнічної та національної культури, музичної культури виявили надзвичайно високу складність даних явищ і обумовили необхідність звернення до загальнонаукового принципу моделювання. Даний принцип надав можливість представити національну музичну культуру музичну культуру у вигляді чітко структурованої системи; яка виявляє її найважливіші індивідуально-типологічні властивості. На основі системно-структурного підходу, методу жанрового моделювання і актуалізованих сучасних культурологічних знань була запропонована дефініція центрального поняття дисертації. *Національна музична культура* визначена як *система базових галузей та жанрів музичної практики, що функціонує в умовних межах певної національної культури*.

Головними структурними елементами системи національної музичної культури, згідно з побудованою моделлю, слугують *базові галузі музичної практики*: 1) *традиція народного мистецтва, фольклор* великих і малих народів, що входять до складу нації; 2) *релігійна музична практика*; 3) *практика світського концертного професійного та аматорського музикування*; 4) *масово-популярна музика*, що існує за принципами серійного виробництва. Кожна галузь репрезентована своїми музичними жанрами, які виявляють ознаки системної узгодженості. Кожна галузь практики музикування і кожний музичний жанр характеризується певним комплексом

релевантних щодо даної НМК властивостей, а саме: а) художніми артефактами; б) значущими персонами; в) мовою та стилями; в) музичним матеріалом (властивостями інструментів і вокальних манер).

Розроблена жанрова модель НМК дозволила відобразити практично всі сторони та елементи практики музичного мистецтва даного народу. Було встановлено, що метод жанрового моделювання музичної культури є імпліцитно присутнім у музикознавчих концепціях та методиках музичної освіти. Констатовано актуальність проблеми опанування національних музичних культур в контексті сучасних тенденцій в теорії та практиці мистецької освіти, зокрема в напрямку відродження основ народної педагогіки (етнопедагогіки), опанування молодими поколіннями цінностей рідної музичної культури, використання засобів мистецтва для досягнення важливих цілей етнокультурної та полікультурної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва.

2. Був з'ясований зміст словосполучення «уявлення про музичну культуру», яке часто вільно використовується в теорії та методиці мистецької освіти. Встановлено, що в гносеологічному і психолого-педагогічному аспектах під *уявленням* розуміють складний психологічний феномен, який не зводиться до затриманих у моментальній пам'яті образів сприйняття, а має більш стійкий і абстрагований характер. Уявлення займають широкий спектр психічних утворень, що простягається від простих і конкретних чуттєвих образів до понять. На цих засадах *системне уявлення про національну музичну культуру майбутнього вчителя музичного мистецтва* визначено як *складну особистісну когнітивно-психологічну властивість індивіда, яка нерозривно поєднує три компоненти: емпіричні знання (звукові, зорові, моторні та інші гештальти, накопичені індивідом в процесі набуття досвіду сприйняття чи відтворення артефактів національної музичної культури; а також певні практичні уміння, знання «як зробити»), теоретичні знання (поняття і судження, у тому числі фактологічні знання щодо феноменів національної музичної культури) і ціннісні відношення (відповідні конкретній*

національній культурі художньо-образні реакції та естетичні судження особистості щодо відомих їй артефактів мистецтва).

3. Запропоноване теоретична модель музичної культури та визначене поняття системного уявлення про дане явище надали теоретичні підстави для розробки методики педагогічного впливу на процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Запропонована методика рішуче відкидає обмежений погляд на світову художню культуру як виключно європейське чи євро-американське явище. Сучасний процес глобалізації супроводжується, на жаль, нівелюванням індивідуально неповторних властивостей культур Азії, Африки, Латинської Америки. Культури малих народів губляться і розчиняються в сучасній агресивній, всюди проникній масовій культурі. Однак це неприпустимо, бо кожна етнічна культура є великою цінністю для всього людства, її зникнення є непоправною втратою всієї людської цивілізації. Отже, нашим завданням було встановлення універсального засобу системно-цілісного охоплення в теоретичних поняттях та відображенні в емпіричному досвіді будь-якої культури: загальновідомої чи невідомої, стародавньої чи сучасної, великого народу чи малого етносу, застиглою чи динамічної в своєму розвитку.

В основу розробленої в дисертації методики покладено наступні підходи: *системний підхід*, який дозволяє інтерпретувати будь-яку конкретну національну музичну культуру як багатогранну структуровану цілісність, що обумовлена типовими функціями і обставинами існування артефактів мистецтва; втілена в жанрах фольклору, релігійно-ритуального, концертно-академічного і масово-популярного мистецтва; виражена у типових формах художньої діяльності носіїв культури; закріплена в системах засобів художньої виразності на рівнях музичної мови та художньої риторики; забезпечена соціальними засобами репродукції та розвитку, зокрема інститутами мистецької освіти. Системність у методиці підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає узгодження змісту навчальних програм музично-історичних і теоретичних дисциплін; втілюється у

тематичній структурі розробленого спецсемінару, присвяченого національним музичним культурам; в алгоритмі формування музично-теоретичних понять про національну музичну культуру.

Культурологічний підхід служить теоретичним стрижнем концепції і тематичної структури спецкурсу для студентів магістратури. Проявом даного підходу є послідовне використання *принципу моделювання* культури. В основу вибору, організації та інтерпретації учбового матеріалу покладено багатомірну *жанрово-таксономічну модель музичної культури*, в якій музичні явища поєднані в таксони згідно з їх функцією, формою, обставинами екзистенції, стильовими властивостями. Культурологічному підходу відповідають: методичні принципи «поліхудожнього занурення в культуру», метод крос-культурного аналізу.

Діяльнісний підхід передбачає засвоєння головних понять і положень щодо національної музичної культури в процесі активного художнього сприйняття-переживання і творчого музикування (співу, гри на інструменті, аранжування). Він проявляється у застосуванні *принципу розвиваючого навчання*, зокрема у залучених методах проблемного викладу тем, використанні навчальних тестів, індивідуальних творчих завдань, інтерактивних форм і методів навчальної роботи. Даний підхід репрезентують методи розробки інтелектуальних мап з використанням «ключових знаків», аранжування музичного матеріалу і його використання в синтетичних мистецьких композиціях (слайд-фільмах, інсталяціях тощо), залучення ігрових форм роботи, організація колективного музикування.

Згідно з *герменевтичним* підходом, інтерпретація художніх творів національних музичних культур опирається на знання відповідних художньо-знакових систем, розуміння символів національного мистецтва, уявлення щодо прагматики творчих дій музикантів, осмислення художнього і життєвого контексту мистецької діяльності. Даний підхід втілюється у методі конструювання опорних знаків, які відображають специфічні властивості певної національної музичної культури.

Встановлені оптимальні *умови* впровадження у педагогічну практику запропонованої в дисертації методики, як от: а) педагогічне стимулювання шанобливого ставлення студентів до кожної національної музичної культури, недопущення проявів культурної інтолерантності; б) стимулювання у студентів педагогічної рефлексії щодо методів, форм умов і результатів процесу формування системного уявлення про НМК; в) віддання переваги музичним творам світської та релігійної композиторської музики, які пов'язані з фольклором і відображають специфіку художньо-образного мислення суб'єктів даної національної музичної культури; г) створення можливостей для безпосереднього спілкування студентів з носіями різних національних музичних культур, для спільного музикування з ними; д) забезпечення технічних можливостей використання мультимедійної техніки і комп'ютерних засобів звукового синтезу для заохочення студентів до засвоєння елементів НМК в експериментальній творчій діяльності; є) впровадження в навчальний процес спеціального курсу «Музичні культури народів світу», метою якого є оснащення майбутніх учителів музичного мистецтва комплексом методів, спрямованих на формування системного уявлення про музичну культуру.

3. Запропонована методика була перевірена на практиці в ході експериментальної роботи зі студентами та магістрантами педагогічних освітніх закладів в Україні та КНР. Для цього була розроблена авторська методика педагогічної діагностики рівня сформованості системного уявлення про НМК. В її основу було покладено критерії, які відповідають виявленій структурі системного уявлення про НМК. *Ейдетичний критерій*, що відповідає першому компоненту системного уявлення - *емпіричним знанням*, дозволяє оцінити міру володіння майбутнім фахівцем мистецької освіти художніми гештальтами певної національної музичної культури. Показниками до нього слугують обсяг знайомих студенту релевантних зразків національного мистецтва та ступінь їх системної єдності. *Гностичний критерій* дозволяє встановити рівень другого компоненту системного

уявлення про НМК, яким є *теоретичні знання*. Його показниками є обсяг ключових понять і коректних суджень щодо національних музичних культур, та рівень їх системної узгодженості. Визначення рівня сформованості ціннісного відношення здійснюється за допомогою *аксіологічного* критерію. Показниками до нього є здатність до ціннісного сприйняття і розуміння художньо-естетичного смислу творів національної музичної культури.

За результатами проведеного констатувального експерименту були виділені та обгрунтовані три рівні сформованості системного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про національну музичну культуру: низький (профанний), середній (обізнаний) та високий (професійний). Діагностичний експеримент показав, що переважна більшість студентів (96%) виявила низький рівень системного уявлення про НМК за усіма критеріями.

Формувально-експериментальна робота з апробації запропонованої методики здійснювалася поетапно. Перший етап (*тезавраційний*) мав завданням накопичення художніх вражень, понять, фактологічних і ціннісних суджень щодо низки обраних національних музичних культур. На першому етапі формувального експерименту найбільшу ефективність виявили: а) мультимедійні навчальні тести; б) метод полімистецького герменевтичного коментаря до артефактів та інших релевантних проявів НМК; в) методи активізації слухового сприйняття і освоєння елементів музичної мови та стилістики НМК у процесі рецептивного і репродуктивного музикування; г) алгоритм формування ключових понять, відбиваючих природу, форми та зміст НМК; д) принцип поліхудожнього занурення в культуру, є) метод крос-культурного аналізу, ж) методика створення і застосування опорних знаків, з) дидактичні ігри «Поліглоти» та «Апологія мистецтва».

Інтеграційний етап експерименту мав специфічним завданням приведення музичних та мистецьких гештальтів, понять та художньо-естетичних суджень, сформованих у процесі поглибленого знайомства з низкою обраних НМК, до системної узгодженості. На цьому етапі виявили

найбільшу ефективність такі методи і форми роботи: а) художньо-продуктивні дії студентів; б) підготовка поліхудожньої мультимедійної презентації обраної студентом національної музичної культури або певної жанрової системи; в) розробка ментальних мап на основі опорних знаків та методу жанрового моделювання культури; г) інтерактивна форма «Гра в перлини», спрямована на розвиток асоціативного мислення на основі інтерпретації художніх знаків.

Статистичний аналіз результатів остаточного діагностичного зрізу продемонстрував істотне покращення системного уявлення студентів експериментальної групи про національну музичну культуру як певної особистісної властивості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Високий рівень сформованості даної властивості продемонстрували за ейдетичним критерієм – 28,57 % студентів експериментальної групи (у контрольній групі – 3,57 %), за гностичним – 32,14 % (7,14 %), за аксіологічним - 21,43 % (7,14 %). Остаточний коефіцієнт для експериментальної групи (ΣK_f) відповідає достатньому рівню – 15,73. В контрольній групі він відповідає середньому рівню (11,21). Таким чином, числові дані підтвердили ефективність запропонованої методики формування у майбутніх учителів музичного мистецтва системного уявлення про національну музичну культуру.

Поставлена в дисертації проблема не може вважатися остаточно вирішеною. Вона має широкі *перспективи* подальшого дослідження. Одним з напрямків її розвитку є більш глибоке вивчення феномену розуміння і засвоєння незнайомої національної музичної мови. Цей напрямок потребує занурення в теорію музичної мови, музичного знаку і музичного мислення, залучення новітніх надбань психологічної науки, зокрема нейролінгвістики, у сфері вивчення процесів декодування знакової інформації, взаємодії мовної норми і мовленнєвого узусу, образно-асоціативного мислення тощо. Другий напрямок полягає у розширенні сфери культурологічної проблематики, зокрема в напрямку вивчення етногенетичних феноменів асиміляції, дисиміляції, інтеграції культур, впливів глобалізаційного процесу, які

впливають на стан музичного мистецтва. Третій напрямок розвитку теми - виявлення особливої ролі сучасного масово-популярного мистецтва у процесі формування міжкультурних відношень, змін національних стереотипів музичного мислення. Нарешті, відкритим залишається складне питання щодо пошуку оптимальних педагогічних засобів впливу на процес формування засобами музичного мистецтва культурної компетентності, національної самосвідомості, навичок і умінь музикування в формах і дусі традиції національної культури. Остання проблема має особливо актуальне значення для музичної освіти в Китаї, де сьогодні відбуваються дуже динамічні зміни, пов'язані як зі сприйняттям класичної і сучасної європейської музики, розвитком нових стилів і, водночас, повернення суспільства до скарбів національної музичної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ажиппо А. Ю. (2015). Украинские общественные деятели и педагоги второй половины XIX – начала XX столетия о национальном характере образования и воспитания. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, № 2 (46). – С. 72-79.
2. Андрущенко, В., Гончаров, В., Молодиченко, В., & Панченко, Л. (2017). *Культура як аксіологічна матриця освіти*. Київ: «МП Леся».
URL:<https://bit.ly/40PVir2>
3. Анципирович О.М. (2006). Особливості розвитку музично-мовної здібності дошкільників у процесі ознайомлення з іншонаціональною музикою. *Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації*. Зб. наук. праць Бердянського держ. пед.університету. №2, Бердянськ: БДПУ,– 215 с.
4. Аристова Л.С. (2015). *Музичне мистецтво: підручник для 4 кл.* – К. Видавничий дім «Освіта». – 128 с.
5. Арістотель. (2017). *Поетика*. переклад українською Б.Тена, Видавництво «Фоліо».
6. Бастун, М. В. (2013). *Культурологічний підхід в освіті та його психологопедагогічне забезпечення*. URL:
https://lib.iitta.gov.ua/6594/1/Bastun_6.pdf
7. Батюк Н.О., Степанова Л.В. (2023). Особливості формування етнокультурної обізнаності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. Видавничий дім «Гельветика». № 58 Т.1. С. 36-39.
8. Батюк Н.О., Степанова Л.В. (2023). Особливості формування етнокультурної обізнаності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. Видавничий дім «Гельветика». 2023. № 58 Т.1. С. 36-39.

9. Батюк, Н., Федорець, М. Хан Хуйюнь. (2021). Реалізація компетентнісного підходу в процесі мистецького виховання школярів України та Китаю. *Педагогічні науки: Теорія, історія, інноваційні технології*. 1(105), 390-401.
10. Бенч-Шокало О. (2002). Український хоровий спів. Актуалізація звичаєвої традиції. – К.: Український світ.
11. Беспалько В. П. (1989). Складові педагогічної технології. Режим доступу: <https://www.at.alleng.org/d/ped/ped020.htm>
12. Бех І. (2002). Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. *Психолого-педагогічні проблеми сільських шкіл* : наук. зб. Уман. держ. пед. ун-т. – Київ, 2002. – Вип. 3. – С. 143–156
13. Бех І. Д. (2018). Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. – Київ – Чернівці: «Букрек», 2018. – 320 с.
14. Бойченко І., Хамітов Н. (2002) Культура. Філософський енциклопедичний словник. с. 314-316
15. Бріцина О.Ю. (2013). Фольклор. *Енциклопедія історії України*: Т. 10. – К.: В-во "Наукова думка", 2013. - 688 с.: іл.. – Режим доступу: <http://www.history.org.ua/?termin=Folklor>
16. Бугельски Б. (2006). Представление // Психологическая энциклопедия. Под редакцией Р.Корсини, А.Аурбаха. – СПб.: Питер, - 1096 с. Режим доступу: <https://bookap.info/genpsy/psyenc/gl31.shtm>
17. Бузова, О. Д. (2004). Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ. – 19 с.
18. Бюхер. Bücher Karl (1899). Arbeit und Rhythmus. В. G. Teubner. –428 S. Режим доступу: <https://archive.org/details/arbeitsundrhythmus00bcgoog>.
19. Вайнштейн С. И. (1998). Порівняльно-історичний метод. *Культурологія. XX століття*. Код доступу: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_culture/664/
20. Ван Лу. (2018). Компонентна структура феномену художньо-естетичного світосприйняття у фаховій проекції майбутніх учителів музичного

- мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*(2), 68-79.
- Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2018_2_8
21. Ван Цзоуцзюнь (1987). Розвиток вищої освіти в Китаї.- Пекін.: Кит. Академія наук. - 227 с. (кит. мова).
22. Вашкевич В. М. (2005). Культурно-історична традиція як джерело формування історичної свідомості молоді, https://novyn.kpi.ua/2005-1/01_Vashkevic.pdf
23. Ващенко Г. (1957). Проект системи освіти в незалежній Україні (Намётки системы просвещения в независимой Украине). Мюнхен, 1957.
24. Вей Цзюнь. (2007). Жанровая система китайской народной музыки. – К.: Муз. Україна.
25. Великий тлумачний словник сучасної української мови (2005). Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. — К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», - 1728 с.
26. Вергунова, В. С. (2008). До сутності поняття «досвід емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва». *Наукові записки. Серія: Психологопедагогічні науки*. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя. №4. С.56-58
27. Верховинець В. М. (1989). Весняночка. – 5-е вид. – К. – Муз. Україна, 1989. – 342 с.
28. Виноградов, Г. (1980). Проблеми педагогічної методики. *Музика*, № 2, 20.
29. Винославська О.В., Бреусенко-Кузнецов та ін. (2005). Психологія. Навчальний посібник / К.: Фірма ІНК ОС. – 351 с.
30. Вирановський Г. Н. (1978). Музично-теоретичні системи. – Київ: «Музична Україна».
31. Гадамер Ханс–Георг (2000). Істина і метод. Пер. з німецької О. Мокровольського. – Київ: Універс. – 464 с.
32. Галіцян О. А., Койчева Т. І., Осипова Т. Ю. (2022). Полікультурна освіта у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Інноваційна педагогіка. Вип. 43. Т. 1. Одеса. С. 87–917. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/43/1.17>

- 33.Галузинський В.Г. (1995). Основи педагогіки та психології вищої школи. В.Г. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с
- 34.Герасимова-Персидська Н. (1983). Хоровий концерт на Україні в XVII-XVIII ст. — К. : Музична Україна, 1978. — 181 с.
- 35.Гетманенко А. О. (2015) Музичні уявлення та їх роль у навчанні музиці. Код доступу: www.gramota.net/materials/3/2015/12-1/13.html
- 36.Гончаренко С.У. (1997). Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь. – 375с.
- 37.Горбачов В.О. (2009). Роль уяви та уявлень в процесі розвитку понятійного мислення. *Проблеми сучасної психології*. Зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Випуск 3. – С. 89-100.
- 38.Гофрон А. (2005) Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій: автореф. дис. на здобуття нук. ступеня доктора філософських наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Анджей Гофрон. – К. – 32 с.
- 39.Гошовський Володимир Леонідович // Українська музична енциклопедія. Т. 1: [А – Д] / Гол. редкол. Г. Скрипник. — Київ : ІМФЕ НАНУ, 2006. — С. 512-513.;
- 40.Грица С. Й. (1979). Мелос української народної епіки. -К.: Наукова думка. -247 с.
- 41.Грица С.Й. (2018) Парадигма пісенна/фольклорна. *Українська музична енциклопедія*. — Київ: ІМФЕ імені М. Т. Рильського НАН України, Т. 5.- С. 69-71.
- 42.Грица Софія. (1998). Структурно-типологічний напрям у працях академіка Ф.Колесси (до 125-річчя від дня народження). *Проблеми етномузикології*: Зб. наук. пр. Упоряд. О. Мурзіна. – К.: НМАУ ім. П.І.Чайковського. - С. 9-20.
- 43.Гриценко Олександр (2019). Культурний простір і національна культура: теоретичне осмислення та практичне формування. – Київ: Інститут культурології НАМ України. – 256 с.

- 44.Грінченко М. Український романс (1959). *М. Грінченко. Вибране.* Упоряд. і ред. М.Гордійчук. – К.
- 45.Данилюк А.Я. (2009). Принцип культурогенеза в освіті. *Педагогіка.* 2009. – № 10 . – С. 3-8.
- 46.Дворецкий (1958). Древнегреческо-русский словарь. – М: Гос. изд-во Иностранных и национальных словарей. Том 1, С. 55-56.
- 47.Дева Б. Чайтанья (1980). Індійська музика. Режим доступу: <http://indosfera/?p=117-b-chaytanya-deva-indiyskaya-muzyka->.
- 48.Дем'янко Н. Ю. (2010) Формування національної культури в педагогічній спадщині В. М. Верховинця. – Полтава: АСМІ.– 272 с., іл. Код доступу: <http://journals.tsu.ru/uploads/import/833/files/320-087.pdf>
- 49.Діалектика ціннісних суджень та відношень (2010). *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно–технічної еліти* : зб. наук. пр. : у 3-х ч. за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Харків. – Вип. 27., ч. 1. – С. 28–39.
- 50.Дубровіна І.В. Стимулювання мотивації до самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної освіти. *Народна освіта.* Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4165
- 51.Енциклопедичний словник Ф.А. Брокгауза та І.А. Єфрона (1890-1907). - С.-Пб.: Брокгауз-Ефрон. Режим доступу: https://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/78336
- 52.Енциклопедія освіти. (2008). Акад пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер. – 1040 с.
- 53.Енциклопедія Сучасної України (2020). Редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін.– К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2020. Режим доступу: <https://esu.com.ua/article-71059>
- 54.Естетична культура: сутність і сфери формування. (2018). URL: <https://studfile.net/preview/7232084/>

55. Жабляк М.Д. (2010). Методичні рекомендації із вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу. – Ужгород. – 26 с.
56. Завалко К. (2014). Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності. Автореф. дис. на зд. наук. ст. доктора пед. Наук. 13.00.02. Теорія та методика музичного навчання. НПУ імені М. П. Драгоманова. – Київ.
57. Зязюн І.А. (2006). Естетичні засади розвитку особистості. *Мистецтво у розвитку особистості*: Монографія. – Чернівці: Зелена Буковина, – С. 14-36.
58. Зязюн, І. А. (1976). Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву. Київ : Вища школа. Зязюн, І. А. (2008). *Інтеграційна функція культурної парадигми. Професійнохудожня освіта України*, V, 3–13.
59. Іваницький А.І. (2004). Український музичний фольклор. – Вінниця: Нова книга.
60. Інтегральна система мистецької освіти: етнокультурний напрям розвитку здібностей творчої особистості (2021). Колективна монографія / керівник авторського проекту В. І. Федоришин. – Київ : ТЗОВ «Світ знань». – 369 с.
61. Канюк О. (2011). Теоретичний аналіз понять "знання", "уміння", "навички" – як важливих складових професійної компетентності майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2011.- С. 66-69. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_21_24.
62. Квітка, Климент. Народні мелодії: з голосу Лесі Українки. Ч. 1 / записав і упорядив Климент Квітка. — Київ: б. в., 1917. — 229, 2 с
63. Ковалинська І. В. (2016). Поняття «полікультурність» та «мультикультурність» у науковому дискурсі. *Освітологічний дискурс*. – 2016. – № 1 (13). – С. 65–78.
64. Козаренко О. (2000). Феномен української національної музичної мови. - Львів: Наук. тов-во ім. Шевченка у Львові. – 285 с.
65. Конверський А. Є. (2012). Логіка. Підручник. 4-те вид. перероб. та доп. - К.: Центр учбової літератури. – С. 164—196.

66. Кондаков Н. И. (1976). Логічний словник-довідник. Режим доступу: <https://nashol.biz/searchdoc/96660>.
67. Концепція «Нова українська школа». [Електр. ресурс] – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf>.
68. Костюк, О. Г. (1965). Сприймання музики і художня культура слухача. Київ : Наук. думка.
69. Кремень В. Г. (2015). Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Український педагогічний журнал*. – 2015. – № 1. – С. 8-15.
70. Крымський С. Архетипи української культури // Вісник НАН України. — 1998. — № 7-8. — С. 74-87..
71. Кузик О. Є. (1998). Трансформація традиційної обрядовості та її використання в сучасній педагогічній, культурно-дозвілєвій діяльності установ культури. (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Київ.
72. Кульчицький О. (1995). Основи філософії і філософських наук. – Мюнхен-Львів. Український Вільний Університет. – 164 с.
73. Куценко С.В. (2010). Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами жанрової різноманітності народно-сценічного танцю. *Хореографічне мистецтво у контексті культурно-освітніх процесів*: всеукр. наук.-практ. конф., 12-13 груд. 2010 р. – Полтава. – С. 135-142.
74. Ліненко, А. Ф. (2006). Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського*. Спец. вип. «Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку». – Ч. 1. – С. 15-21.
75. Лобова О. В. (2010). Методичні аспекти формування музично-теоретичних знань на уроках музики. *Вісник Луганського національного ун-ту імені Тараса Шевченка* (педагогічні науки). № 6 (193). Ч. 1. – С. 66-74.
76. Лобова О. В. (2012). Музичне мистецтво: підручник для 1 кл. загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Школяр.

- 77.Лу Лу. (2014). Методика формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічних університетах України та Китаю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ. – 21 с.
- 78.Лю Цяньгун. (2015). Культура КНР. Мистецтво / Лю Цяньгун. – Пекін: Міжконтинентальне вид-во Китаю. – 212 с.
- 79.Ляшенко І. (1973). Інтернаціональне в національному (До методології вивчення історії музичного професіоналізму на Україні). *Українське музикознавство*. 8: (Наук.-методичний міжвідомчий щорічник). – К. : Музична Україна. – С. 3–22.
- 80.Ляшенко І. (1991). Національне та інтернаціональне в музиці. – К. : Наук. думка, 1991. – 269 с..
- 81.Ма Ши. (2022) Системне уявлення вчителя музики щодо національної музичної культури // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: наук. журнал. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – № 2 (139). – С. 62-70.
- 82.Ма Ши. (2022). Засвоєння понять як завдання музичної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. – Суми, 2022, № 2 (116) с. 219-232.
- 83.Ма Ши. (2022). Методологічні підходи до формування системного уявлення щодо національної музичної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 4 (141). Одеса. - С. 49-56.
- 84.Майбурова К.В. (1959). Музичні жанри. – К. – 48 с.
- 85.Медведик Юрій. (2006). Українська духовна пісня ХУІІ-ХУІІІ століть. - Львів: Вид-во Українського Католицького Університету. - 324 с.
- 86.Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти (2017). Наказ Міністерства освіти і науки України від «01» червня 2017 № 600.

- Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf>
87. Мичковська, Ванда. (2021). Поняття полікультурності як якості особистості. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби*. Т. 24. № 1.
88. Мозгальова Н., Барановська І. (2017) Українські народні традиції як засіб виховання дітей дошкільного віку. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер.: Педагогічні науки. Вип. 152. - С. 20-24.
89. Мороз. О. (2002) Моделювання. *Філософський енциклопедичний словник*. Ред. колегія: В.І. Шинкарук (голова редколегії) та ін. – Київ: Абрис, 2002.- С. 392-393.
90. Москаленко В.Г. (1994, 2013). Лекції з музичної інтерпретації. Режим доступу: <https://knmau.com.ua/wp-content/uploads/V.-Moskalenko-Lektsiyi-z-muzichnoyi-interpretatsiyi-Navchalnij-posibnik.pdf>
91. Музична естетика античного світу (1974). Вступн. нарис і зібрання текстів професора О.Ф.Лосева. – Київ: Музична Україна, 1974. – 219 с.
92. Музична естетика західноєвропейського середньовіччя (1976). Упоряд. В.П. Шестаков. -К.: Музична Україна.
93. Музичне мистецтво. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (5-8 класи). Укладачі: Фільц Б.М., Белова І. М., Букрєєва Г.Б., Демчишин М.С., Масол Л.М., Мільченко О.В., Павленко О.М. Режим доступу: <https://fm.npu.edu.ua/?view=article&id=342&catid=89>
94. Наулко В.І. (1993). Культура традиційна і сучасна. *Культура і побут населення України*. – Київ: Либідь. - С. 245-264
95. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016). Нац. акад. пед. наук України ; редкол.: В.Г. Кремень (голова). – Київ : Педагогічна думка. – С.100-105.
96. Немов Р.С. (2007). Психологічний словник. Режим доступу: https://studylib.ru/doc/1745800/nemov-r.s.--psihologicheskij-slovar._

97. Ніколаї Г. Ю., Сунь Жуй. (2022). Феномен поліхудожньої обізнаності майбутніх викладачів вокалу: науковий дискурс. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Вип 28. С. 45-53. URL: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series14.2022.28.07>
98. Ніколаї Г.Ю. (2015). Предмет і теоретико-методологічні основи хореографічно-педагогічної компаративістики. *Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Умань, 16-17 травня 2015 р.). – Умань : ФОП Жовтий О. – С. 71 – 74.
99. Нова українська школа. [Електр. ресурс] – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf>
100. Олексюк О. М. (2009). Герменевтичне розуміння музичного твору як методологічний ресурс модернізації мистецької освіти. *Мова і культура*. Інститут української мови НАН України.
101. Олексюк О. М., Ткач М. М., Лісун Д. В. (2013). Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. монограф. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 164 с
102. Олексюк О.М. (2019). Розвиток духовного потенціалу особистості у постнекласичній мистецькій освіті. – Київ: ун-т ім. Б. Грінченка. - 266 с.
103. Отич, О. М. (2011). Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно- педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія. Чернівці : Зелена Буковина. 248 с.
104. Панків, Л. І. (2016). Аксіологічні координати фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конференції «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін» . Херсон. С. 96-99.
105. Піч, Роланд (2023). Вільгельм фон Гумбольдт про зв'язок між національним характером і національною мовою. Режим доступу: <https://ukrsvit1.com.ua/kultura/vykhovannia-j-osvita/roland-pich-vilhelm-fon->

humboldt-pro-zv-iazok-mizh-natsionalnym-kharakterom-i-natsionalnoi-
movoiu.html

106. Полатайко Е. М. (2016). Герменевтический подход к формированию эстетической культуры будущего учителя музыкального искусств.
Актуальні питання мистецької освіти та виховання. – Вип. 1 (7). С. 3-11.
107. Попович М.В. (1998). Нарис історії культури України. - К.: «Арт Ек».
108. Попович Мирослав. (2018). Філософія свободи. – Харків : Фоліо.
109. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (нова редакція) (2014): У 2 ч. – Ч II. Від трьох до шести (семи) років / О. П. Аксьонова, Л. В. Артемова та ін.; наук. кер. О. Л. Кононко. – К. : ТОВ "МЦФЕР Україна". – 452 с.
110. Психологічна енциклопедія (2006). Режим доступу:
<https://knygy.com.ua/index.php?productID=5272000188>.
111. Розвиток мистецтва у Китаї у 19-20 ст. (Електронний ресурс). - Режим доступу до ресурсу : <http://www.disus.ru/knigi/237930-1-razvitie-tancevalnogo-iskusstva-kitae19-20-soderzhanie-vvedenie---3-glava-kitayskiy-tancevalniy.php>.
112. Реброва О. Є. Методи стимулювання художньо-ментальних процесів у виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії // Наука і освіта. – 2017. – №4. – 39-45.
113. Реброва О.Є.(2012). Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 283 с.
114. Ревенко І. В. (2014). Діагностика рівнів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків / І. В. Ревенко // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. - № 5-6. - С. 53-58.
115. Рибалко, В. В. (2009). Теорії особистості у вітчизняній психології і педагогіці. Київ.

116. Романовський О., Гриньова В., Резван О. (2018). Ментальні карти як інноваційний спосіб організації інформації в навчальному процесі вищої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2018, Том 64, №2, 2018. – С. 185-196.
117. Ростовський О. Я. (2011). Теорія і методика музичної освіти. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. – 640с
118. Рубинштейн С. Л. (2013). Засади загальної психології. Режим доступу: <https://psylib.org.ua/books/rubin01/index.htm>
119. Руденко Л. А., Литвин А. В. (2017). Культурологічний вимір педагогіки І. А. Зязюна. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього*: зб. матеріалів І Міжнародної науково-практичної конференції. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. – 339 с. – С. 58-60.
120. Рудницька О. П. (1996). Концепція культурологічної підготовки студентів педагогічних вузів. *Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – К. – Ч. І. – С. 36-40.
121. Рудницька О.П. (1998). Основи викладання мистецьких дисциплін: Навч. Посібник. За заг. ред. О.П.Рудницької. – К. – 184 с.
122. Рудницька О.П. (2000). Українське мистецтво у полікультурному просторі. – К.: «ЕксОб». – 208 с.
123. Рудницька О.П. (2005). Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. _ Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. – 360 с.
124. Рудницька, Оксана (2001). Художня культура у виховній діяльності вчителя. *Prace Naukowe. Pedagogika*, 1999-2000-2001, 8-9-10.
125. Савченко О. В. Національна культура. *Енциклопедія Сучасної України* [Електронний ресурс] – К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. Режим доступу: <https://esu.com.ua/article-71059>
126. Синицький А. М. (1973). Мистецтво та моделювання. – Київ: Мистецтво.

127. Словник української мови: в 11 томах.(1977). — Том 8.
128. Словник. Портал української мови та культури (2005-2023). Код доступу: <https://slovnyk.ua/index.php?swrd>
129. Соколова О. В. (2021). Інтеграція мистецьких знань у контексті етно- та полікультурної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва // *Інтегральна система мистецької освіти: етнокультурний напрям розвитку здібностей творчої особистості*: колективна монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. С. 84-106. С.86-105.
130. Соколова О. В., Мельник О. П., Ши Юе. Особливості формування етнокультурних уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*: Зб. наук. праць. № 89. 2022. С.133-136.
<http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39354>
131. Соляр, Л. В. (2018). Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти; Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника. – 2018. – 20 с.
132. Латинсько-український, українсько-латинський словник / Л. П. Скорина, О. А. Скорина. – К. : Обереги, 2004. – 448 с. – (Abecedarium).
133. Степанова, Л. В.(2018). Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка; – Суми : СумДПУ. – 20 с.
134. Стьопіна О.Г. (2007). Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – 13.00.07. – теорія і методика виховання / О.Г. Стьопіна. – Луганськ. – 21 с.
135. Сун Цзянь (1997). Освіта у Китаї та на Заході.- Цзянсі.: Нар. вид- во.- 251с. (на кит. мові).

136. Сунь Пенфей (2018). Формування вміння семіотичної інтерпретації творів мистецтва в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики. Дис. на зд. наук. ступ. канд. пед. наук за спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Нац. пед. університет імені М.П.Драгоманова, Київ.
137. Сюй Сінчжоу, Федорець, М. (2020). Формування музично-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва як наукова проблема в Україні та Китаї. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі* (5), 36-42. Режим доступу: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2020.5.6>
138. Сюй Цзяюй (2017). Методичні засади етнокультурної підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сюй Цзяюй ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ, 2017. - 21 с.
139. Сян Тяньге, Лін Бейлін, У Чончжен. (2012). Музика. Підручник для 8 класу / Гол. Ред. У Бін. Частина В. - Пейджін: Народне музичне видавництво.
140. Теплов Б. М. (1985). Психологія музичних здібностей. Режим доступу: https://vk.com/wall-99339872_8860.
141. Типова освітня програма елементарного підрівня початкової мистецької освіти з музичного мистецтва, клас музичного фольклору (2019). (Затв. наказом Мін. культури України від 24.04.2019). – Режим доступу: https://www.dnmczkmo.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/top_klas-muzychnogo-folkloru.pdf
142. Толочко Д. Національність / Українознавство. – Режим доступу: <http://ndiu.org.ua/index.php/component/content/article/102-2009-08-31-13-55-49/1719-2012-05-14-10-12-16>
143. Тукова І. (2002). «Жанротворчість» і творчість «у жанрі». *Музичний твір як творчий процес*. Зб. статей / Науковий вісник НМАУ ім. П.І.Чайковського, вип. 21. – К., 2002. - С. 31 – 37.

144. У, Іфан. (2012). Методика підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю до роботи в умовах полікультурного середовища. Автореферат дисертації ... канд. пед. наук. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова.
145. Указ Президента України №580/2015 Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.president.gov.ua/documents/58022015-19494>
146. Українська культура: лекції за редакцією Дмитра Антоновича (1993);
147. Українська фольклористика : словник-довідник (2008). Уклад. і ред. М. Чорнопиский; Ред. О. Давидова. – Тернопіль : Підручники і посібники. – 448 с.
148. Фань Чженьсюань. (2015) Основні тенденції розвитку музичної освіти Китаю у XX ст.: поєднання традицій та інновацій. – Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/229048262.pdf>.
149. Філософський енциклопедичний словник (2002). Ред колегія: В.І. Шинкарук (голова), Є.К. Бистрицький, М.О. Булатов, А.Т. Ішмуратов, П.Ф. Йолон та ін. – Київ: Абрис, с. 660.
150. Харагірло В.Є. (2021). Інноваційні педагогічні технології у професійній діяльності педагогів ЗП(ПТ)О: Навч.-метод. посібник. - Біла Церква.
151. Цзинь Лі. (2015). Культурні основи навчання. Схід і Захід. Режим доступу: <https://institutiones.com/download/books/4062-kulturnye-osnovy-obucheniya-li.html>.
152. Цзинь Синь Синь. Традиційна культура та її роль у розвитку освіти в Китаї. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnaya-kultura-i-ee-rol-v-razvitii-obrazovaniya-kitaya>
153. Цзян, Лібінь (2013). До проблеми музичного навчання і виховання у Китаї. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. № 10 (269) Ч. І.
154. Чекан Ю. І. (2009). Интонаційна практика: сутність і структура. *Науковий вісник Національної музичної академії імені П. І. Чайковського.*

- Вип. 80 : Наука про музику сьогодні: проблеми та перспективи. - Київ. - С. 128–143.
155. Чень Жуй. (2022). Системний підхід до формування досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 2022. № 6. С. 209-19.
156. Чень Цзіцзянь, С. Шип. (2018). Педагогічні стратегії формування здатності вчителя музичного мистецтва до системно-целосного уявлення про музичний твір. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. – Суми, 2018. – № 7 (81). – С. 249-262.
157. Черкасов В. Ф. (2021). Формування музично-естетичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами фестивального руху. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія : Педагогічні науки. - Вип. 192. - С. 26-31. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2021_192_7.
158. Черноіваненко А. Д. (2021). Академічне музично-інструментальне мистецтво як предмет музикознавчої системології : монографія / А. Д. Черноіваненко. – Одеса : Видавничий дім «Гельветика». – 704 с.
159. Чжан Юй (2016). Семіотичний підхід до вивчення хореографічного мистецтва і його педагогічне значення. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів*. Одеса, Том 2, 97–100.
160. Чжан, Юй (2019). Основи методики освоєння національних мистецьких традицій майбутніми вчителями музики та хореографії // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. - С. 112-120.
161. Чистов. К. В. Культура (1998). *Культурологія. XX век. Энциклопедия*. Режим доступу: https://dic.academic/dic.nsf/enc_culture/721

162. Шабалов М.П. (2015). Основи культурної політики Китаю. *Культура та безпека*. Режим доступу: <http://sec.chgik /osnovyi-kulturnoy-politiki-kitaya-2/>
163. Шабанова Ю.О. (2014). Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. Магістратури. – Д.: НГУ, 2014. – 120 с..
164. Шаповалова Л. (1984). Проблема жанрової типології. *Музика*, 1984, № 3, с. 12-13.
165. Шевнюк, О. Л. (2003). Культурологічна освіта учителя: теорія і практика. Монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 232 с
166. Шейко В.М., Богуцький Ю. П. (2005). Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). – Київ: Генеза. – 592 с.
167. Шип С. Жанр музичний (2008). *Українська музична енциклопедія*. Т. 2. – К.: Видавництво Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології НАН України. – С. 69-70.
168. Шип С. (2004). Іконічні жанрові моделі музичної культури. *Київське музикознавство*. Вип. 13: Культурологія та мистецтвознавство. - Київ. – С. 3-13.
169. Шип С. (2004). Знову про моделювання жанрового строю музичної культури (стереометричні моделі). *Київське музикознавство*. Вип. 15: Культурологія та мистецтвознавство. Київ. – С. 3-14.
170. Шип С. В. (2001). Музичне мовлення і мова музики. – Одеса: Вид-во Одеської держ. консерваторії імені А. В. Нежданової. – 298 с
171. Шип С. Мислення музичне. (2011). *Українська музична енциклопедія*. Т. 3 / Гол. редкол. Г. Скрипник; НАН України; Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. – К.: Вид. ІМФЕ НАН України. – 627 с
172. Шип С. Музична культура етнічних німців України в жанровому аспекті (2001). *Київське музикознавство*. Вип. 6. – Київ: Нац. муз. академія України ім. П.І. Чайковського. – С: 324-336.

173. Школяр, Л. В. (2001). Діагностика розвитку музичної культури школярів. Програма і методика вивчення музичної культури дітей. Режим доступу: <https://refdb.ru/look/1068219.html>
174. Шульц Д.П., Шульц С.Е. (2002). Історія сучасної психології. Режим доступу: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/shulc/index.php
175. Щолокова О.П. (2013). Методика викладання світової художньої культури. Підручник для студентів педагогічних університетів. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова. – 283 с.
176. Щолокова, О. П. (1996). Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. (Монографія). Київ : ВІОЛ
177. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона (1890-1907). Режим доступу: <https://prussia.online/books/entsiklopedicheskiy-slovar>.
178. Ян Фань (2001). Реформа высшего образования в Китае.- Пекин: Кит. Академия наук.- 35 с. (на кит. мові)
179. Янь, Лі. (2022). Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у ЗВО України та Китаю. Дис. ... доктора філософії. ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка". Полтава. URL:
<http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9131/1/dis%20Yan%20Li.pdf>
180. Ackoff, R. L. (1999). Ackoff's Best. New York: John Wiley & Sons, pp. 170-172.
181. As well as words: Congo Pygmy hunting, mimicry, and play. The Cradle of Language. Volume 2: *African perspectives*. Edited by Rudie Botha and Chris Knight. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/1882784.pdf>.
182. Bailes, F. (2009). Translating the musical image: case studies of expert musicians. In A.Chan, & A. Noble (Eds.), *Sounds in translation : intersections of music,technology and society* (pp. 41-59). Canberra: The Australian National University: ANU E Press. Retrieved from
http://epress.anu.edu.au/sounds_translation_citation.html

183. Banathy, Bela H. (1968). *Systems for Learning*. Palo Alto, California: Fearon Publishers.
184. Barker, Chris. (2004). *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*. SAGE Publications Ltd. London, First published 2004. – 211 pp.
185. Bellinger, Gene; Castro, Durval; Mills, Anthony. Data, Information, Knowledge, and Wisdom. Режим доступа: <http://www.systems-thinking.org/dikw/dikw.htm>
186. Bessler H. (1978). Umgangsmusik und Darbietungsmusik im 16. Jahrhundert. *Aufsätze zur Musikästhetik und Musikgeschichte*. Leipzig, SS. 301—331.
187. Bloom (Ed). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Longmans, Green and Co LTD.
188. Dahlhaus C. (1987). Die neue Musik und das Problem der musikalischen Gattungen. *Schönberg und andere* (Mainz, 1978), 72–82; Eng. trans. in *Schoenberg and the New Music*. Cambridge, 32–44.
189. Erikson E. H. (1993). *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives*. London: Boulder. – 420 p.
190. Fabbri F. (1982). A Theory of Musical Genres: Two Applications', *Popular Music Perspectives*, ed. P. Tagg and D. Horn. Göteborg and Exeter. 52–81.
191. Fürniss, Susanne. (2021). Diyei and yeli. Yodeling in two musical cultures of Central Africa. *AAWM Music and Nature*, 2021, Режим доступа: <https://shs.hal.science/halshs-03413637/document>
192. Kallberg J. (1987). Understanding Genre: a Reinterpretation of the Early Piano Nocturne, IMSCR XIV: Bologna, 775–9.
193. Lee, Yuan-Yuan and Shen, Sinyan. (1999). *Chinese Musical Instruments. Chinese Music Monograph Series*. Chinese Music Society of North America Press. ISBN 1-880464-03-9
194. Meyer E.H. (1977). *Geschichte der Musik. Musik der Urgesellschaft und der frühen Klassengesellschaften*. Leipzig.

195. Morley, Iain (2013). *The Prehistory of Music: Human Evolution, Archaeology, and the Origins of Musicality*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-923408-0.
196. *Music in World Cultures* (2021). Hunter Justin R., Mihalka Matthew. Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.
197. Nettl, Bruno (1956). *Music in Primitive Culture*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 978-0-674-59000-7.
198. Omelchenko Anetta, Grigoryeva, Sokolova Olga, Vientseva. (2019). Metodological Principles of Poly-Artistic Education of a Person in the Integratet Education System. *Journal of History Culture and Art Research*. Vol.8, No 1, March. – P. 128-135.
199. Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers: A study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching. *Journal of Teacher education*, 55(1), 55-69. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0022487103260072>
200. Reinhard, Kurt; Stokes, Martin. (1972-1980). Turkey. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. In 20 volumes. Ed. by S. Sadie. – London.
201. Romiszowski, A. (1997). Web-based distance learning and teaching: Revolutionary necessity or reaction to necessity? In Khan, B. (Ed.), *Web-based instruction* (pp. 91-111). New Jersey: Educational Technology Publications.
202. Samson J. (1989). Chopin and Genre, *MAN*, viii, pp. 213–232.
203. Shen, Sinyan. (2001). *Chinese Music in the 20th Century* (Chinese Music Monograph Series). 2001. Chinese Music Society of North America Press. ISBN 1-880464-04-7
204. Todorov Tzvetan. (1990). *Genres in discourse*. Cambridge. New-York: Cambridge University Press.
205. Triandis H.C. (19880). *Introduction to Handbook of Cross-Cultural Psychology*. – Boston: Allyn and Bacon, 1980. – Vol. 1: Perspectives. Ctp. 1.
206. Wallin, Nils; Merker, Björn; Brown, Steven, eds. (2000). *The Origins of Music*. Cambridge: MIT Press. ISBN 978-0-262-73143-0.

207. Yuan, Bingchang, and Jizeng Mao (1986). Zhongguo Shao Shu Min Zu Yue Qi Zhi. Beijing: Xin Shi Jie Chu Ban She/Xin Hua Shu Dian Beijing Fa Xing Suo Fa Xing. ISBN 7-80005-017-3.

ДОДАТКИ

Додаток 1. Фотографічні документи до характеристики персонального компоненту національної музичної культури:





Додаток 2. Сторінка з підручника «Музичне мистецтво» для початкових класів загальноосвітньої школи (а також для учителів, методистів, студентів педагогічних закладів) Л. Аристової (2015).



ЗАГАДКОВІ ІНДІЯ, КИТАЙ І ЯПОНІЯ



Творчість китайського народу багата на оригінальні пісні й танці. Пригадай балет «Лускунчик», який написав російський композитор Петро Чайковський. Друга дія балету відбувається в Королівстві солодошів. На святі танцюють всі: шоколад, кава та чай, — утворюючи веселий *дивертисмент*, тобто розваги.

Дивертисмент — це танцювальна сюїта, яка складається із сольних танцювальних номерів в опері чи балеті.



Кожен танець має свою назву: арабський танець (кава), китайський танець (чай), іспанський танець (шоколад) тощо. Китайський танець у «Лускунчику» — жвавий і веселий.



Сцена із китайським танцем з балету «Лускунчик»
(вистави театрів Великої Британії та України)

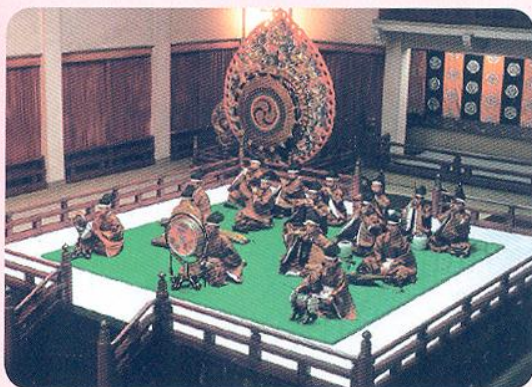


Слухаємо музику

Петро Чайковський, Китайський танець із балету «Лускунчик».

Який інструмент виконує мелодію? Який характер танцю? Що виникло в уяві під час прослуховування?

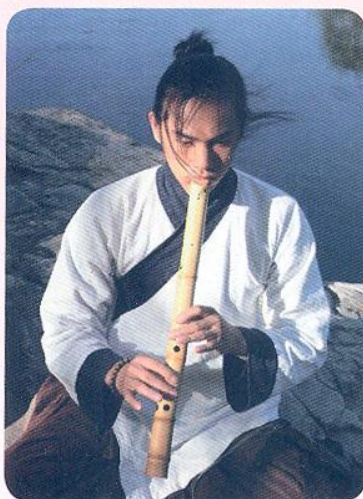
Додаток 3. Сторінки з підручника Сян Тяньге, Лин Бейлин, У Чончжэн.
Музыка. Підручник для 8 класу / Гол. Ред. У Бін. Частина В. - Пейджін:
Народне музичне видавництво, 2012.



宫廷雅乐演奏图



日本箏演奏图



尺八演奏图



三味线演奏图

要唱得连贯、从容、流畅，注意音量平衡。

发声练习

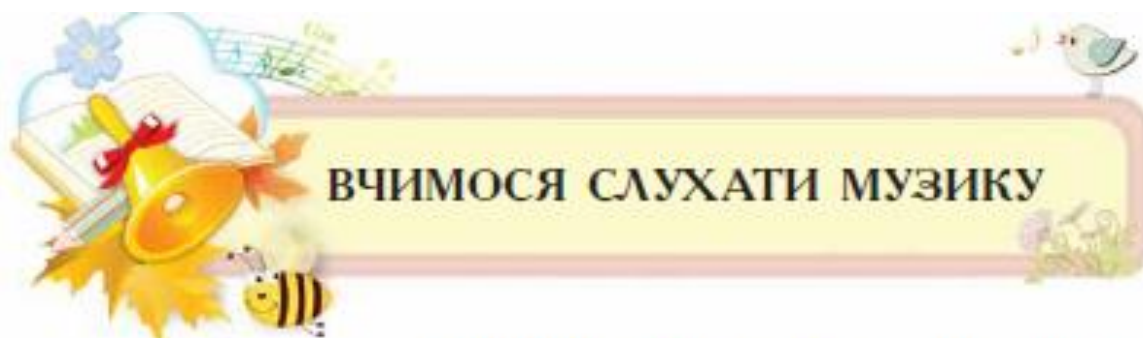
Додаток 4. Матеріали до обговорення художньо-образного змісту макаму «Хюзам Сарк» за принципом поліхудожнього навчання

Османська книжкова мініатюра. Музичне зібрання. XVIII ст.



Обрядовий танець дервішів

Додаток 5. Дві сторінки з підручника з музичного мистецтва для 1 класу загальноосвітньої школи О. Лобової. Інструменти класичні і народні.



 Розглянь малюнки. Що на них зображено?



КСИЛОФОН



СОПІЛКА



ПІАНО



ТРИКУТНИК



СУРМА



БАЯН



БУБОН



СКРИПКА



МУЗИЧНИЙ ЦЕНТР



МАРАКАСИ



БАРАБАН

Для чого призначені ці речі?



Аркан. Український народний танець



Опиши характер музики танцю «Аркан». Який оркестр її виконує? Які музичні інструменти звучать? Чи є вони на малюнках?



Знайди серед зображених українських народних інструментів ударні, духові та струнні.

Додаток 6. Приклади зображень, які демонструють музичні інструменти, музикантів, які на них грають, зпособи гри. Music in World Cultures Copyright © 2021 by Justin R. Hunter and Matthew Mihalka.

[Andean Panpipes](#) (Siku) – Panpipe instruments consist of pipes of different lengths, and pitches, fixed together. They are played by blowing air across the top of each pipe. The linked example is from the Andes, a mountain range that runs along the western side of South America, where such instruments have been traced by thousands of years.



[Dhol – A double-headed southwest Asian drum that is played with sticks](#)





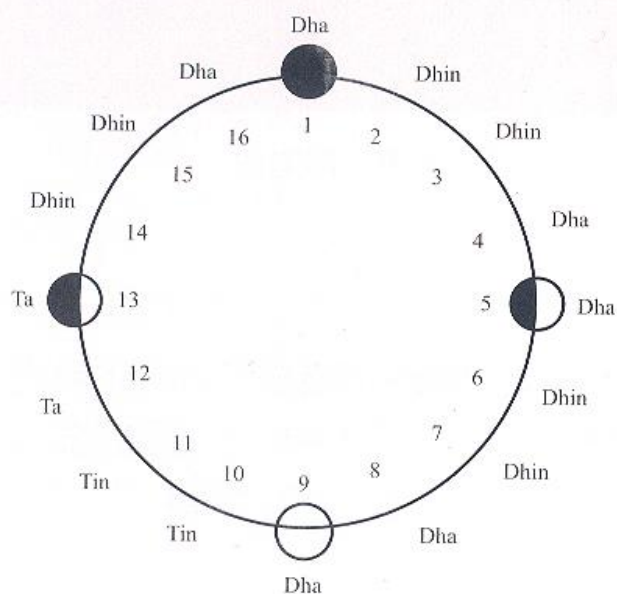
“第29届北京世界音乐教育大会”现场演出图



坦布拉鼓



萨朗吉



注：
1~16表示拍数
Dha等表示读音
●表示强拍
◐表示次强拍
○表示虚拍

印度传统音乐中常用的十六拍节奏圈——汀塔拉击拍示意图。

Додаток 7. Ілюстрації до поняття та жанрового найменування «мазурка»



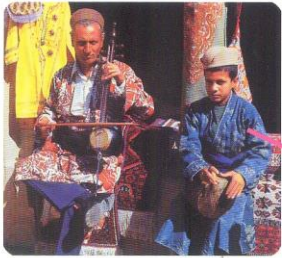
Додаток 8. Схематичне виображення розробленої методики формування системного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва.



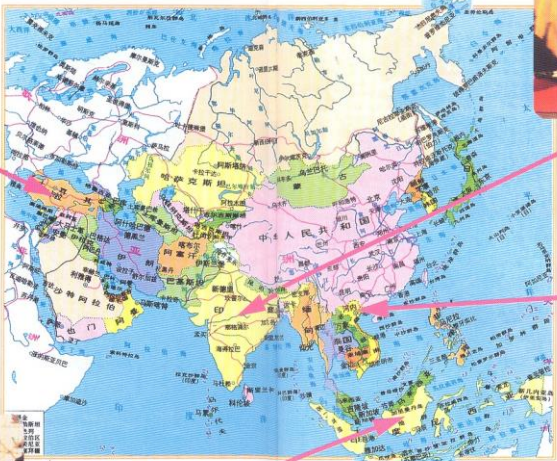
Додаток 9. Сян Тяньге, Лин Бейлин, У Чончжэн. Музыка. Підручник для 6 класу / Гол. Ред. У Бін. Кн. 12. - Пейджін: Народне музичне видавництво, 2012.

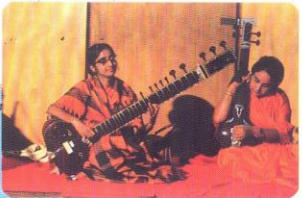
Инструментальная музыка країн Азії

亚洲民间器乐曲片段
инструментальная музыка



七朵丁香花
土耳其民间乐器演奏





拉贾斯坦民间音乐
印度西塔尔演奏



獅子舞
印度尼西亚甘美兰演奏



山林
越南独弦琴演奏

• 倾听下面3首歌曲的片段，你能辨别它们各是哪个地区的歌曲？
A. 欧洲 B. 拉丁美洲 C. 亚洲

第一首 () 第二首 () 第三首 ()

•• 你最喜欢、印象最深的亚洲地区的民间音乐（包括歌曲、器乐曲和歌舞曲等）有哪些？把这些音乐的录音或录像介绍给老师和同学们。

Додаток 10. Анкета-опитувальник до визначення рівня сформованості системного уявлення студентів про національну музичну культуру за аксіологічним критерієм

№	ЗАПИТАННЯ	ВІДПОВІДЬ	Примітки
1	Чи вважаєте Ви, що маєте цілісне уявлення про музичну культуру?	Ні Не можу визначити Так	
2	Чи вважаєте Ви, що маєте цілісне уявлення про музичну культуру певного народу? Якщо так, то якого?	Ні Не можу визначити Так. А саме (етнонім):	
3	Якщо Ви маєте цілісне	Приблизне і розпливчате;	

	уявлення про музичну культуру якогось народу на певному етапі його історичного розвитку, то наскільки це уявлення є чітким? Дайте оцінку за наведеною шкалою:	Не дуже чітке Ясне і чітке	
4	Чи є у Вас є цілісне уявлення про європейську музичну культуру певного історичного етапу? Якщо є, то якого саме етапу?	Немає жодного уявлення. Є уявлення про європейську музичну культуру таких етапів: Доба античності Доба середньовіччя Доба Відродження Доба Бароко XIX сторіччя XX сторіччя	
5	Назвіть, будь ласка, етнічні (національні) культури, які Ви уявляєте як цілісне явище?	1. 2. 3. 4. 5.	
6	Назвіть географічний ареал (континент, країну, регіон, музичну культуру яких Ви добре собі уявляєте	1. 2. 3. 4. 5.	
7	Як Ви вважаєте: наскільки Вам необхідно мати цілісне уявлення про музичну культуру якогось народу	В ньому немає потреби. Воно може статися у пригоді. Воно є дуже необхідним ждя вчителя музичного мистецтва	
8	Якщо було би необхідно, чи могли би Ви без попередньої підготовки надати цілісну характеристику відомої Вам музичної культури якогось народу (або етносу, національності, географічного ареалу)?	Ні Не можу визначити Так. Якщо «Так», конкретизуйте, будь ласка, яку цілісну культуру Ви маєте на увазі:	
9	Чи влаштовує Вас якість знань про музичні культури народів Землі, які Ви отримали в	Цілком влаштовує Не дуже влаштовує Не влаштовує	

	навчальних закладах?		
10	Які явища, на Вашу думку, мало, або зовсім не характеризують музичну культуру як цілісне явище:	Кількість музичних шкіл в країні Ціна квитків до оперного театру Якість музичних передач на ТБ Наявність композиторської спілки Якість музичних інструментів, які виготовляються в країні Кількість музикантів-виконавців, які є лауреатами міжнародних конкурсів Місткість концертних і театральних залів Кількість радіостанцій, що транслюють музику Наявність практики музикування в родині Різноманітність форм аматорського музикування	
13	Чи є важливим для вчителя музики мати цілісне уявлення про музичну культуру різних країн світу?		(дуже важливо, не дуже важливо, не важливо).
14	Що може більш повно і точно охарактеризувати музичну культуру		

1) До якого жанрового класу належить продемонстрована інсценізація хорової пісні?

1. Музичний фольклор
2. Класична хорова п'єса
3. Масова робітнича пісня
4. Поп-музика

2) До якого жанрового класу належить продемонстрований фрагмент музичного твору у виконанні соліруючого піаніста і симфонічного оркестру?

1. Музичний фольклор
2. Асимільована європейська класична музика
3. Масова робітнича пісня
4. Поп-музика

3) До якого жанрового класу належить продемонстрована сольна пісня у супроводі гитари?

1. Музичний фольклор
2. Асимільована європейська класична музика
3. Масова робітнича пісня
4. Поп-музика

4) До якого жанрового класу належить сольний твір для інструменту ер-ху

1. Рок-музика
2. Професійна музика усної традиції.
3. Асимільована європейська класична музика
4. Масова робітнича пісня

5) До якого класу інструментів належить XX (окаріна)?

1. Лабіальний аерофон
2. Смичковий хордофон
3. Інструмент з папіру
4. Ідеофон

6) До якого класу інструментів належить XX (пі ба)?

- 1) Лабіальний аерофон
- 2) Амбуршурний аерофон
- 3) Смичковий хордофон
- 4) Металеїний інструмент

7) До якого класу інструментів належить XX (флейта)?

- 1) Мембранофон
- 2) Лабіальний аерофон
- 3) Смичковий хордофон
- 4) Інструмент з опеченої глини

8) Яке культурне явище відображено в п'єсі «XX» для ер-ху?

1. Війна між Північним та Південним царствами.
2. Демонстрація трудящих у день Незалежності Китаю
3. Народне свято у Внутрішній Монголії
4. Боротьба людей з повінем на річці Хуан Хе

9) Чому присвячується програмний сольний твір у виконанні флейти XX ?

1. Переживанням принцеси...
2. Подорожі монахів-даосів до Індії.
3. Прибуттю людей до великого і прекрасного міста
4. Пригодам царя мавп Сунь Укуня

10) Хто створив перший в історії Китайської музики концерт для фортепіано х оркестром «Жовта ріка»?

1. Сі Сінхай
2. Ма Суцін
3. Лан Лан
4. Сунь Ятсен

Додаток 11 . Посилання на фонограми жл прикладів, наведених в 3 розділі дисертації. Звукові приклади музичних артефактів в порталі "YouTube":

Турецька народна піснґ "Есмер": <https://www.8notes.com/scores/9845.asp>
«Kirie Елейсон» (Kyrie Eleison) грегоріанської традиції (Kyrie IX з «Liber Usualis» у виконанні хора Віденської хорової капели (Wiener Hofburgkapelle):

<https://www.youtube.com/watch?v=Ah8i1fb7kcg>

Микола Лисенко «Молитва за Україну» («Боже, великий, єдиний») у виконанні капели «Думка»: https://www.youtube.com/watch?v=ouHOgwwqSw_U

Афро-американський спіричуелс «Go Down, Moses» у виконанні Джес Лі Брукса з хором (фрагмент художнього фільму «Sullivan's Travels», 1941) :

<https://www.youtube.com/watch?v=u0CRAavN4EI>

Англійська народна пісня «Зелені рукави» («Greensleeves») (Karliene Reynolds):

<https://www.google.com/search?q=Greensleeves&oq=Greensleeves&aqs=chrome..69i57j0i512l6j46i512j0i512l2.1056j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:d6282116,vid:h5AqgjzlGp8> ;

Грецька колядна пісня «Каланта Лазаров» (Κάλαντα Λαζάρου):

https://www.youtube.com/watch?v=DmFBv9LeW_Y

Єврейська пісня-привітання «Шалом алейхем» (שָׁלוֹם אֵלֶיכֶם):

<https://www.youtube.com/watch?v=JB4RMIWroMY>

Азербайджанська лірична пісня «Поглянь на мене» («Ay Beri Bax») (Ilahe Ibadova): <https://www.youtube.com/watch?v=7YTvQXn4CSw>

Бразильська професійна композиція «Tico Tico no fuba» Пако де Лусіа, Адемільде Фонсека:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=124&v=ZLf170n70bw&embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fdzen.ru%2Fa%2FXviVvFBRaV4n2v-g%3Futm_referer%3Dwww.google.com&embeds_referring_origin=https%3A%2F%2Fdzen.ru&source_ve_path=Mjg2NjY&feature=emb_logo

«Думи про Хведора Безродного» Георгій Ткаченко

<https://www.youtube.com/watch?v=2d5er-ho2DM>

«Monaghan Jig» у виконанні EllaHarp.

<https://www.youtube.com/watch?v=XFk9gvlYnjY>

Вірменський дудук (або циранапох), Дживан Гаспарян

<https://www.youtube.com/watch?v=RrL6wGsUTUM>

Монгольський морінхур (М. Burgedbaatar)

<https://www.youtube.com/watch?v=1L21Vfi13sc>.

Китайський флейтист Джен Мин (Ming Zeng) (dizi)
https://www.youtube.com/watch?v=EeXE_VhwoH4
 Раві Шанкар (Ravi Shankar) сітар, «Ранкова рага».
<https://www.youtube.com/watch?v=n91Vhdrkss>
 Музика масаїв <https://www.youtube.com/watch?v=00rgtP1uShk>
 Французька народна пісня «Братець Якоб»
<https://www.youtube.com/watch?v=Euh7NyCT6eM>
 Японська музика в стилі «Гагаку»
<https://www.youtube.com/watch?v=5OA8HFUNfIk>
 Грузинська (гурійська) пісня «Оровела»
<https://www.youtube.com/watch?v=FcVQnqk6xS0>
 «Musique traditionnelle du congo».
<https://www.youtube.com/watch?v=JrbYy3vcIzc>
 Baka Music & The Technology of Enchantment Pt 1 (of 5)
<https://www.youtube.com/watch?v=rVSVHc632II>
 Susanne Fürniss_Diyei and yeli. Yodeling in two musical cultures of Central Africa. AAWM Music and Nature, 2021, 1. <https://shs.hal.science/halshs-03413637/document>
 «Processional for a Chief».
<https://www.youtube.com/watch?v=EJmmRTEjIao&t=0s>
 «Congo - Music of Kanyok and Luba».
<https://www.youtube.com/watch?v=ESP9Os13Uk&list=RDtqs4qrGJid4&index=7>
 Грегоріанський респонсорний псалм у виконанні італійських вокалістів.
 Salmo responsoriale. Rinnovamento nello Spirito Santo. Luigi Pignataro. Sorgente di salvezza (Canti per la Messa del Tempo Ordinario).
<https://www.youtube.com/watch?v=aJvi7DU5WiQ>
 Прокімен «Воцарится Господь во век» Едесій Арустамян -
<https://www.youtube.com/watch?v=GTXhhZ9cIas>.
 Робітніча пісня «Ное Emma Ное»
<https://www.youtube.com/watch?v=SIoWRVE-H58>
 негритянський духовний гумн (спіричуел) «Angels» у виконанні Сінтії Томас
 -<https://www.youtube.com/watch?v=FdjxvM9KU8g>
 Shak Shakito.Nyeka Ngomo.Live à l'Institut Français de kinshasa.
<https://www.youtube.com/watch?v=W4XA2s5Qcvk&list=RDtqs4qrGJid4&index=11>
 DakhaBrakha.Carpathian Rap (Live)
<https://www.youtube.com/watch?v=fTrSsIY7Oww>

Додаток 12. Результати оцінювання сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі експерименту

Таблиця 1

Респонденти	Ейдетичний критерій			Гностичний критерій			Аксіологічний критерій			узагальнена середня статистична
	Інструменти оцінювання та результати									
	Е-1	Е-2	Середня статистична оцінка респондента	Г-1	Г-2	Середня статистична оцінка респондента	А-1	А-2	Середня статистична оцінка респондента	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	28	18	23	22	12	17	13	21	17	19
2	24	15	20	42	26	34	40	28	34	29
3	12	26	19	20	23	22	24	38	31	24
4	23	15	19	20	16	18	26	41	34	24
5	33	23	28	17	15	16	38	40	39	28
6	34	25	30	17	12	15	37	34	36	27
7	16	16	16	35	18	27	26	21	24	22
8	16	20	18	41	24	33	16	20	18	23
9	18	20	19	34	22	28	29	33	31	26
10	18	17	18	41	17	29	13	20	17	21
11	63	15	39	61	60	61	61	63	62	54
12	60	16	38	62	16	39	64	33	49	42
13	26	16	21	22	15	19	19	37	28	23
14	23	19	21	36	23	30	25	33	29	27
15	60	62	61	62	60	61	63	62	63	62
16	21	18	20	38	20	29	28	19	24	24
17	21	23	22	39	24	32	30	27	29	27
18	17	14	16	22	18	20	31	41	36	24
19	13	18	16	17	14	16	18	34	26	19
20	22	27	25	13	11	12	19	36	28	21
21	75	63	69	78	60	69	80	78	79	72
22	21	20	21	16	12	14	40	31	36	23
23	12	14	13	12	19	16	31	30	31	20
24	33	12	23	26	25	26	21	37	29	26
25	19	15	17	15	20	18	34	14	24	20
26	28	18	23	20	22	21	21	19	20	21
27	28	25	27	32	23	28	16	26	21	25
28	25	25	25	17	16	17	42	16	29	24
29	24	27	26	19	16	18	20	28	24	22
30	34	13	24	17	24	21	14	33	24	23
31	14	16	15	24	16	20	22	34	28	21
32	18	18	18	35	17	26	26	21	24	23
33	34	20	27	40	14	27	18	27	23	26
34	74	76	75	76	74	75	76	78	77	76
35	30	22	26	29	23	26	16	41	29	27
36	34	20	27	22	15	19	27	21	24	23
37	26	15	21	13	15	14	30	37	34	23
38	27	14	21	36	14	25	14	18	16	21
39	15	21	18	76	25	51	17	25	21	30
40	14	26	20	13	21	17	40	16	28	22

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>
41	23	14	19	28	16	22	41	41	41	27
42	16	20	18	23	15	19	42	14	28	22
43	30	16	23	33	25	29	41	41	41	31
44	12	18	15	26	13	20	23	41	32	22
45	15	23	19	23	21	22	27	17	22	21
46	19	27	23	39	12	26	38	16	27	25
47	23	22	23	15	20	18	40	30	35	25
48	34	13	24	26	21	24	39	19	29	25
49	26	25	26	34	22	28	17	34	26	26
50	20	13	17	36	22	29	15	15	15	20
51	27	17	22	16	14	15	27	36	32	23
52	27	23	25	42	17	30	20	36	28	28
53	33	22	28	32	24	28	15	29	22	26
54	23	18	21	35	23	29	27	38	33	27
55	13	20	17	13	12	13	20	16	18	16
56	16	16	16	20	27	24	30	14	22	21
57	12	14	13	60	45	53	35	28	32	32
58	32	23	28	22	24	23	41	25	33	28
59	17	25	21	31	14	23	35	17	26	23
60	25	17	21	62	47	55	24	25	25	33
61	13	22	18	36	21	29	40	36	38	28
62	20	20	20	22	12	17	35	38	37	25
63	14	15	15	36	15	26	19	16	18	19
64	33	16	25	16	13	15	29	42	36	25
65	26	13	20	26	14	20	40	35	38	26
66	19	15	17	33	19	26	15	34	25	23
67	33	18	26	25	15	20	36	19	28	24
68	19	13	16	14	19	17	14	26	20	18
69	32	27	30	20	12	16	27	24	26	24
70	13	17	15	30	27	29	40	16	28	24
71	32	27	30	41	16	29	26	22	24	27
72	30	20	25	12	11	12	29	20	25	20
73	20	17	19	17	13	15	32	29	31	21
74	17	22	20	21	26	24	24	17	21	21
75	20	18	19	25	19	22	37	24	31	24
76	31	15	23	25	22	24	34	33	34	27
77	14	16	15	13	10	12	31	25	28	18
78	64	45	55	77	75	76	78	68	73	68
79	15	20	18	35	14	25	18	38	28	23
80	15	15	15	37	23	30	24	29	27	24
81	22	12	17	22	13	18	25	15	20	18
82	12	14	13	18	12	15	14	34	24	17
83	21	15	18	15	12	14	38	30	34	22
84	22	26	24	41	15	28	12	28	20	24
85	28	24	26	12	16	14	20	32	26	22

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>
86	16	23	20	34	20	27	23	41	32	26
87	13	26	20	13	18	16	32	42	37	24
88	13	15	14	34	26	30	39	28	34	26
89	21	14	18	20	13	17	14	14	14	16
90	16	26	21	12	10	11	37	37	37	23
91	27	14	21	19	16	18	29	27	28	22
92	33	13	23	23	16	20	35	31	33	25
93	14	12	13	41	27	34	21	25	23	23
94	32	15	24	31	13	22	16	36	26	24
95	23	15	19	21	24	23	29	42	36	26
96	29	20	25	60	12	36	64	23	44	35
97	27	12	20	37	16	27	17	36	27	24
98	20	25	23	14	12	13	31	14	23	19
99	20	16	18	39	25	32	34	16	25	25
100	15	22	19	63	16	40	61	36	49	36
101	22	16	19	30	17	24	14	30	22	22
102	26	22	24	29	20	25	23	28	26	25
103	34	21	28	38	13	26	15	38	27	27
104	24	17	21	14	11	13	41	17	29	21
105	12	19	16	24	24	24	31	22	27	22
106	24	18	21	33	18	26	18	31	25	24
107	34	17	26	12	10	11	16	33	25	20
108	29	24	27	37	14	26	24	22	23	25
109	21	27	24	36	19	28	34	22	28	27
110	20	17	19	39	22	31	42	21	32	27
111	13	20	17	39	20	30	12	15	14	20
112	16	18	17	28	27	28	36	27	32	25
113	23	18	21	25	16	21	41	23	32	24
114	23	18	21	26	20	23	40	29	35	26
115	30	13	22	24	17	21	32	40	36	26
116	33	20	27	12	14	13	35	15	25	22
117	31	21	26	17	15	16	23	37	30	24
118	16	16	16	23	18	21	22	37	30	22
119	16	27	22	41	18	30	13	22	18	23
120	17	15	16	20	25	23	30	20	25	21
<i>Остаточна середня оцінка за критерієм</i>	25	20	22	30	20	25	30	30	30	26

Результати першого зрізу моніторингу сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва на формувальному етапі експерименту в експериментальній групі

Таблиця 2

Респонденти	Ейдетичний критерій				Гностичний критерій			Аксіологічний критерій			Узагальнена середня статистична оцінка
	Інструменти оцінювання та результати										
	Е-1	Е-2	Середня статистична оцінка респондента	Г-1	Г-2	Середня статистична оцінка респондента	А-1	А-2	Середня статистична оцінка респондента		
1	64	60	62	62	23	43	69	61	65	57	
2	49	15	32	35	23	29	29	51	40	34	
3	68	62	65	67	65	66	64	65	65	65	
4	35	24	30	41	45	43	31	69	50	41	
5	77	61	69	69	64	67	71	78	75	70	
6	36	23	30	51	35	43	40	38	39	37	
7	74	62	68	82	64	73	81	75	78	73	
8	27	17	22	14	52	33	19	53	36	30	
9	74	74	74	77	75	76	80	54	67	72	
10	82	60	71	86	68	77	75	79	77	75	
11	45	23	34	36	52	44	27	27	27	35	
12	12	14	13	20	15	18	49	41	45	25	
13	65	24	45	63	37	50	44	65	55	50	
14	24	11	18	56	52	54	53	77	65	46	
15	70	60	65	64	66	65	72	86	79	70	
16	50	21	36	10	20	15	37	10	24	25	
17	65	36	51	62	20	41	61	70	66	52	
18	70	45	58	70	68	69	70	65	68	65	
19	51	62	57	16	46	31	13	39	26	38	
20	38	10	24	40	25	33	32	51	42	33	
21	12	26	19	47	39	43	25	10	18	27	
22	43	27	35	57	40	49	54	51	53	45	
23	17	22	20	28	53	41	47	65	56	39	
24	71	32	52	72	52	62	71	63	67	60	
25	15	25	20	12	38	25	12	26	19	21	
26	60	12	36	69	53	61	68	64	66	54	
27	46	15	31	25	27	26	58	37	48	35	
28	42	19	31	45	35	40	39	63	51	41	
29	75	75	75	85	77	81	76	78	77	78	
30	46	25	36	51	14	33	31	27	29	32	
Узагальнена середня оцінка за критерієм	50	35	42	50	45	48	50	55	52	47	

Результати першого зрізу моніторингу сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва на формувальному етапі експерименту в контрольній групі

Таблиця 3

Респонденти	Ейдетичний критерій				Гностичний критерій			Аксіологічний критерій			Узагальнена середня статистична оцінка
	Інструменти оцінювання та результати										
	Е-1	Е-2	Середня статистична оцінка респондента	Г-1	Г-2	Середня статистична оцінка респондента	А-1	А-2	Середня статистична оцінка респондента		
1	76	74	75	77	43	60	74	62	68	68	
2	35	19	27	35	27	31	31	23	27	28	
3	29	14	22	26	15	21	26	38	32	25	
4	67	11	39	33	18	26	33	42	38	34	
5	67	14	41	66	61	64	33	43	38	47	
6	26	15	21	64	63	64	15	40	28	37	
7	19	11	15	16	21	19	10	23	17	17	
8	12	27	20	63	20	42	35	30	33	31	
9	51	14	33	45	25	35	29	33	31	33	
10	27	26	27	24	16	20	25	33	29	25	
11	81	74	78	79	77	78	80	78	79	78	
12	50	17	34	44	34	39	30	28	29	34	
13	28	17	23	35	39	37	18	38	28	29	
14	76	64	70	32	21	27	16	23	20	39	
15	42	18	30	61	16	39	28	25	27	32	
16	63	24	44	27	36	32	12	17	15	30	
17	46	16	31	77	30	54	60	18	39	41	
18	19	23	21	63	19	41	27	13	20	27	
19	49	19	34	64	27	46	33	10	22	34	
20	66	17	42	35	31	33	30	61	46	40	
21	29	21	25	30	15	23	17	60	39	29	
22	46	21	34	78	42	60	62	60	61	52	
23	31	24	28	10	12	11	35	60	48	29	
24	62	12	37	37	19	28	61	32	47	37	
25	12	17	15	65	18	42	33	18	26	27	
26	33	10	22	20	29	25	21	10	16	21	
27	61	22	42	40	40	40	65	10	38	40	
28	13	21	17	15	28	22	24	16	20	20	
29	79	64	72	44	30	37	76	74	75	61	
30	64	24	44	31	20	26	25	40	33	34	
Узагальнена середня оцінка за критерієм	45	25	35	45	30	37	35	35	35	36	

Результати остаточного зрізу моніторингу сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва на формувальному етапі експерименту в експериментальній групі

Таблиця 4

Респонденти	Ейдетичний критерій				Гностичний критерій			Аксіологічний критерій			Узагальнена середня статистична оцінка
	Інструменти оцінювання та результати										
	Е-1	Е-2	Середня статистична оцінка респондента	Г-1	Г-2	Середня статистична оцінка респондента	А-1	А-2	Середня статистична оцінка респондента		
1	71	64	68	73	85	79	46	69	58	68	
2	82	83	83	87	89	88	61	85	73	81	
3	60	88	74	64	85	75	52	73	63	70	
4	87	84	86	83	86	85	84	79	82	84	
5	82	87	85	85	88	87	76	78	77	83	
6	60	84	72	67	87	77	61	75	68	72	
7	72	68	70	65	86	76	59	68	64	70	
8	68	86	77	66	85	76	56	65	61	71	
9	72	86	79	64	85	75	67	66	67	73	
10	82	89	86	87	85	86	78	87	83	85	
11	62	85	74	72	74	73	72	77	75	74	
12	82	84	83	88	87	88	87	81	84	85	
13	63	65	64	65	85	75	44	69	57	65	
14	55	59	57	61	73	67	46	46	46	57	
15	55	57	56	59	56	58	44	52	48	54	
16	89	84	87	82	85	84	73	79	76	82	
17	82	83	83	88	87	88	61	75	68	79	
18	67	71	69	65	87	76	52	71	62	69	
19	89	83	86	86	85	86	89	79	84	85	
20	84	84	84	74	85	80	60	87	74	79	
21	62	86	74	62	88	75	65	70	68	72	
22	64	64	64	63	87	75	46	66	56	65	
23	84	88	86	75	89	82	75	89	82	83	
24	88	88	88	88	86	87	67	80	74	83	
25	83	83	83	81	85	83	73	84	79	82	
26	82	85	84	75	88	82	72	82	77	81	
27	86	87	87	80	85	83	64	78	71	80	
28	88	83	86	77	88	83	87	79	83	84	
29	63	85	74	71	85	78	50	65	58	70	
30	86	82	84	88	89	89	79	88	84	85	
Остаточна середня оцінка за критерієм	75	80	78	75	85	80	65	75	70	76	

Результати остаточного зрізу моніторингу сформованості системного уявлення про НМК у майбутніх учителів музичного мистецтва на формувальному етапі експерименту в контрольній групі

Таблиця 5

Респонденти	Ейдетичний критерій				Гностичний критерій			Аксіологічний критерій			Узагальнена середня статистична оцінка
	Інструменти оцінювання та результати										
	Е-1	Е-2	Середня статистична оцінка респондента	Г-1	Г-2	Середня статистична оцінка респондента	А-1	А-2	Середня статистична оцінка респондента		
1	73	63	68	74	63	69	60	61	61	66	
2	63	61	62	74	66	70	40	61	51	61	
3	78	77	78	80	74	77	74	75	75	76	
4	70	69	70	78	75	77	65	60	63	70	
5	14	39	27	56	18	37	38	11	25	29	
6	75	25	50	76	61	69	60	67	64	61	
7	22	23	23	33	32	33	38	34	36	30	
8	77	74	76	75	77	76	77	74	76	76	
9	20	24	22	28	18	23	29	23	26	24	
10	72	39	56	66	14	40	10	10	10	35	
11	62	17	40	63	13	38	14	25	20	32	
12	69	29	49	69	28	49	10	20	15	38	
13	41	34	38	48	18	33	15	25	20	30	
14	62	21	42	62	32	47	35	32	34	41	
15	75	67	71	17	67	42	60	61	61	58	
16	29	30	30	29	21	25	42	41	42	32	
17	34	30	32	59	26	43	18	24	21	32	
18	33	35	34	59	12	36	30	38	34	35	
19	57	28	43	31	36	34	18	28	23	33	
20	69	12	41	67	10	39	22	32	27	35	
21	69	11	40	66	33	50	42	12	27	39	
22	67	16	42	61	26	44	18	23	21	35	
23	60	19	40	71	13	42	33	14	24	35	
24	38	34	36	46	30	38	25	10	18	31	
25	67	13	40	64	33	49	12	23	18	35	
26	68	69	69	69	60	65	33	62	48	60	
27	32	26	29	14	24	19	30	18	24	24	
28	54	23	39	13	38	26	40	20	30	31	
29	40	32	36	49	19	34	41	42	42	37	
30	65	20	43	60	25	43	22	25	24	36	
Осаточна середня оцінка за критерієм	55	35	45	45	30	55	35	35	35	42	

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Статті в наукових фахових виданнях, включених до переліку,
затвердженого МОН України:*

1. Ма Ши. (2022) Системне уявлення вчителя музики щодо національної музичної культури. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*: наук. журнал. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2022. – № 2 (139). – С. 62-70.

URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/16100>;
dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/16100

2. Ма Ши (2022). Засвоєння понять як завдання музичної освіти // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2022, № 2 (116). – Суми. - С.219-232. DOI 10.24139/2312-5993/2022.02/219-232; URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/13088/1/ZASVOIENNIA%20PONIAT.pdf>

3. Ма Ши (2022). Методологічні підходи до формування системного уявлення щодо національної музичної культури в майбутніх учителів музичного мистецтва // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 4 (141). Одеса, 2022. 56 с. - С. 49-56. URL: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2022-4>;
<https://drive.google.com/file/d/1QeRb51Q8EJWuO6vs6hHsiaHIyE2FzH42/view>.

Праці апробаційного характеру

1. Ма Ши. (2022). Принцип моделювання у методиці формування системного уявлення про національну музичну культуру в майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*. Матеріали і тези VIII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 14-15 жовтня 2022 р.). —

Т.2. — Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського імені К. Д. Ушинського, 2022. — 202 с. 38-40

2. Ма Ши. (2021). Образовательная функция жанровых моделей музыкальной культуры. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*. Матеріали і тези VII Міжнародної конференції молодих учених та студентів (Одеса 04-05 листопада 2021 р.). — Т.2. - Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2021. — 115 с. С. 10-11

3. Ма Ши (2019). Жанровий підхід до упорядкування музичних уявлень майбутніх учителів музики. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*. Матеріали і тези V Міжнародної конференції молодих учених та студентів. - Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2019. — 105 с. С. 20-21.

4. Ма Ши (2018). Поэтика музыки как предмет освоения в системе всеобщего музыкального образования. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*. Матеріали і тези IV Міжнародної конференції молодих учених та студентів. - Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2018. — 144 с. С. 9-10